

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Další profesní vzdělávání učitelů na střední odborné škole zemědělské
a zahradnické

Diplomová práce

Jan Nastoupil

Olomouc 2024

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

Prohlašuji, že jsem práci na *téma Další profesní vzdělávání učitelů na střední odborné škole zemědělské a zahradnické* vypracoval samostatně a veškerou literaturu a další zdroje, které jsem použil, jsem řádně uvedl v seznamu použitých zdrojů.

Olomouc

Děkuji své Mgr. Ivě Koribské, Ph.D., za vedení mé diplomové práce, za přínosné konzultace, trpělivost, ochotu a flexibilitu.

Dále děkuji své přítelkyni, rodině a kamarádům, kteří mi byli při tvorbě této práce oporou.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Jan Nastoupil
Katedra	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	Mgr. Iva Koribská, Ph.D.
Rok obhajoby	2024
Název práce:	Další profesní vzdělávání učitelů na střední odborné škole zemědělské a zahradnické
Název v angličtině:	Advanced professional training for teachers at the secondary vocational school of agriculture and horticulture
Anotace práce:	<p>Tématem této práce je Další profesní vzdělávání učitelů na střední odborné škole zemědělské a zahradnické. Práce se v první kapitole věnuje obecnému přehledu vzdělávání a postupně se zaměřuje na hlubší aspekty tohoto tématu. V dalších kapitolách je rozebíráno celoživotní vzdělávání a učení, vymezení role pedagoga, jeho profesní identita a legislativní ukotvení.</p> <p>Hlavním cílem práce je zjistit, jaké jsou postoje učitelů na vybrané střední odborné škole k dalšímu profesnímu vzdělávání. Praktická část práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum a rozhovory s pedagogy na vybrané střední škole.</p>
Klíčová slova:	celoživotní vzdělávání, profesní vzdělávání, střední odborné školy, role pedagoga, postoje pedagoga, kvalitativní výzkum
Anotace v angličtině:	<p>The topic of this thesis is Further professional education of teachers at the secondary vocational school of agriculture and horticulture. The thesis deals with a general overview of education in the first chapter and gradually focuses on deeper aspects of the topic. The next chapters discuss lifelong learning and education, the definition of the role of the teacher, his/her professional identity and the legislative anchorage.</p> <p>The main aim of the thesis is to find out what are the attitudes of teachers in the selected secondary vocational school towards continuing professional education. The practical part of the thesis focuses on qualitative research and interviews among teachers at the selected secondary school.</p>
Klíčová slova v angličtině:	lifelong learning, vocational education, secondary vocational schools, role of the teacher, attitudes of the teacher, qualitative research
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	64 stran
Jazyk práce:	český
Počet použitých zdrojů	63

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V KONTEXTU SOUČASNÉ DOBY	9
1.1 Celoživotní vzdělávání a učení	10
1.2 Specifika vzdělávání dospělých	14
1.3 Specifické metody vzdělávání dospělých	16
2 UČITEL.....	19
2.1 Legislativní ukotvení učitele	19
2.2 Osobnost učitele	21
2.3 Identita učitele	22
2.4 Profesní identita učitele na střední odborné škole.....	23
2.5 Střední odborná škola	24
3 MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ....	27
3.1 Legislativní ukotvení vzdělávání pedagogických pracovníků	28
3.2 Oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	29
4 MOTIVACE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	32
4.1 Druhy motivace.....	32
4.2 Význam motivace k dalšímu vzdělávání.....	33
5 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	36
PRAKTICKÁ ČÁST	40
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
6.1 Výzkumné cíle	40
6.2 Výzkumný vzorek	40
6.3 Výzkumná metoda	41
6.4 Uspořádání výzkumu	41
7 ANALÝZA DAT	44
7.1 Otevřené kódování.....	44
7.2 Axiální kódování	49
7.3 Selektivní kódování	50
8 DISKUSE	53
9 LIMITY VÝZKUMU	55
ZÁVĚR	56
SEZNAM SCHÉMAT	58
SEZNAM TABULEK.....	58

SEZNAM ZKRATEK	59
SEZNAM LITERATURY	60
PŘÍLOHA	65

ÚVOD

Vzdělávání je jedním z klíčových prvků pro rozvoj společnosti a jednotlivce. Nejde pouze o získávání nových poznatků a dovedností, ale také o proces, který podporuje osobní růst, kritické myšlení a schopnost přizpůsobit se rychle se měnícím podmínkám světa. V kontextu současné doby, kdy dochází k rapidním změnám v technologiích, ekonomice i sociálních podmínkách, je nutnost neustálého vzdělávání více než kdy jindy aktuální. Tyto změny se neprojevují pouze ve zvýšených nárocích na jednotlivce, ale i na instituce, které vzdělávání zajišťují, včetně škol. Role vzdělávání tak dalece přesahuje samotný přenos znalostí, stává se klíčovým mechanismem, jak se připravit na budoucí výzvy a aktivně je řešit.

Tento požadavek na neustálé vzdělávání se týká nejen studentů, ale i učitelů, kteří musejí pravidelně obnovovat a rozšiřovat své znalosti a dovednosti. Pedagogové jsou nejen zprostředkovateli vědomostí, ale i vzory pro své žáky, a právě jejich ochota k dalšímu profesnímu rozvoji ovlivňuje kvalitu výuky a celkovou úroveň vzdělávacího procesu. V tomto kontextu se ukazuje, že kvalitní další vzdělávání pedagogických pracovníků je nejen přínosné, ale přímo nezbytné. Jen tak mohou učitelé efektivně předávat aktuální poznatky, podporovat rozvoj klíčových dovedností žáků a reagovat na změny ve vzdělávacích potřebách i ve společnosti jako celku.

Tato práce se zaměřuje na další profesní vzdělávání učitelů na středních odborných školách. Jejím hlavním cílem je *zjistit, jaké jsou postoje učitelů na vybrané odborné střední škole k dalšímu profesnímu vzdělávání*. Tento cíl vychází z přesvědčení, že pochopení přístupů a postojů učitelů k jejich dalšímu vzdělávání může významně přispět ke zlepšení kvality a efektivity nabízených vzdělávacích programů. Mezi dílčí cíle této práce patří analýza současného stavu a možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, identifikace faktorů ovlivňujících jejich motivaci k dalšímu vzdělávání a formulace konkrétních doporučení pro efektivnější podporu profesního rozvoje učitelů.

Práce je strukturována do několika kapitol, které systematicky přistupují k řešení této problematiky. První kapitola se věnuje vzdělávání dospělých v kontextu současné doby. Důraz je kladen na koncept celoživotního vzdělávání, které se stává nezbytnou součástí moderního života, a na specifika vzdělávání dospělých, jež vyžaduje odlišné přístupy oproti vzdělávání dětí a mládeže. Druhá kapitola se zabývá rolí učitele jako pedagoga, přičemž zahrnuje legislativní ukotvení této profese, osobnostní předpoklady učitelů a profesní identitu učitelů na středních odborných školách. Tato část zdůrazňuje význam role učitele jako klíčového aktéra nejen ve vzdělávacím procesu, ale i ve společnosti.

Třetí kapitola se zaměřuje na přehled možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Věnuje se legislativnímu rámci, který nastavuje pravidla a standardy dalšího profesního vzdělávání, a popisuje konkrétní oblasti, ve kterých se učitelé mohou dále rozvíjet. Kromě tradičních metod vzdělávání zahrnuje i nové přístupy, jako jsou digitální vzdělávací platformy, mentoring nebo profesní komunity, které umožňují sdílení zkušeností a osvědčených postupů.

Čtvrtá kapitola se zabývá motivací pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Zahrnuje přehled výzkumů v této oblasti, identifikaci klíčových faktorů ovlivňujících motivaci učitelů a analýzu bariér, které mohou bránit jejich zapojení do dalšího vzdělávání. Tato část zdůrazňuje, že motivace k dalšímu profesnímu rozvoji je ovlivněna nejen individuálními charakteristikami učitelů, ale také institucionálními a systémovými faktory, jako jsou podpora vedení školy, finanční možnosti nebo dostupnost vzdělávacích programů.

Empirická část práce je navržena jako kvalitativní výzkum, který využívá rozhovory s učiteli vybrané střední odborné školy. Tento přístup umožňuje hloubkově zkoumat jejich postoje, zkušenosti a vnímání dalšího vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V KONTEXTU SOUČASNÉ DOBY

Vzdělávání dospělých představuje dynamický proces, který si klade za cíl podporovat osobní a profesní rozvoj jedinců v jejich pozdějších fázích života. Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha et al., 2013) lze vzdělávání chápat jako důležitou součást procesu socializace jedince. Vzdělávání nejen rozšiřuje znalosti a dovednosti, ale také přispívá k začlenění jednotlivce do společnosti. Díky vzdělávání si jedinec osvojuje hodnoty, normy a sociální role, které jsou ve společnosti považovány za důležité, čímž napomáhá jeho aktivnímu a odpovědnému zapojení do společenského života. Klíčové je, aby se jedinec prostřednictvím vzdělávání a zájmu o vlastní rozvoj a úspěšně začlenil do společnosti a připravil se tak na aktivní roli v běžném životě.

Rozšíření definice vzdělávání lze provést pomocí následujících bodů (Petrušek e kol., 1996):

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

Vzdělávání jako takové plní řadu funkcí (Zormanová, 2017), prostřednictvím kterých člověk může získávat určité znalosti, dovednosti, postoje, návyky, zkušenosti, kvalifikace a kompetence.

Jedná se o tyto funkce:

- humanizační, spočívající v obecné humanizaci;
- integrační, spočívající v socializaci jednice;
- kvalifikační, umožní uplatnění na trhu práce.

Je tedy v současné době důležité, aby dospělý člověk rozvíjel a prohluboval své znalosti, využíval vlastní schopnosti a předpoklady a upotřebil je při svém efektivním zdokonalování celoživotním vzděláváním (Průcha et al., 2013).

1.1 Celoživotní vzdělávání a učení

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

Podle Plamínka (2010) celoživotní učení není omežováno pouze na tradiční formy kurzů a školení, ale může být podporováno i prostřednictvím moderních technologií, jako jsou online platformy, virtuální třídy a interaktivní kurzy. Tento přístup nabízí větší flexibilitu, která jednotlivcům umožňuje studovat a rozvíjet se podle jejich osobních potřeb a pracovních závazků. Celoživotní vzdělávání je investicí nejen do profesního rozvoje, ale i do zlepšení osobní pohody a dosažení životních cílů. Podporuje udržitelný a dynamický rozvoj společnosti, v níž jednotlivci mohou efektivně čelit novým výzvám a aktivně se podílet na vytváření inovativního a znalostmi orientovaného prostředí. V dlouhodobém horizontu je celoživotní učení nezbytné pro budoucnost, kdy se učení stane neoddělitelnou součástí každodenního života.

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

- předškolní výchova a vzdělávání;
- základní vzdělávání během povinné školní docházky na základních školách;
- všeobecné vzdělávání poskytované na gymnáziích;

- profesionální vzdělávání poskytované na středních odborných učilištích, středních odborných školách, vyšších odborných školách a vysokých školách;
- vzdělávání dospělých, které zahrnuje období jejich aktivního pracovního života i období po skončení ekonomické aktivity (Mužik, 2012).

Pro přehlednost uvádím také rozčlenění formálního vzdělávání podle jeho stupňů dle *Strategie celoživotního učení ČR* (MŠMT, 2007).

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

Podle Průchy et al. (2013) je „... *učení tedy proces, při kterém si člověk mění svůj soubor poznatků*“. V pojmu učení a v samotném procesu učení se učitelé zaměřují na to, aby byl jedinec schopen se přizpůsobit a porozumět novým situacím ve svém životě.

Průcha a Veteška (2014) poukazují na pět rysů učení v dospělosti:

- Dospělí mají obecně větší a širší poznávací kapacitu než děti a dospívající, což by mělo podpořit jejich vyšší motivaci k učení a sebezdokonalování.
- Přístup dospělých k učení je často selektivní, což jim umožňuje jasně si uvědomit, co a jak se potřebují naučit.
- Dospělí zpravidla vyžadují, aby bylo učení smysluplné. Často se proto rozhodují pro vzdělávání, které odpovídá jejich stanoveným cílům.

- Vzhledem k tomu, že dospělí obvykle mají rodinné a pracovní závazky, snaží se k učení přistupovat co nejefektivněji.
- Nejčastějším typem učení u dospělých bývá sebeřízené vzdělávání, které jim umožňuje kontrolovat vlastní proces učení a přizpůsobit jej svým potřebám.

Ve **schématu č. 1** jsou znázorněny modely učení současné doby, jejich návaznost a propojení.

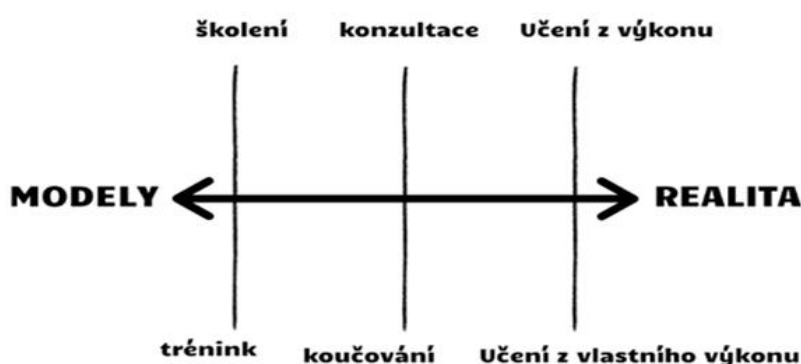


Schéma 1: Návaznost učení
Zdroj: převzato z Plamínek, 2010

Celoživotní vzdělávání představuje určitý proces, kde dochází k prohlubování, obnovování nebo rozšíření dosavadních znalostí a zkušeností. Tento proces je reakcí na měnící se ekonomické a technologické podmínky a na politicko-ekonomickou situaci státu. V České republice je tento fenomén zahrnut v Národním programu vzdělávání, který zajišťuje, že vzdělávání jako takové má být dostupné pro každého občana České republiky.

Jak zdůrazňuje Zormanová (2017), cílem CŽV je dosažení potřebné kvalifikace a nabití kompetencí kdykoliv během života. Naopak Palán a Langer (2008) hovoří o dalším vzdělávání, které je známé jako celoživotní učení. Je strategií Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, která je detailně popsána v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (MŠMT, 2020). Pojem CŽV je dále definován v *Memorandu Evropské unie o celoživotním učení* (MŠMT, 2001), kde je celoživotní vzdělávání vymezeno jako veškeré plánované formální i neformální aktivity související s učením, které mají za cíl dosáhnout vyšší úrovně znalostí, dovedností a odborné způsobilosti.

Podle MŠMT (2007) se v rámci CŽV zařazují tři hlavní cesty vzdělávání: formální, neformální a informální.

- **Formální vzdělávání**, které lze provádět ve vzdělávacích institucích, jako jsou školy. Tento druh vzdělávání je ze zákona povinný do určitého věku. Poskytuje možnost specializace v určité profesi a může ovlivňovat postavení či prestiž absolventa ve společnosti (Kroupová, 2016). Formální vzdělávání zahrnuje různé stupně, jako jsou například střední odborné školy (SOŠ), střední školy (SŠ), vysoké odborné školy (VOŠ) a vysoké školy (VŠ). Podle Eurydice (2024a) povinná školní docházka začíná ve věku šesti let a trvá do devátého ročníku základní školy.
- Na formální vzdělávání reaguje **neformální vzdělávání**, které je prováděno mimo rámec formálního vzdělávacího systému (Kroupová, 2016). Neformální vzdělávání umožňuje zlepšení životních zkušeností, dovedností a postojů na základě individuálních hodnot jednotlivce. Poskytuje možnosti učení mimo formální školní struktury, jako jsou účast v kurzech, workshopech, školeních nebo online platformách, které nevedou k formálním kvalifikacím. Lidé mohou rozvíjet své dovednosti a znalosti prostřednictvím aktivit odpovídajících jejich zájmům a potřebám, a to i v pracovním prostředí, kde zaměstnanci získávají nové dovednosti. Důležitým prvkem neformálního vzdělávání je flexibilita, která umožňuje jednotlivcům přizpůsobit si svůj vlastní učební proces (Kasperová, 2023). Neformální vzdělávání popisuje Ducháčková (2016) tak, že nabízí řadu výhod, mezi něž patří získávání nových dovedností, zkušeností a znalostí mimo tradiční školní proces. Tato forma vzdělávání umožňuje individuální růst a rozvoj jedince, který se často specializuje v určité oblasti podle svých potřeb a zájmů. Flexibilita neformálního vzdělávání poskytuje jednotlivcům možnost přizpůsobit si učení svému vlastnímu tempu a stylu. Kromě toho neformální vzdělávání podporuje inovativní a experimentální přístup k učení. Jednotlivci mají možnost zkoušet nové věci, objevovat své schopnosti a zájmy v otevřeném a podporujícím prostředí. Takový přístup k učení podněcuje kreativitu a podporuje osobní i profesní rozvoj (Ducháčková, 2016).
Celkově lze tedy říct, že neformální vzdělávání je důležitým prostředkem pro osobní a profesní rozvoj jednotlivců, který podporuje jejich schopnost učit se a růst po celý život Eurydice (2022 b).

Mezi další výhody neformálního vzdělávání patří:

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

- **Podpora celoživotního učení:** Neformální vzdělávání klade důraz na celoživotní učení a rozvoj. Jednotlivci mohou využívat neformální vzdělávací příležitosti po celý svůj život, což jim umožňuje neustále se zdokonalovat a rozvíjet.
- **Třetí vzdělávací cestou v rámci CŽV je informální vzdělávání.** Podle Palána (2002) je to proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, který se také nazývá informálním vzděláváním. Je jednou z nejčasnějších forem učení a probíhá v různých každodenních oblastech života, jako je rodina, práce, činnosti provozované ve volném čase, například četba, cestování, kulturní akce, zájmové kluby. Informální vzdělávání umožňuje lidem adaptovat se na nové situace, získat nové schopnosti a rozvíjet svůj osobní a profesionální růst. Na rozdíl od formálního či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

1.2 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávací proces zahrnuje rozmanité aktivity, které dospělí vykonávají v rámci formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Tyto aktivity sahají od získávání akademických titulů po další vzdělávací příležitosti, včetně programů zaměřených na seniory. Proces se vyznačuje systematickým předáváním, osvojováním a upevňováním dovedností, znalostí, schopností, návyků, hodnot a společenských způsobů jednání a chování. Tyto vzdělávací aktivity jsou primárně zaměřeny na jedince, kteří již dokončili své formální vzdělání, přípravu na pracovní kariéru a aktivně se zapojili na trhu práce. (Zormanová, 2017).

Beneš (2014) se při popisu vzdělávání dospělých zaměřuje na systematické, plánované a cílené formy učení, často označované jako institucionalizovaný a organizovaný proces. Tento proces má vliv nejen na osobní rozvoj jednotlivců, ale také na rozvoj společnosti a jejích různých oblastí. Právě proto je o zakládání a podporu vzdělávacích institucí velký zájem ze strany státu, soukromého sektoru, neziskových organizací, nadací, spolků a dalších subjektů.

Rozdíly mezi vzděláváním dospělých a dětí jsou značné. Kalenda a Kočvarová (2017) se zabývali bariérami při vzdělávání dospělých. Dospělí mají obvykle větší motivaci k učení, neboť si uvědomují konkrétní cíle a přínosy vzdělání pro svůj osobní i profesní rozvoj. Naopak u dětí může být motivace ovlivněna vnějšími stimuly a může se lišit podle věku, osobnostních vlastností a zájmů. Dospělí také disponují bohatšími životními zkušenostmi, které ovlivňují jejich přístup k učení a porozumění novým konceptům. Děti začínají s minimálními

zkušenostmi a postupně budují své znalosti a dovednosti. Preferovaný učební styl se také liší, přičemž dospělí často upřednostňují flexibilní a interaktivní přístupy, zatímco u dětí je důležitá hra a aktivní zapojení. Dospělí také často mají větší kontrolu nad tempem učení a obsahem studia, zatímco děti jsou často řízeny školními plány a strukturou prostředí. Cíle vzdělávání se také liší, přičemž dospělí často usilují o získání nových dovedností nebo kariérní postup, zatímco u dětí je důraz kladen na základní vzdělání, sociální interakci a rozvoj schopností.

Při sestavování vzdělávacího programu a realizaci vzdělávání dospělých je důležité brát v potaz tyto rozdíly a specifika vzdělávání, aby bylo dosaženo co nejefektivnějšího a přizpůsobeného vzdělávacího procesu (Bednaříková, 2016).

Mezi **bariéry vzdělávání** dospělých patří podle Bednaříkové (2016) psychologické, pedagogické a organizační faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost a efektivitu vzdělávacího procesu:

- **Psychologické bariéry** představují překážky, které vycházejí z vnitřních faktorů jednotlivce. Nejvýznamnějším prvkem je nedostatečná motivace ke vzdělávání, která může bránit zapojení do učebního procesu. Dále se zde objevují problémy spojené s neefektivními styly učení, strachem z konkurence či nejistotou při hodnocení vlastních schopností. Emoční labilita a stres mohou také výrazně oslabit schopnost dosahovat pokroků ve vzdělávání.
- **Pedagogické bariéry** souvisejí se způsobem vedení vzdělávacího procesu. Mezi časté problémy patří nízká kvalita výuky, která může být důsledkem nedostatků v odbornosti či přístupu pedagoga. Nevhodné metody zkoušení a hodnocení pak mohou způsobit demotivaci nebo zvýšit stres účastníků vzdělávacího procesu. Klíčovou roli zde hraje také schopnost pedagoga přizpůsobit výuku individuálním potřebám studentů.
- **Organizační bariéry** vznikají na úrovni zajištění a podpory vzdělávacích aktivit. Patří sem nedostatečné či zastaralé informace o možnostech studia, které mohou omezit dostupnost vhodných příležitostí. Praktické problémy, jako je špatné dopravní spojení nebo nemožnost sladit vzdělávání s rodinnými povinnostmi, rovněž výrazně ztěžují účast na vzdělávacích programech. Dalším významným faktorem je finanční náročnost vzdělávání, která může být pro mnohé nepřekonatelnou překážkou.

Naopak Beneš (2014) identifikuje několik hlavních faktorů, které mohou bránit účasti na dalším vzdělávání, mezi něž patří:

- **Omezená sociální mobilita**, což znamená, že jednotlivci, kteří nevidí možnost zlepšení svého společenského postavení, nemají motivaci k dalšímu vzdělávání.
- **Nízký zájem o teoretické vzdělávání**, protože lidé dávají přednost rozvoji praktických dovedností, které považují za užitečnější pro každodenní život a práci.
- **Preferování sebevzdělávání** místo účasti na organizovaných vzdělávacích programech, což může být důsledkem nedůvěry vůči formálním vzdělávacím institucím.
- **Obavy z neúspěchu**, které mohou vést k odkladu nebo úplné rezignaci na účast v dalším vzdělávání.
- **Sociální bariéry**, mezi které patří nedostatek finančních prostředků, věk, nedostatek příležitostí k vzdělávání, status cizince nebo obecné odmítání vzdělávacích programů.

Na bariéry ve vzdělávání dospělých navazuje další kapitola, která se zabývá specifickými metodami vzdělávání dospělých. Abychom odbourali bariéry ve vzdělávání, je potřeba zvolit dobré výukové metody. Zaměřím se tedy na specifické metody.

1.3 Specifické metody vzdělávání dospělých

Jednou z významných kapitol v oblasti vzdělávacích metod jsou ty, které využívají moderní technologie. Tyto metody hrají zásadní roli zejména ve vzdělávání dospělých, kde poskytují široké možnosti pro zlepšení dostupnosti vzdělání, zvýšení efektivity učení a zajištění větší flexibility pro jednotlivce. Mezi tyto možnosti patří například online kurzy nebo vzdělávací programy nabízené specializovanými platformami. Tyto platformy umožňují přístup k široké škále kurzů a učebních materiálů, které lze využívat z pohodlí domova či přímo na pracovišti (EPALE, 2019).

Je důležité si vyjasnit, co vlastně znamená pojem výuková metoda. Podle definice Maňáka a Švece (2003) jde o koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, jehož cílem je dosažení výchovně-vzdělávacích záměrů. Tento koncept autoři vysvětlují především z pohledu žáků. Výukové metody lze dále členit do několika kategorií. Podle Maňáka a Švece (2003) rozlišujeme klasické, aktivizující a komplexní metody. Tyto přístupy budou analyzovány z hlediska jejich účelu a vhodnosti pro vzdělávání dospělých, aby bylo možné určit optimální volbu pro konkrétní vzdělávací situace.

- **Klasické výukové metody:** Učitel by měl při výběru této metody klást důraz na dobré komunikační schopnosti a přesné a jasné vyjadřování. U dospělých by pak mohla při této klasické metodě vzniknout bariéra ze strany vzdělávaných.

- **Aktivizační výukové metody:** Jak už z názvu vyplývá, jedná se o metody, kdy dochází k plné aktivizaci jedince, jeho vtažení do procesu výuky s očekáváním možných interakcí mezi učitelem a vzdělávaným.
- **Komplexní výukové metody:** Komplexní metody výuky, jež spojují více metod, kladou větší důraz na interakci mezi učitelem a vzdělávaným. Umožňují komplexní dosažení možného výukového cíle. Patří jsem například skupinová výuka, diskuse, projektová výuka.

Dále budu rozebírat samotné specifické výukové metody ve vzdělávání dospělých.

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

- **Přednášky**

Přednáška je nejčastější metoda, která se používá na vysoké škole. Rohlíková a Vejvodová (2012) uvádějí, že hlavní funkcí přednášky je systematický teoretický výklad dané disciplíny/problematiky.

- **Semináře**

Seminář je forma výuky, při níž se studenti aktivně zapojují do diskusí a řešení problémů na dané téma pod vedením lektora nebo učitele. Cílem semináře je prohloubit porozumění konkrétní problematice, rozvíjet analytické schopnosti a podporovat kritické myšlení studentů.

Typický seminář zahrnuje úvodní část, ve které lektor představí téma a případně základní teorie nebo otázky k diskusi. Následuje hlavní část, ve které studenti přispívají svými názory, často na základě předem zadané přípravy, jako jsou četba odborných textů nebo příprava prezentací. Lektor většinou usměrňuje diskusi, pokládá otázky a podporuje argumentaci, čímž zajišťuje aktivní účast všech zúčastněných.

Seminář se může skládat také z týmové práce, řešení modelových situací nebo případových studií, což dále podporuje dovednosti spolupráce, argumentace a praktické aplikace teorie. Podle Rohlíkové a Vejvodové (2012) může vyučující ke studentům promlouvat také pomocí videonahrávek. Semináře mohou být kombinovány s písemným projevem.

- **Workshopy**

Podle Chýlové a Šťovíčka (2016) výraz pochází z angličtiny a v češtině jej lze přeložit jako „dílna“ nebo „ateliér“. V českém prostředí byl poprvé zaznamenán v roce 1991. Během posledních pěti let se workshopy staly velmi populárními, zejména mezi obchodníky a podnikateli. Oblibu si však získaly také mezi lékaři, architekty, učiteli a lidmi působícími v tvůrčích profesích. Workshop se vyznačuje vysokou intenzitou skupinové interakce, aktivním zapojením a autonomií účastníků. Klíčovou roli v této formě vzdělávání hrají reálné zkušenosti a osobní prožitky. Teoretické pasáže bývají zpravidla stručné a plní pouze podpůrnou funkci. Účastníci mají možnost sami definovat své vzdělávací cíle a spolu s lektorem sdílet odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávacího procesu.

- **E-learning**

Díky neustálému rozvoji informační a komunikační technologie mají učitelé možnost využívat moderní formu vzdělávání formou e-learningu, která odpovídá jejich aprobaci a potřebám školy (Zounek, 2021). E-learning se stává neoddelitelným společníkem člověka v průběhu celého jeho života, čímž se integruje do všech stupňů a forem celoživotního vzdělávání a učení. Tento přístup zahrnuje nejen formální vzdělávací etapy, ale také mezigenerační učení či procesy učení na pracovišti (workplace learning), čímž podporuje komplexní rozvoj jednotlivce v různých životních a profesních situacích. Podle Zounka (2021) e-learning nelze považovat za počítačový systém, který by bylo možné jednoduše zakoupit, připojit k elektrické síti a očekávat, že proces vzdělávání následně probíhá automaticky, bez nutnosti jakékoliv další podpory či zásahu.

2 UČITEL

Učitel je podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, klíčovou osobou ve vzdělávacím procesu, která má za úkol předávat vědomosti, dovednosti a hodnoty svým studentům. Jeho hlavním cílem je podněcovat zájem o učení a rozvoj studentů prostřednictvím různých výukových metod a technik. Učitel by měl vytvářet prostředí, ve kterém se studenti cítí podporováni, motivováni dosahovat svého plného potenciálu (Sbírka zákonů, 2004b).

2.1 Legislativní ukotvení učitele

Učitel je podle zákona 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zaměstnancem buď právnické osoby provozující školu, nebo státního úřadu (Sbírka zákonů, 2004a). Toto povolání spadá do kategorie tzv. regulovaných povolání, což znamená, že zákon stanovuje určité předpisy a požadavky na jeho výkon. Tyto předpisy určují podmínky a kvalifikace, které učitel musí splňovat. Konkrétně podle uvedeného zákona musí například učitel odborného výcviku vyhovovat následujícím požadavkům:

- musí být plně způsobilý k právním úkonům, mít odpovídající odbornou kvalifikaci pro výkon pedagogické činnosti;
- být bezúhonný;
- být zdravotně způsobilý;
- musí prokázat znalost českého jazyka, pokud není stanoveno jinak.

Všechny tyto podmínky jsou nezbytné pro každého, kdo chce pracovat jako pedagogický pracovník.

Legislativní rámec týkající se učitelů je obvykle rozsáhlý a pokrývá širokou škálu oblastí, které mají vliv na jejich práci a profesní život. Prvním klíčovým prvkem tohoto rámce jsou požadavky na kvalifikaci a vzdělání učitelů. Zákony stanoví minimální standardy pro vzdělání a certifikaci učitelů, často včetně určitých akademických stupňů nebo kurzů pedagogiky. Tyto požadavky mají zajistit, že učitelé mají odpovídající přípravu a dovednosti pro výkon své práce. Dalším důležitým aspektem je definice práv a povinností učitelů. Školský zákon (Sbírka zákonů, 2004a) stanoví, co je od učitelů očekáváno v rámci výuky, hodnocení studentů, dodržování osnov a etických standardů, a také jejich povinnosti vůči školním orgánům

a rodičům. Tímto způsobem zákony vytvářejí rámcovou strukturu pro profesionální chování učitelů a zajišťují dodržování určitých standardů.

Pracovní podmínky a platové podmínky jsou dalšími důležitými oblastmi, které upravuje zákon 262/2006 Sb., zákoník práce (Sbírka zákonů, 2006). Zákony stanovují délku pracovní doby, dovolenou, podmínky pro zvyšování platů a případné další benefity, na které mají učitelé nárok na základě své práce. Ochrana práv učitelů je také důležitou součástí legislativního rámce. Zákony stanoví postupy pro řešení sporů, disciplinární opatření a případné propouštění učitelů. Tímto způsobem je zajištěna odpovídající ochrana před neoprávněným jednáním ze strany zaměstnavatelů nebo jiných stran. Kraj, obec nebo jiný zřizovatel školy představuje dozor nad chodem institucí a je to rovněž důležitý aspekt, který zákon upravuje. Zákon stanoví pravomoci školských orgánů a dozorčích institucí, včetně postupů pro řešení stížností a konfliktů (MŠMT, 2024). Tím se zajišťuje, že školní systém funguje efektivně a transparentně, což má přímý vliv na práci učitelů a kvalitu vzdělávání.

Celkově vzato, legislativní rámec týkající se učitelů hraje klíčovou roli při zajišťování kvality vzdělávání a ochraně práv učitelů. Tyto zákony a předpisy vytvářejí základní strukturu pro profesní život učitelů a mají významný dopad na celý vzdělávací systém a společnost jako celek (Pedagogická komora, 2019).

Zákon č. 563/2004 Sb. se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do školského rejstříku škol a školských zařízení (Sbírka zákonů, 2004b). Pedagogický pracovník je tedy podle zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, povinen (Sbírka zákonů, 2004a):

- vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání;
- chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta;
- zajistit bezpečí a zdraví dětí, žáků a studentů;
- předcházet jakýmkoli formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních;
- svým přístupem k výchově a vzdělávání má vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj.

Učitel je dále povinen dodržovat mlčenlivost a chránit osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci, s nimiž přišel do styku. Také je povinen poskytovat dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte či žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním.

2.2 Osobnost učitele

Z psychologického hlediska je osobnost definována jako integrovaný celek zahrnující prožívání a chování jedince. Představuje soubor charakteristických rysů a vzorců chování, které ovlivňují, jak jedinec reaguje na různé situace a jak se zapojuje do interakcí se svým okolím. Osobnost je zároveň chápána jako výslednice komplexního propojení vrozených (genetických) dispozic a získaných vlivů, zahrnujících individuální zkušenosti a působení sociokulturního prostředí. Tento multifaktorový přístup zdůrazňuje jedinečnost každého člověka jako důsledek vzájemného působení biologických a environmentálních faktorů. Osobnost je dynamická a mění se a vyvíjí během celého života jedince pod vlivem různých faktorů, jako jsou životní události, vzdělávání, kultura a vztahy. V rámci osobnosti mohou existovat vnitřní konflikty a protiklady, které odrážejí různorodost a složitost lidské povahy (Holeček, 2015).

Motivace k učitelskému povolání se odvíjí od mnoha faktorů a může být velmi individuální. Zahrnuje lásku ke vzdělávání a k rozvoji druhých, touhu po sdílení znalostí a zkušeností, zájem o pedagogickou práci a výchovu mladých lidí, schopnost empatie a porozumění potřebám žáků a také osobní spokojenost z možnosti ovlivňovat životy druhých k lepšímu. Tato motivace může být podpořena také vlastními pozitivními zkušenostmi s učiteli během vlastního školního vzdělávání nebo inspirací ze strany učitelů či pedagogů, kteří sami působili jako vzor. Mohou hrát rozhodující roli v tom, zda se jedinec rozhodne pro učitelskou dráhu.

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

- motivace k učitelskému povolání,
- charakterové a volní vlastnosti,
- seberegulační vlastnosti,
- dynamické vlastnosti, temperament,
- výkonové vlastnosti, speciální dovednosti.

Lze tedy říct, že pro úspěšnou kariéru v učitelském povolání je důležitá nejen silná motivace a vášeň pro vzdělávání, ale také charakterové vlastnosti, které umožňují efektivní interakci s žáky. Důležité jsou také seberegulační vlastnosti, které umožňují učiteli řídit vlastní emoce a chování v učebním prostředí.

Dynamické vlastnosti temperamentu ovlivňují způsob, jakým učitel reaguje na různé situace ve třídě a jak efektivně zvládá různé výzvy spojené s výukou. Výkonové vlastnosti, jako

je vytrvalost, odhodlání a schopnost přizpůsobení se změnám ve vzdělávacím prostředí, jsou klíčové pro dosažení úspěchu v učitelské profesi.

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

2.3 Identita učitele

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

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

Macek (2003, s. 170–199) vidí v identitě „... především vědomí důležitosti a relevantnosti pro jejího nositele. Sebevymezení a sebeporozumění je jedinou potřebou jedinců jako členů postmoderní společnosti.“ Termín identita v pojetí některých výzkumníků podle našeho názoru nesprávně významově splývá s některými dalšími termíny jako např. Já (Self), osobnost, role a patrně nejčastěji se sebepojetím.

Blatný (2003, s. 87) zase vymezuje pojem identity takto. „*Sebepojetí je sada hodnocení, které si člověk o sobě vytváří sám.*“ V praxi to může znamenat následující situaci: Učitel si o sobě může myslet, že je trpělivý a spravedlivý, což ovlivňuje jeho přístup ke studentům a způsob výuky.

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

Profesionální identita učitele je podle Švaříčka (2009) často formována profesními rolemi a odpovědnostmi spojenými s prací ve vzdělávání, což zahrnuje plánování a realizaci výuky,

hodnocení studentů, komunikaci s rodiči, spolupráci s kolegy a účast na profesním rozvoji. Každá z těchto rolí vyžaduje specifické dovednosti a kompetence, které formují identitu učitele.

Učitel, též označovaný jako pedagog (Průcha et al., 2013), hraje klíčovou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu na různých typech a úrovních škol. Jeho role spočívá v řízení a organizaci tohoto procesu na profesionální úrovni, aby bylo dosaženo stanovených vzdělávacích cílů. Pedagogické přístupy a pojetí filozofie výchovy rovněž hrají klíčovou roli ve formování identity učitele. Různé pedagogické přístupy a filozofie výchovy ovlivňují rozhodování ve výuce a vztahy se studenty. Profesionální hodnoty a přesvědčení také formují identitu učitele. Tyto hodnoty mohou zahrnovat víru v rovné příležitosti ve vzdělávání, důraz na inkluzi a diverzitu a důležitost osobního a sociálního rozvoje studentů (Bertrand, 1998).

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

Jinak pak o identitě hovoří Olsen (2011, s. 257–273), který uvádí, že identita učitele je komplexní směs vlivů a efektů, ve které se mikrosociální historie, kontexty a pozice kombinují s jedinečností jakékoli osoby, aby vytvořily situované, stále se vyvíjející zkušenosti.

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

2.4 Profesionální identita učitele na střední odborné škole

Existuje mnoho typů středních škol, včetně gymnázií, odborných škol, průmyslových škol a uměleckých škol. Podle § 57 zákona č. 561/2004: „*Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince.*“ (Sbírka zákonů, 2004a). Můžeme tedy říct, že střední odborná škola je typem střední školy, která se zaměřuje na poskytování odborného vzdělání a praktických dovedností pro přípravu žáků na konkrétní profese nebo obory. Tento typ školy se liší od všeobecného gymnázia tím, že místo obecného vzdělání klade důraz na konkrétní praktické dovednosti a znalosti relevantní pro určitý obor nebo povolání. Středoškolské odborné vzdělání poskytuje mladým lidem důležitou platformu pro rozvoj jejich budoucí kariéry. Tyto školy nabízejí

širokou škálu odborných oborů, jako jsou technické, ekonomické, zdravotnické a umělecké, které studentům umožňují specializovat se na konkrétní oblasti podle jejich zájmu a schopností. Klíčovým prvkem vzdělávacího procesu na středních odborných školách jsou praktické výcviky, které studentům poskytují možnost získat reálné pracovní zkušenosti prostřednictvím stáží nebo odborné praxe ve firmách a institucích spojených s jejich oborem studia. Tato praxe je zásadní pro rozvoj praktických dovedností a prohloubení porozumění oboru. Vedle praktických dovedností střední odborné školy klade důraz i na teoretické vzdělání. Studenti se učí základním principům a teoriím relevantním pro jejich obor studia, což jim poskytuje pevný základ znalostí a porozumění oboru. Po absolvování střední odborné školy získávají studenti certifikáty nebo kvalifikace, které potvrzují jejich odbornou způsobilost pro práci v daném oboru. Tyto certifikáty jsou důležité při hledání zaměstnání a umožňují absolventům demonstrovat své schopnosti a znalosti potenciálním zaměstnavatelům.

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

Zákon č. 563/2004 Sb. v § 2 definuje profesi pedagogického pracovníka takto: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímo na žáky či studenty.*“ (Sbírka zákonů, 2004b). Tento zákon stanoví jejich roli a odpovědnosti v procesu výchovy a vzdělávání, a to na základě specifických právních ustanovení. Učitelé jsou klíčovými aktéry ve vzdělávacím systému, kteří mají zásadní vliv na formování a rozvoj budoucích profesionálů a občanů. Jejich práce tedy nespočívá jen ve vzdělávání, ale také ve formování charakteru, dovedností a hodnot žáků a studentů.

2.5 Střední odborná škola

Podle *Rámcových vzdělávacích programů středního odborného vzdělávání (RVP SOV)* střední odborné vzdělání vychází z principu celoživotního učení a je postavena na základech znalostní společnosti (MŠMT, 2023). Vzdělávání je zde chápáno jako prostředek a cesta k rozvoji lidské osobnosti. Jako teoretický základ pro stanovení struktury cílů středního vzdělávání byl využit respektovaný koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století.

Hlavním záměrem středního odborného vzdělávání je připravit žáky na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský a pracovní život v prostředí neustále se měnícího

světa. Tento koncept je založen na teorii Jacquese Delorse (1997), který definoval čtyři základní pilíře vzdělávání:

- Učit se poznávat – rozvoj kognitivních schopností a získávání znalostí pro celoživotní učení.
- Učit se jednat – aplikace znalostí v praxi a rozvoj kompetencí pro různé životní situace.
- Učit se být – osobnostní rozvoj, sebeuvědomění a posílení emoční inteligence.
- Učit se žít společně – spolupráce, respekt k odlišnostem a efektivní sociální interakce.

Podle *RVP SOV* se střední odborná škola zaměřuje na tyto oblasti (MŠMT, 2023):

- Rozvoj myšlení žáků podporuje rozvoj klíčových myšlenkových operací, jako je analýza, syntéza, indukce, dedukce, generalizace, abstrakce, konkretizace, srovnávání, uspořádání a třídění.
- Řešení problémů učí žáky osvojit si obecné principy a strategie pro řešení praktických i teoretických problémů a rozvíjí dovednosti potřebné pro práci s informacemi.
- Strukturované poznání pomáhá žákům na základě znalosti klíčových faktů, pojmů a generalizací vytvářet strukturu poznání, která jim umožňuje lépe porozumět světu a chápat význam udržitelného rozvoje.
- Rozšiřování vědomostí prohlubuje a rozšiřuje znalosti žáků o světě, který je obklopuje.
- Praktické dovednosti podporují porozumění vědeckým, technickým a technologickým metodám, nástrojům a pracovním postupům, které jsou součástí různých oblastí středoškolského vzdělávání, a rozvíjí schopnost jejich praktické aplikace.
- Příprava na povolání zajišťuje osvojení znalostí, pracovních postupů a nástrojů nezbytných pro kvalifikovaný výkon povolání a pro úspěšné uplatnění na trhu práce.
- Celoživotní učení rozvíjí dovednosti žáků potřebné pro efektivní učení a připravuje je na celoživotní vzdělávání.

Profil absolventa na střední odborné škole

Podle *RVP SOV* se vzdělávání v oboru zaměřuje na to, aby si žáci v souladu s cíli středního odborného vzdělávání a v návaznosti na předchozí základní vzdělávání osvojili – na úrovni odpovídající jejich schopnostem a studijním předpokladům – následující klíčové a odborné kompetence (MŠMT, 2023):

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- komunikativní kompetence;
- personální a sociální kompetence;
- občanské kompetence a kulturní povědomí;
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikání;
- matematické kompetence;
- kompetence k využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) a práci s informacemi.

Podle RVP pro gymnázia (MŠMT, 2023) se studium zaměřuje na poskytování širokého vzdělanostního základu a rozvoj klíčových kompetencí potřebných pro vysokoškolské studium, celoživotní vzdělávání a adaptabilitu v měnících se podmínkách trhu práce. Důraz je kladen na rozvíjení kritického myšlení, samostatnosti a schopnosti integrovat poznatky do smysluplného kontextu. Výuka využívá tvořivé a diferencované metody, které motivují žáky k dalšímu rozvoji. Střední odborné školy kladou důraz na praktickou přípravu v kombinaci s teoretickým vzděláním. Cílem je připravit žáky na přímé uplatnění v pracovním životě a současně umožnit jejich další vzdělávání. Výuka je zaměřena na rozvoj odpovědnosti, flexibility a týmové spolupráce, s cílem zajištění uplatnitelnosti na trhu práce.

3 MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP), představuje systematický a dobře koordinovaný proces, který následuje po pregraduálním vzdělávání a probíhá po celou dobu profesní kariéry pedagogického pracovníka. V kontextu České republiky je DVPP podle zákona č. 563/2004 Sb. důležitou součástí celoživotního vzdělávání a představuje jádro profesního růstu pedagogů. Každý pedagog má jak právo, tak povinnost účastnit se DVPP, které plní dvě zásadní funkce: standardizační a rozvojovou (Sbírka zákonů, 2023b).

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

Další vzdělávání pedagogických pracovníků může sloužit jako nástroj pro podporu inovací a dalšího rozvoje vzdělávacího systému. V této roli DVPP aktivně podporuje pedagogy v jejich profesním růstu a poskytuje jim příležitosti ke zdokonalení a inovaci jejich výukových metod. To zahrnuje nejen získávání nových znalostí a dovedností v oboru, ale také se zaměřuje na metodiku, didaktiku, pedagogiku, psychologii a specializované pedagogické činnosti. Nové výzvy ve vzdělávání vyžadují neustálé zdokonalování a přípravu pedagogů. Národní ústav pro vzdělávání (v současnosti Národní pedagogický institut – NPI) připravil v letech 2007 až 2012 rámcové vzdělávací programy pro 283 oborů vzdělání středního odborného vzdělávání, jejich aktualizace proběhla v roce 2023 (MŠMT, 2023).

V souvislosti s realizací výzkumu mé diplomové práce uvádím Univerzitu Palackého v Olomouci a její Centrum CŽV, které nabízí mnoho různých akcí, co se týče DVPP. Nabídku kurzů včetně webinářů DVPP tvoří například (UPOL, 2024):

- **Specializační vzdělávání:** Toto vzdělávání představuje specifickou formu celoživotního vzdělávání, jejímž cílem je prohloubení odborné kvalifikace. Tento typ vzdělávání je obzvláště významný pro zdravotnické pracovníky, kteří si prostřednictvím specializační přípravy rozšiřují své znalosti a dovednosti v konkrétních oblastech svého oboru. Specializační vzdělávání umožňuje jedincům nejen reagovat na požadavky současné praxe, ale také zvyšovat svou odbornou způsobilost a profesní uplatnění.

- **Rekvalifikační vzdělávání:** Toto vzdělávání je určeno pro zájemce o změnu či získání zaměstnání, kteří potřebují novou kvalifikaci, nebo pro ty, kteří si chtějí rozšířit stávající dovednosti k udržení své pracovní pozice.
- **Programy zájmového vzdělávání:** Programy nabízejí volnočasové a neformální vzdělávání zaměstnancům, studentům UP a širší veřejnosti jako doplněk kvalifikačního vzdělávání. Tyto programy zahrnují výukové, rekreační, poznávací a tvůrčí aktivity, které jsou založeny na dobrovolnosti. Jsou ideální pro ty, kdo chtějí rozvíjet svou osobnost nebo posílit vztahy mezi kolegy.
- **Univerzity třetího věku (U3V):** Tento typ vzdělávání představuje specifickou součást celoživotního vzdělávání, která je určena pro osoby starší 60 let. Nabízejí vzdělávací programy na nejvyšší, tj. vysokoškolské (univerzitní) úrovni, což je odlišuje od ostatních forem osvětových a vzdělávacích aktivit. Vzdělávání na U3V se zaměřuje na osobnostní rozvoj účastníků, nikoliv na profesní přípravu a nezakládá právo na získání vysokoškolského titulu.
- **Distanční vzdělávání:** Jedná se o specifickou formu výuky, která využívá multimediální nástroje a probíhá v režimu, kde jsou vyučující a konzultanti vzdáleni od studentů. Multimediálnost tohoto typu výuky zahrnuje využití různých distančních komunikačních prostředků, jako jsou textové materiály, audiovizuální záznamy, e-mailová komunikace nebo online a off-line platformy pro výuku. Součástí distančního vzdělávání je také e-learning, což je specializovaný online nástroj, který lze využívat pro krátké kurzy i pro plnohodnotné studijní programy. Účastníky distančního vzdělávání na univerzitách, jako je Univerzita Palackého, mohou být osoby od 18 let, které jsou schopné samostatně studovat, ovládají informační a komunikační technologie a nesou zodpovědnost za vlastní vzdělávací postup a dosažení stanovených cílů.

3.1 Legislativní ukotvení vzdělávání pedagogických pracovníků

Legislativní ukotvení zajišťují tři hlavní právní normy.

- **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** (Sbírka zákonů, 2004a):
Podle tohoto zákona má ředitel školy povinnost zajistit další vzdělávání podle stanoveného plánu, který je vypracován po předchozí konzultaci s příslušným odborovým orgánem. Při tvorbě tohoto plánu je nutné zohlednit zájmy pedagogů, potřeby školy a nové trendy ve vzdělávání.

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

Ředitel školy má za úkol zajistit, aby byly pedagogům poskytnuty potřebné zdroje, čas a podpora pro jejich další profesní růst. To může zahrnovat poskytování finančních prostředků na školení, organizaci odborných workshopů nebo umožnění účasti na odborných konferencích.

- **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů** (Sbírka zákonů, 2004b):

Tento zákon zdůrazňuje povinnost pedagogů podstupovat další vzdělávání, které jim umožňuje udržovat, obnovovat a rozšiřovat své pedagogické dovednosti. Kromě toho tento zákon poskytuje pedagogům možnost volna v rozsahu dvanácti pracovních dnů ve školním roce na účely dalšího vzdělávání.

- **Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků** (Sbírka zákonů 2005):

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

3.2 Oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Lazarová a Prokopová (2004) definují oblast dalšího vzdělávání učitelů jako poskytování organizovaných programů zaměřených na praktický rozvoj učitelů, který představuje jeden z mnoha systematických kroků, které podporují jejich profesní růst. Pro vzdělávání a jeho

oblasti pedagogických pracovníků existuje několik bodů (oblastí). Podle Eurydice (2024b) jsou vysoké školy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a další vzdělávací instituce, které jsou akreditovány ministerstvem, schopny poskytovat další vzdělávání pro učitele z několika různých zdrojů.

Prvním zdrojem dalšího vzdělávání je účast na akreditovaných kurzech a programech poskytovaných vysokými školami a jinými vzdělávacími institucemi. Tyto kurzy mohou být zaměřeny na specifické pedagogické dovednosti, nové techniky výuky nebo specializované oblasti vzdělávání. Důležité je, že tyto programy získaly akreditaci ministerstvem, což zaručuje jejich kvalitu a relevantnost (Lazarová a Prokopová, 2004).

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

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se stále více rozvíjí v různorodých formách a oblastech, což je důsledek pokroku v informačních a komunikačních technologiích a moderních teoriích učení. Mezi možnosti dalšího vzdělávání patří studium dokumentů prostřednictvím internetových odkazů, e-learningu, mezinárodních výměnných programů, aktivní účasti na vzdělávacích projektech a výzkumu a zapojením do diskusních skupin a workshopů. Tyto různé přístupy poskytují učitelům širokou škálu možností pro profesní rozvoj a zdokonalení svých pedagogických dovedností (Lazarová a Prokopová, 2004).

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

- dozor a průvodní činnost nad prací učitelů;
- vzdělávání propojené se setkáváním se s kolegy z jiných škol prostřednictvím společných akcí, exkurzí a podobných aktivit;
- organizace interního školního vzdělávání s využitím externích lektorů nebo zaměstnanců samotné školy;
- možnosti individuálního samostudia;
- účast na seminářích, kurzech a konferencích;
- otevřené školní vzdělávání zaměřené na specializovaná témata, jako jsou metodiky práce, profesní orientace a další.

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

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

V našem školském systému je termín „další vzdělávání pedagogických pracovníků“ nejčastěji spojován s různými vzdělávacími událostmi, které se konají mimo prostředí školy, ale i s těmi, které jsou pořádány přímo ve škole. Tyto události zahrnují školení, semináře, kurzy, přednášky a další formy vzdělávání. I když konkrétní charakteristiky těchto událostí nejsou vždy jednoznačně specifikovány v literatuře a slovnících, je důležité jim věnovat pozornost, protože mají významný vliv na pedagogickou praxi (MŠMT, 2020).

4 MOTIVACE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

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

4.1 Druhy motivace

Kategorizace a rozdělení motivace do různých skupin představuje zásadní krok pro hlubší porozumění jejím jednotlivým aspektům. Podle Burdy (2005) lze identifikovat několik hlavních metod motivace, které slouží k analýze, srovnávání a lepšímu pochopení způsobů, jakými se motivace projevuje v různorodých situacích. Podle Burdy (2005) jsou to následující metody:

- **Vnitřní motivace:** Vnitřní motivace představuje psychologický pohon, který vychází z vnitřních potřeb, zájmů a hodnot jednotlivce. Tato forma motivace je spojena s uspokojením, jež jedinec získává přímo z vykonávané činnosti, aniž by k tomu potřeboval vnější odměny. Aktivita, které jsou v souladu s vnitřní motivací, jako například proces učení nebo řešení náročných pracovních úkolů, jsou pro jedince samy o sobě hodnotné a přínosné. Výzkumy naznačují, že jedinci s vysokou mírou vnitřní motivace vykazují vyšší úroveň kreativity, větší vytrvalost při dosahování cílů a dosahují významnějšího pocitu osobního naplnění.
- **Vnější motivace:** Vnější motivace je charakterizována působením vnějších faktorů, které ovlivňují chování jedince. Mezi tyto vlivy patří například odměny, tresty, uznání od okolí nebo finanční pobídky. Tento typ motivace je úzce spojen s naplňováním externě stanovených cílů a očekávání, která nemusejí nutně odpovídat individuálním zájmům či preferencím jedince. V pracovním prostředí hraje vnější motivace klíčovou roli při dosahování organizačních cílů, zajištění pracovní disciplíny a udržení efektivní spolupráce v týmu.

- **Primární motivace:** Primární motivace je přímo propojena se základními fyziologickými potřebami jedince, které vycházejí z biologických mechanismů nezbytných pro přežití. Mezi tyto podněty patří například potřeba uspokojení hladu, žízně, fyzické bezpečnosti nebo dalších základních lidských potřeb. Tato forma motivace funguje jako primární hnací síla.
- **Sekundární motivace:** Sekundární motivace se od primární motivace odlišuje tím, že vychází ze získaných či naučených potřeb, které nejsou přímo spojeny s fyziologickými požadavky. Tato forma motivace zahrnuje například touhu dosahovat stanovených cílů, usilovat o osobní rozvoj či získat uznání od ostatních. Sekundární motivace je utvářena vlivy kulturního, sociálního a individuálního charakteru, přičemž hraje klíčovou roli v rozvoji osobnosti.

Motivace představuje klíčový psychologický mechanismus, který působí jako hnací síla jedince, ovlivňuje jeho chování a umožňuje jeho přizpůsobení různorodým podmínkám. Tato dynamická a adaptivní síla se mění v závislosti na vnějších i vnitřních faktorech, přičemž její podoba často reflektuje individuální zájmy, osobní cíle a hodnotové orientace. Motivace nejen usměrňuje chování, ale zároveň poskytuje potřebnou energii k vytrvání v činnosti až do dosažení stanoveného cíle. (Rabušicová, Rabušic, 2008).

4.2 Význam motivace k dalšímu vzdělávání

Samotný význam motivace je mnohotvárný a silně závisí na kontextu, ve kterém se nacházíme. V podstatě můžeme motivaci chápat jako proces poskytování impulzů nebo vytváření podnětů, které vedou k určitému jednání či úsilí. Když se snažíme motivovat někoho jiného, často je snadné si všimnout, jak naše úsilí ovlivňuje jeho reakce a chování. Motivace je tedy také záležitostí lidského chování, což je oblast, která vyžaduje citlivý přístup. Je důležité si uvědomit, že lidé mohou být mnohem více motivováni, když jsou ponecháni své vlastní motivaci a iniciativě, než když se jim snažíme vnucovat svou motivaci. Tento jev je dobře známý v psychologii a nazývá se tzv. „přirozená motivace (Burda, 2005).

Motivaci můžeme rozdělit do dvou skupin: motivace vnější působí na nás vnější faktory jako jsou: peníze, přátelé a kamarádi. Podle Plamínka (2015) se v manažerské praxi pojmy stimulace a motivace často používají volně a nepřesně, což obvykle nepředstavuje závažný problém. Důležité je však porozumět tomu, že pozitivní přístup k určité úloze obvykle pramení ze dvou základních zdrojů: vnější motivace, která je spojena s podněty přicházejícími zvenčí,

například odměnami a vnitřní motivace ta vychází ze samotného jedince, na kterého působí např: stres, pocity a touha. V **tabulce 1** jsou popsány vnitřní faktory motivace (Urban, 2017). V **tabulce 2** jsou uvedeny vnější faktory motivace.

Tabulka 1: Vnitřní motivátory

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

Tabulka 2: Vnější motivátory

Vnější motivátory	
Finanční odměny	Platy, prémie, bonusy nebo jiné peněžní pobídky.
Nejistota nebo hrozba sankcí	Strach ze ztráty zaměstnání, snížení mzdy.
Ocenění a uznání	Diplomy, certifikáty nebo firemní ocenění za výjimečné výkony.
Kariérní růst	Nabídka povýšení, školení nebo možnost získat nové profesní dovednosti.
Materiální	Jsou to převážně – hmotné odměny.
Pracovní prostředí	Pracovní klima.

Motivací a motivátory ke vzdělávání se zabývají následující autoři: Nakonečný (2009), Šed'ová a Novotný (2006). Dle těchto autorů mají lidé tendenci cítit větší uspokojení a potěšení ze svých vlastních úspěchů, pokud jsou poháněni svými vlastními touhami a cíli, než když jsou nuceni jednat pod tlakem nebo podle příkazů někoho jiného. Proto je důležité při motivaci ostatních respektovat jejich vlastní motivace a snažit se podporovat jejich vlastní cíle a ambice. Tímto způsobem lze vytvořit prostředí, ve kterém se lidé cítí více zapojeni a motivováni k dosažení svých vlastních úspěchů.

Zajištění motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání je klíčové pro efektivitu a kvalitu jejich profesního rozvoje. I přesto, že zákon č. 563/2004 Sb. stanovuje povinnost učitelů neustále se vzdělávat během jejich pedagogické kariéry, často dochází k odmítání tohoto požadavku ze strany pedagogů. Tato neochota může pramenit z obavy z možného formalismu spojeného s oficiálními nařízeními. Někteří pedagogičtí pracovníci mohou vnímat vzdělávání jako povinnost, která je jim vnucena shora, a tudíž se mohou bránit, což může vést k odporu vůči jakýmkoliv nařízením týkajícím se jejich dalšího profesního rozvoje. Nedostatek důvěry ve výhody a relevanci nabízených vzdělávacích programů představuje klíčový faktor, který může výrazně ovlivnit motivaci pedagogických pracovníků k účasti na nich (Kohnová, 2004).

Pokud učitelé nedokážou vidět přímou spojitost mezi vzdělávacími aktivitami a jejich pracovním prostředím či profesními cíli, mohou ztratit chuť k jejich absolvování. Někteří mohou být přesvědčeni, že školní vzdělávací programy nedosahují dostatečné relevance nebo nejsou přizpůsobeny jejich individuálním potřebám a zájmům. Dále je třeba brát v úvahu i faktory, jako je nedostatek podpory ze strany vedení školy a kolektivní kultury ve škole. Pokud učitelé necítí podporu a ocenění ze strany svých nadřízených a kolegů, může to výrazně snížit jejich motivaci ke zlepšení a dalšímu profesnímu růstu. Podle Rychtaříkové (2008) může tato nedostatečná podpora vést k pocitu izolace a nedostatečného ocenění za jejich úsilí, což může negativně ovlivnit jejich ochotu zapojit se do dalšího vzdělávání. Je třeba si uvědomit, že motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání není jednorozměrným procesem a závisí na mnoha interagujících faktorech. Kromě individuální motivace je zde také důležitý vliv pracovního prostředí a organizační kultury školy. Proto je klíčové aktivně pracovat na vytváření podmínek, které podporují profesní rozvoj učitelů a zvyšují tím jejich touhu se nadále sebevzdělávat (Rychtaříková, 2008).

5 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Diplomová práce Staňkové (2020) se zaměřila na vnímání učitelů odborného výcviku ve vztahu k jejich profesnímu vzdělávání a kariérnímu rozvoji. Autorka zvolila smíšené uspořádání výzkumu, kde pomocí hloubkového rozhovoru zjišťovala, jak respondenti hodnotí svou cestu ke zvolenému povolání. Respondenti uvedli, že tuto cestu považují za složitou, často se zastávkami v praxi, které zmínili jako klíčové pro efektivní výkon role učitele odborného výcviku. Autorka se dále zabývala faktory ovlivňujícími jejich profesní dráhu, jako jsou nedostatečné finanční ohodnocení, fluktuace studentů a nepřiměřené pracovní nároky. Vzdělávání respondentů bylo charakterizováno především praxí v odborné profesi a doplněním středoškolského vzdělání maturitou. Další odborné vzdělávání vnímali jako nutnost, avšak často jejich očekávání nesplňovalo. Zejména pedagogickou část považovali za málo relevantní a teoretickou. V oblasti dalšího profesního vzdělávání učitelé odborného výcviku vyjádřili nedostatečnou nabídku ze strany zaměstnavatele, což narušuje jejich motivaci ke vzdělávání. Preferovali osobní kontakt s praktickými ukázkami před pasivními přednáškami. Ideální učitel odborného výcviku by měl podle respondentů kombinovat odborné znalosti s pedagogickými schopnostmi a empatií. Důležitá je také ochota neustále se vzdělávat a sledovat novinky v oboru. Navrhované vzdělávací programy by měly být poskytovány erudovanými osobami s praktickými zkušenostmi (Staňková, 2020).

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

Obě školy sdílejí podobné vzdělávací potřeby, prioritně se jedná o výuku v multikulturním prostředí a průřezové dovednosti. Učitelé preferují krátkodobé vzdělávací aktivity, které nabízejí praktické informace a zkušenosti z praxe. Nejčastěji vybírají kurzy, semináře a exkurze či hospitace v jiných školách. V obou školách dochází ke sdílení nových poznatků a zkušeností, což částečně pokrývá vzdělávací potřeby učitelů. Bariéry účasti na vzdělávacích aktivitách mezi školami odlišné, přičemž v státní škole je to především špatná

zastupitelnost a v soukromé škole rodinné povinnosti a finanční náročnost. Porovnání obou škol ukázalo, že zatímco ve státní škole se vzdělávací potřeby lépe integrují do profesního rozvoje díky systematickému vedení, v soukromé škole panuje větší volnost a nesystematičnost.

Ve výzkumné práci Slaného (2018) byla zkoumána problematika využívání možností dalšího profesního vzdělávání učitelů na vybrané střední škole a jeho vliv na výukový proces. Cílem studie bylo zjistit, jakým způsobem se učitelé zapojují do různých vzdělávacích aktivit a jaký dopad má jejich účast na kvalitu výuky. Slaný zjistil, že zaměstnanci školy jsou aktivně zapojeni do vzdělávacích programů, což ukazuje na jejich silnou motivaci k profesnímu rozvoji. Tento pozitivní přístup k dalšímu vzdělávání naznačuje, že učitelé mají zájem o zlepšení svých pedagogických dovedností a schopností, což je kladným indikátorem pro celkovou kulturu školy.

Avšak i přes vysokou míru angažovanosti a účasti učitelů na vzdělávacích kurzech Slaný nenalezl jasnou spojitost mezi účastí na těchto programech a konkrétními výsledky výuky. Tento závěr naznačuje, že účast učitelů na dalším vzdělávání není vždy efektivně přenášena do jejich každodenní pedagogické praxe. Možné důvody tohoto stavu mohou být různé. Jedním z faktorů může být nedostatečné uplatňování nových dovedností a znalostí získaných v rámci vzdělávacích kurzů v reálných podmínkách výuky. To může souviset s tím, že učitelé nemají dostatek příležitostí, prostoru nebo podpory k implementaci těchto nových technik a přístupů do své výuky. Může také dojít k určitému neporozumění mezi teorií a praxí, kdy učitelé mají problém přenést získané teoretické znalosti do konkrétních výukových situací.

Dalším možným faktorem může být nedostatečné zaznamenání změn ze strany studentů, což znamená, že i když učitelé ve výuce používají nové dovednosti, studenti si těchto změn nemusejí být vědomi nebo je nezaznamenávají, což brání pozitivnímu vlivu na jejich výkon a výsledky. Také je možné, že implementace nových přístupů ve výuce není dostatečně monitorována a hodnocena, což brání v objektivním posouzení vlivu dalšího vzdělávání na kvalitu výuky.

Přestože nebyla prokázána přímá spojitost mezi účastí na vzdělávacích programech a výsledky výuky, výzkum ukázal, že angažovanost učitelů a jejich spolupráce přispívají k pozitivní atmosféře školy. Učitelé se aktivně podílejí na profesním rozvoji, což má pozitivní vliv na celkový chod školy, její kulturu a komunikaci mezi zaměstnanci. Vedení školy se aktivně podílí na podpoře dalšího vzdělávání a snaží se vytvářet prostředí, kde je vzdělávání učitelů považováno za důležitý aspekt profesního rozvoje. Tato podpora ze strany vedení a otevřená komunikace s učiteli vedou k lepší kooperaci mezi učiteli a vedením školy, což se pozitivně odráží na pracovní atmosféře a organizačním chodu školy. I když výzkum odhalil určité mezery

v aplikaci nových dovedností a nedostatečné propojení mezi dalším vzděláváním a konkrétními výsledky výuky, práce Slaného ukázala na pozitivní stránku školního prostředí v oblasti spolupráce a podpory profesního rozvoje. Takové prostředí může být považováno za příkladné, přičemž může sloužit jako inspirace pro další školy, jak efektivně podporovat profesní růst svých učitelů, zlepšovat komunikaci mezi vedením a pedagogickým sborem a vytvářet podmínky pro vzájemnou spolupráci a rozvoj. Tento přístup může mít dlouhodobý pozitivní dopad nejen na profesní rozvoj učitelů, ale i na celkovou kvalitu školní výuky.

Diplomová práce Plášilové Koželské (2016) se soustředila na analýzu a hodnocení situace dalšího vzdělávání učitelů na konkrétní střední škole, a to na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Cílem této práce bylo podrobně zhodnotit, jaká je situace ve vzdělávání pedagogických pracovníků na této škole, jaké postoje mají učitelé k účasti na různých vzdělávacích programech a jaké faktory ovlivňují jejich ochotu se do těchto programů zapojit.

Plášilová Koželská se zaměřila na několik klíčových aspektů. Prvním z nich bylo zjištění postojů učitelů k účasti na vzdělávacích programech, které jsou určeny pro pedagogické pracovníky. Byla zkoumána jejich motivace, zájem a důvody, proč se rozhodují účastnit se, či se neúčastnit těchto programů. Zároveň práce identifikovala specifické nabídky vzdělávání, které jsou pro učitele střední školy atraktivní a které odpovídají jejich profesním potřebám a zájmům. Tento aspekt výzkumu byl klíčový pro pochopení toho, jaké vzdělávací aktivity jsou vnímány jako nejvíce přínosné a relevantní pro jejich každodenní pedagogickou praxi.

Kromě samotného zájmu o vzdělávací programy se Plášilová Koželská zaměřila i na podmínky pro další vzdělávání, které vytváří vedení školy. Bylo analyzováno, jakým způsobem škola podporuje profesní rozvoj svých pedagogů, jaké materiální, časové a organizační zázemí je poskytováno pro účast na těchto programech. Důraz byl kladen na to, jak vedení školy motivuje své učitele k účasti na profesních kurzech a školeních a jakým způsobem je zajištěna podpora ze strany zaměstnavatele, a to nejen v oblasti financování, ale i v souvislosti s časovými možnostmi pro účast na vzdělávání. V rámci této části výzkumu bylo zjišťováno, zda škola vytváří podmínky, které usnadňují účast na vzdělávacích aktivitách, jako je například flexibilita pracovního rozvrhu nebo podpora v podobě finančních příspěvků na kurzy.

Dalším důležitým tématem byla analýza bariér, které mohou bránit učitelům v účasti na dalším vzdělávání. Plášilová Koželská se zaměřila na identifikaci těchto překážek, jako jsou například nedostatek času, který je často spojován s vysokým pracovním nasazením pedagogů, či finanční náklady, které mohou pro některé učitele představovat významnou překážku při účasti na kurzech a školeních. Byly zohledněny i další faktory, jako jsou nepříznivé pracovní

podmínky, které mohou ztěžovat nebo znemožnit účast na odborných vzdělávacích programech, nebo nedostatečná nabídka vzdělávacích kurzů, která by odpovídala specifickým potřebám učitelů v dané škole.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

6.1 Výzkumné cíle

Hlavní cíl: Zhodnotit postoje učitelů na vybrané odborné střední škole k dalšímu profesnímu vzdělávání.

K hlavnímu cíli jsou dále zvoleny 3 dílčí cíle:

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

Pro dosažení hlavního výzkumného cíle jsem si stanovil následující výzkumné otázky:

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

6.2 Výzkumný vzorek

Základní charakteristiky respondentů jsou uvedeny v **tabulce 3**. Zahrnují typ školy, na které pracují, délku jejich pedagogické praxe a předměty, které vyučují. Výzkumný soubor se skládá z pěti respondentů, kteří byli dotazováni ohledně dané problematiky.

Tabulka 3: Údaje o respondentech

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

SŠZZ – Střední škola zemědělská a zahradnická Olomouc

6.3 Výzkumná metoda

V rámci výzkumné části byla použita **metoda polostrukturovaných rozhovorů**, při nichž byli pedagogové ze Střední školy zemědělské a zahradnické v Olomouci osloveni k účasti. Rozhovory byly zaměřeny na připravené okruhy týkající se tématu profesního rozvoje učitelů. Odpovědi respondentů byly zaznamenány zvukovým záznamem pro pozdější analýzu. Účastníci rozhovoru jsou označeni značkami: Pedagog – P. Otázky jsem pokládal já sám a označeny jsou se prvním písmenem mého jména Jan – J.

Polostrukturovaný rozhovor se často používá v situacích, kdy je potřeba získat určitou míru konzistence a standardizace ve výzkumném procesu, ale zároveň je žádoucí, aby byl zachován prostor pro flexibilitu a spontánnost. Tento typ rozhovoru je obzvláště užitečný při zkoumání komplexních témat, kde je důležité získat hlubší porozumění a podrobnosti. Při plánování polostrukturovaného rozhovoru je klíčové připravit si nejen otázky, ale také strategii pro řízení průběhu rozhovoru a efektivní komunikaci s respondentem. Tazatel by měl být schopen adaptovat se na různé situace a reakce respondentů, aby zajistil, že rozhovor probíhá plynule a efektivně. Důležitým aspektem polostrukturovaného rozhovoru je také vytvoření důvěryhodného a respektujícího prostředí pro respondenty, což může vést k otevřenějšímu a upřímnějšímu vyjádření jejich názorů a zkušeností. Komunikace by měla být respektující a empatická, což může podpořit účast respondentů a zvýšit kvalitu získaných dat. Celkově polostrukturovaný rozhovor poskytuje vyvážený přístup mezi řízením a flexibilitou, což umožňuje efektivní sběr dat a dosažení hlubšího porozumění zkoumaných témat (Reichel, 2009).

6.4 Uspořádání výzkumu

Strauss a Corbinová (1999, s. 10) definují kvalitativní výzkum: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme, jakýkoliv výzkum, jehož výsledkům se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ Tento přístup zahrnuje zkoumání různých aspektů lidských životů, jako jsou jejich příběhy, životní situace a chování. Data se obvykle sbírají pomocí metod, jako jsou rozhovory nebo pozorování, které jsou typicky spojovány s kvalitativním výzkumem. Kromě výzkumu v oblasti sociálních a psychologických věd využívají tento typ výzkumu i praktici zaměřeni na pochopení lidského chování v sociálním kontextu.

Jak popisuje Chráska (2016), kvalitativní výzkum je přístupem k výzkumu, který se zaměřuje na porozumění a interpretaci komplexních jevů, zkušeností a situací. Na rozdíl od

kvantitativního výzkumu, který se často zaměřuje na měření a kvantifikaci dat za účelem identifikace vzorců a vztahů mezi proměnnými, kvalitativní výzkum se zabývá zkoumáním kontextu, procesů a významů jevů. V kvalitativním výzkumu jsou data získávána prostřednictvím různých technik, jako jsou rozhovory, pozorování, analýza dokumentů nebo focus skupiny. Tyto metody umožňují výzkumníkům získávat hlubší porozumění zkoumaným tématům a umožňují detailní zkoumání jednotlivých situací a kontextů.

Kvalitativní výzkum je často používán v oblastech, jako je sociologie, psychologie, antropologie, vzdělávání a zdravotnictví. Je vhodný zejména tam, kde je potřeba porozumět složitému lidskému chování, postojům, hodnotám a vnímání. V kvalitativním výzkumu je kladen důraz na flexibilitu, interaktivitu s respondenty a schopnost výzkumníka vnímat a interpretovat kontext zkoumaných jevů. Výsledkem kvalitativního výzkumu jsou obvykle bohatá a hluboká data, která umožňují detailní analýzu a interpretaci, což může vést k rozvoji nových teoretických konceptů a porozumění zkoumaným jevům. (Švaříček a kol., 2014).

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

- **Získávání dat:** Tato fáze zahrnuje sběr informací nebo dat různými metodami, jako jsou rozhovory, pozorování nebo analýza dokumentů. Například v průběhu rozhovoru mohou výzkumníci získávat informace od respondentů tím, že kladou otázky a reagují na jejich odpovědi.
- **Analytické a interpretační postupy:** Jakmile jsou data získána, následuje fáze analýzy a interpretace. V této části výzkumu jsou aplikovány různé analytické metody, které umožňují porozumění hlubšímu významu dat a formulaci závěrů. Interpretace dat je důležitá pro vytváření teorií a pochopení vzorců a trendů ve zkoumaných jevech.
- **Písemné a ústní prezentace výsledků:** Výsledky kvalitativního výzkumu jsou obvykle sdíleny prostřednictvím písemných prací nebo ústních prezentací. Tyto zprávy jsou často publikovány v odborných časopisech a prezentovány na konferencích, kde jsou ovlivněny posluchači i prezentujícími. Prezentace výsledků může být důležitá nejen pro akademický svět, ale také pro praktiky a další zainteresované strany, které mohou využít poznatků z výzkumu pro své činnosti.

V procesu kódování jsou podle Strausse a Corbinové (1999) klíčové následující analytické přístupy, jejichž podstata se liší v závislosti na typu kódování:

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

7 ANALÝZA DAT

Výzkum jsem uskutečnil s pěti respondenty. Pro získání dat jsem použil **polostrukturovaný rozhovor**. Rozhovor jsem nahrával na telefon (diktafon). Získané odpovědi jsem si jednotlivě přepsal a rozebral ve zvláštním dokumentu. Zvolil jsem **otevřené kódování**, ve kterém jsem provedl kategorizaci. Kategorie jsou v textu značeny tučně a podkategorie jsou označeny číslem a čárkou. Odpovědi respondentů jsou v práci uváděny kurzívou. **Kategorií bylo vytvořeno celkem 6.**

Pro další postup bylo sestaveno **axiální kódování**, a to formou podle **schématu 2**.

Další prostor pro moje osobní zamyšlení mi poskytla situace, kdy jsem byl nucen vytvořit tzv. „centrální hlavní kategorii“. Tahle kategorie je velice důležitá, a to hned z několika důvodů: Jedním z nejpodstatnějších důvodů je to, že z centrální kategorie se vychází ze všech 6 hlavních kategorií. Centrální kategorií jsem nazval. „vzdělávání a profesní růst učitelů na střední škole zemědělské a zahradnické v Olomouci“.

V dalším oddílu jsou všechny kategorie rozepsány. Pod rozepsanými kategoriemi již následují rozepsané odpovědi respondentů na otázky v polostrukturovaném rozhovoru. Po rozboru dat jsem se pokusil odpovědět na hlavní výzkumnou otázku.

7.1 Otevřené kódování

Při analýze rozhovorů byly vytvořeny následující kategorie kódů:

1. *Osobní vzdělávací cíle*
2. *Motivace ke vzdělávání*
3. *Sdílení zkušeností*
4. *Podpora zaměstnavatele*
5. *Preference metod a forem ve vzdělávání*
6. *Překážky ve studiu*

Ad 1) Osobní vzdělávací cíle

V této kategorii uvádím osobní a vzdělávací cíle jednotlivých respondentů.

P3 ukazuje že: „*Mým dlouhodobým cílem je nejen udržet svou vášeň a úroveň zkušeností v oblasti tělesné výchovy a motorových vozidel po dobu mé kariéry, ale také se stále zdokonalovat a přispívat k inovacím v této oblasti. Chci, aby moje práce měla skutečný dopad*

na životy mých žáků. V tělesné výchově se nesnažím jen předat základní pohybové dovednosti, ale ukázat jim, že pohyb není jen povinnost nebo školní úkol – je to klíč k lepšímu zdraví, energii a celkově kvalitnějšímu životu. Když mladí lidé pochopí, jak důležitý je pravidelný pohyb, nejen pro jejich tělo, ale i pro mysl, dává to smysl nejen jim, ale i mně jako učiteli.

A v oblasti motorových vozidel je pro mě naprosto zásadní, že mohu studentům předat základy, které nejsou jen o technice, ale i o bezpečnosti – vědomosti, které mohou opravdu zachránit život. Naučit je správně rozumět tomu, jak fungují auta, jak správně reagovat v krizových situacích, nebo jak být zodpovědným účastníkem silničního provozu, je pro mě stejně důležité jako naučit je řídit.“

Naopak P4, uvedl: „Jako zkušený učitel s desetiletou praxí na střední škole v oboru zahradník jsem nucen podstupovat kurzy a různé workshopy, a to převážně kvůli novým zájmům a trendům v oboru.“ Z výpovědi je tedy jasné že jeho odbornost ho pořád nutí se zdokonalovat ve své profesi. P2 ukazuje zase jiný přístup a klade důraz spíše na osobní růst.

P2 uvedl: „Motivovat se více k udržování svých schopností. Rozvíjet jejich pohybové, komunikační, jazykové, sociální a pracovní dovednosti. Zvládat adekvátně pohotově řešit nastalé problémy. Jak pracovat s žáky v dnešní době protože: žáci dnes přicházejí s otázkami, na které nemám odpovědi, a já se bojím, že ztrácím jejich respekt.“

Dost podobnou osobní odpověď uvedl P1, který klade důraz na svůj zdravotní stav. Uvedl tedy: „Cílem je ve zdraví dokončit kariéru a užít si zaslouženého důchodu. Přivedu k závěrečným zkouškám obor prodavač a umělecký kovář ve školním roce 2025/2026.“

Zajímavou odpověď uvedl P5, který má specializaci v matematice a IT, a odpověděl: „Cílem je posílit propojení matematiky a IT s praktickými potřebami zemědělství a zahradnictví ve výuce. Dále uvedl: Chci zlepšit svůj přístup k žákům. Naučit se nové a aktivizační výukové metody.“

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

Ad2) Motivace ke vzdělávání

V této kategorii se zabývám tím, co pedagogy ke vzdělávání motivuje.

P3 uvedl že se hodně inspiruje svými žáky: „Jsem si vědom toho, že je to možná neobvyklá odpověď od učitele, který má za sebou dlouholetou kariéru, ale nedávno mě inspirovala jedna z mých žákyň, která se mi svěřila se svými obavami ohledně budoucnosti a tlaku, který cítí kvůli zvládnutí školy a osobních problémů.“ Z odpovědi je patrné, že je rád, že může využít inspiraci od svých žáků. Dále řekl že „žáci dnes chtějí všechno hned, musí to být interaktivní, zábavné“.

Stejně odpověděl respondent P4: „*Poslední událostí, která mě inspirovala k rozvoji v oblasti vzdělávání a profesního růstu, bylo úspěšné zapojení mého žáka do mezinárodního zahradnického projektu.*“

Tyto dva respondenty (P3, P4) motivují jejich žáci.

Další respondenti (P1, P2, P5. P1) uvedli že jejich motiv dále se vzdělávat je finanční ohodnocení a možný kariérní růst. Tito respondenti při odpovídání byli klidní ale špatně komunikovali ochota pro rozhovor byla horší.

P1: „*Chtěl bych posunout dál svoji odbornost v aranžérství a prosadit si možný kroužek na v domě dětí a mládeže (DDM), který sousedí se SŠSZ a kde na částečný úvazek pracuji.*“

P2: „*Těším se do důchodu a chtěl bych si udržet místo hl. tělocvikáře.*“

P5: „*Moje cesta k využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) v matematice není u konce. Chtěla bych se dostat do lepší finanční situace, a s tím tedy souvisí, že bych chtěla lepší finanční ohodnocení.*“

Ad 3) Sdílení zkušeností

Tato kategorie se zabývá sdílením zkušeností učitelů mezi sebou, jde o tzv. „zkušenostní učení mezi kolegy“.

P1: „*Všechny uvedené možnosti s akreditací MŠMT s certifikátem o ukončení, který by neměl být později neuznán nebo přehlížen jako neplatný či nepoužitelný pro mou aprobaci. Já dělám workshopy o enkaustice, což je malování voskem. To v rámci dnů otevřených dveří DOD nebo farmářského dne. Kolegové mohou zde sdílet svoje zkušenosti a poznatky mezi sebou.*“

Respondent P4, který je odborníkem v zahradnictví odpověděl: „*Jsem rád, když je někde možnost si navzájem předat informace a zkušenosti, které se týkají zahradnictví. Mám ale pocit, že tohle se děje jen při dnech otevřených dveří nebo při školních soutěžích.*“

Oba respondenti (P1, P4) se shodují v tom, že zkušenosti jsou důležité, a myslí si, že sdílení jejich zkušeností obohatí ostatní kolegy v oboru.

P2: „*Jsem ráda, když moje zkušenosti ocení mladší kolegové, kteří jsou naší součástí, když jsem uvádějícím učitelem. Ráda sdílím svoje zkušenosti v angličtině s novými kolegy.*“
P2 oceňuje, že může být uvádějícím učitelem, který je schopen předávat své zkušenosti mladším nebo spíše začínajícím učitelem.

Ad 4 Podpora zaměstnavatele

V kategorii podpory od zaměstnavatele je důležité zjištění, co očekávají pedagogové a co je realita.

P2 odpovídá že by rád propojil různé předměty nebo obory. Pedagog uvádí že by bylo dobré, kdyby se některé obory spojily a tím by vznikl větší prostor v rozvrhu a možnost využít prostor pro seberozvoj nebo k dalšímu profesnímu vzdělávání: „*Očekávám, že vedení školy by mohlo podpořit mou účast v rámci vzdělávacích programů tím, že by vytvořilo prostředí, které klade důraz na propojení různých předmětů. Například by mohlo usnadnit spolupráci mezi učiteli různých oborů, aby se mohli vzájemně inspirovat a sdílet své znalosti.*“

Pedagog P3 uvedl že by byl radši, kdyby vedení školy umožnilo větší flexibilitu v rozvrhu: „*Věřím, že vedení školy by mělo aktivně podporovat účast pedagogů v rámci vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví, včetně mě. Jedním z konkrétních způsobů, jak by mohlo podporu poskytnout, je finanční pomoc. Byl bych rád, kdyby se finanční podpora ukázala například v uhrazení výdajů, které investuji do seberozvoje. Plus by bylo fajn, kdybychom mohli získávat uvolnění z rozvrhu a mít takto větší flexibilitu.*“

Respondent P1 zdůrazňuje že pandemie covidu-19 přerušila jeho podporu ze strany školy pro seberozvoj a rozvoj keramické dílny pro místní DDM: „*Pokud bych se přihlásil do jakéhokoli programu, myslím, že by mě vedení školy ve všech směrech podpořilo. V jednu chvíli jsem chtěl do naší školy a do domova mládeže přinést dílny keramiky a sám být jejich vedoucím. Ale přišel covid-19 a nyní je to již passé.*“

P4 uvedl, že by byl rád, kdyby podpora ze strany zaměstnavatele byla větší v oborech, které jsou odborné, jako je např. zahradník. Uvádí že: „*Velký problém je, že odborné předměty a další vzdělávání je velice složité propojit. Jsme většinou odborníci ze zaměstnání, pracoval jsem jako zahradník osm let, a tak mám velké zkušenosti s oborem zahradník. Potýkáme se s problémy ohledně možných kurzů a finanční podpory na nich.*“

P5 odpověděl: „*Můj zaměstnavatel mi poskytuje skvělou podporu ve všech směrech. Mám pravidelný přístup ke školením a seminářům, které mi pomáhají zdokonalovat mé dovednosti. Trošku mi ale chybí více volná ruka a možnosti vybrat si jinou firmu, než je pro školu určená. Jedná se o firmu, která se zaměřuje na DVPP.*“

Ad 5) Preference metod a forem ve vzdělávání

Tato kategorie se zaměřuje možnosti výběru forem nebo metody vzdělávání.

P1 Je odborníkem na aranžerství a tělesnou výchovu a odpověděl: „*Moje volba se zaměřuje na praktické kurzy, na kterých je možnost si zkusit nové věci, popřípadě vyzkoušet a sdílet své zkušenosti. Věnuji se především workshopům tvořivé dílny na různé svátky např. Vánoce a Velikonoce, kdy se zapojuje celá škola v rámci dnů otevřených dveří.*“

Naopak respondenti P2, P4, P5 odpověděli že jejich preference je vzdělávací forma jako online kurz.

P2: *„Nejraději volím online kurz kvůli pohodlí a možnosti záznamu. Jsem rád, když jsi třeba mohu kurz pustit pak zpětně. Což mi umožňuje se vracet zpět.“*

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

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

Ad 6) Překážky ve studiu

Je to důležitá kategorie, která ukazuje, jaké jsou překážky ve studiu u pedagogů, které jim narušují jejich vzdělávací proces.

V rozhovoru byla položena otázka: *Jaké jsou hlavní překážky a bariéry, které vám zabraňují účastnit se vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví?* Na tuto otázku jsem získal tyto následující odpovědi respondentů:

P2 se nelíbí časová náročnost jeho rozvrhu: *„Další organizační překážkou, která mi znemožňuje účast na vzdělávacích programech, je skladba mého rozvrhu a časové shody s časy konání školení. Jako učitelka se sedmi lety praxe v angličtině a tělocviku často nemám možnost opustit svou školní pracovní povinnost pro účast na kurzech nebo školeních.“*

Podobně jako P2 odpověděl P4: *„Jako učitel v oboru zahradnictví a zemědělství se setkávám s několika překážkami a bariérami, které mi brání v účasti na vzdělávání. Jednou je tedy časová náročnost, je to jedna hlavních překážek, protože rozsah rozvrhu výuky a administrativních povinností často ztěžuje nalezení času na další vzdělávání. Potom se setkávám s finanční omezením při placení kurzů a jiného vzdělávání.“*

Stejně překážky uvádí i respondent P5; uvedl že hlavní překážkou je nedostatek času poskytnutý zaměstnavatelem. Respondent zdůrazňuje že jsou kurzy, které jsou pro ně atraktivní, ale jsou placené a stává se, že škola málokdy má finanční možnosti podpořit tento rozvoj: *„Časová náročnost je ve výuce matematiky a IT vysoká, a tak je často obtížné najít dostatek času na účast tna případných kurzech nebo jiných vzdělávacích aktivitách. Kromě toho se často*

setkávám s omezeným rozpočtem na profesní rozvoj, což může omezit možnosti účasti na placených kurzech, seminářích nebo konferencích.“

Podle výpovědi respondentů je hlavní překážkou časová náročnost.

7.2 Axiální kódování

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

- **Jev:** Jev to klíčová myšlenka nebo každodenní případ, na který je zaměřen soubor jednání nebo interakcí, kde má tento soubor mezi sebou nějaký vztah, a to např. zvládající nebo ovládající. Mojí hlavní kategorií jsou **osobní vzdělávací cíle**. Zvolil jsem tuto kategorii proto, že jsou v ní obsaženy osobní postoje ke vzdělávání a plnění si osobních cílů.
- **Příčné podmínky:** Tyto podmínky se týkají konkrétní situace, která vede k prožití daného jevu nebo dané situace. Mojí příčnou kategorií je **motivace ke vzdělávání**. Motivace je velice silný faktor, který může ovlivnit vzdělávání jedince.
- **Kontext:** Kontext je definován podle Straussa a Corbinové (1999) jako soubor okolností, ve kterých se uplatňují strategie jednání jedince. Mojí kategorií je **sdílení zkušeností, podpora od zaměstnavatele**. Vybral jsem si tento kontext, protože ve sdílení zkušeností si jedinec osvojuje svoje dovednosti a schopnosti. Může více utužit svoji zkušenost a posunout se více dopředu v dané problematice. Na odborných školách je tohle velice důležité, a to převážně kvůli novým trendům v technologiích. Podpora od zaměstnavatele má velký vliv na chování jedince. Pokud má zaměstnanec kvalitní pracovní klima a kolektiv tak jeho pracovní nasazení a motivace fungovat lépe a efektivněji je větší, než když podpora od zaměstnavatele je nízká a třeba skoro nulová.
- **Strategie jednání a interakce:** Jsou to procesy, které se vyvíjejí v čase a v čase je můžeme zkoumat. V tomto případě jsem si zvolil kategorii **preferenze metod a forem ve vzdělávání**. Výběr této kategorie vychází z přesvědčení, že volba vhodných metod a forem vzdělávání zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu i výsledky učení. Každý jedinec má odlišný styl učení, schopnosti a motivace, a proto je důležité využívat takové metody a formy, které umožňují maximální zapojení a rozvoj všech účastníků.
- **Následky:** Dle Straussa a Corbinové (1999) jsou následky potencionální a aktuální. Následky se vždy mohou projevit jak v současnosti, tak i v budoucnosti. Výsledky

jednoho jednání mohou ovlivnit podmínky, které formují následující akce nebo interakce. Stejně tak mohou tvořit součást kontextu či dalších ovlivňujících podmínek. Tyto výsledky se mohou projevit i v pozdějších krocích. To znamená, že něco, co je nyní důsledkem určitého jednání nebo interakce, může později sloužit jako podmínka pro další jednání. Můžeme tedy o následcích hovořit v kategorii **překážky ve studiu**. Překážky ve studiu představují významný faktor, který může zásadně ovlivnit další vzdělávací dráhu jedince. Tyto překážky se mohou projevovat v mnoha podobách, ať už jde o nedostatek motivace, nepříznivé podmínky ke studiu, nízkou sebedůvěru, či dokonce negativní zkušenosti spojené s učením. Bez ohledu na konkrétní povahu však mají všechny jedno společné mohou vést ke vzniku negativních emocí, jako jsou nechuť, odpor nebo strach, které pak narušují celý proces učení.

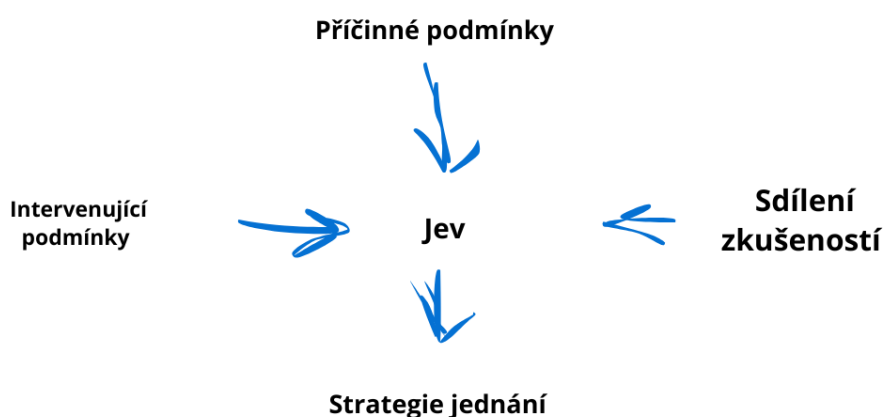


Schéma 2: Obecný model axiálního kódování

Zdroj: podle Řiháček, 2010

7.3 Selektivní kódování

Příběh učitelů na střední odborné škole se točí kolem jejich osobní spokojenosti, která úzce souvisí s naplňováním vzdělávacích cílů a překonáváním každodenních výzev. Spokojenost učitelů je ovlivňována mnoha faktory, včetně jejich vnitřní a vnější motivace, podpory ze strany vedení školy a schopnosti adaptovat se na měnící se požadavky žáků a společnosti. Tyto faktory se promítají nejen do kvality jejich práce, ale i do jejich osobního naplnění, vztahů se žáky a formování jejich profesní identity. Jedním z klíčových prvků, které ovlivňují přístup učitelů ke vzdělávání, je vnější motivace. Ta zahrnuje zejména finanční

ohodnocení a uznání ze strany vedení školy. Někteří učitelé poukazují na to, že nedostatek prostředků na další vzdělávání nebo nezáměr vedení brzdí jejich snahu o profesní rozvoj. Tato absence podpory často vede k tomu, že učitelé zůstávají u tradičních metod a nechtějí investovat energii do zavádění inovací.

Kromě motivace sehrávají významnou roli také obavy, kterým učitelé čelí. Mnozí z nich se potýkají s nejistotou, jak zvládat stále rychlejší změny v pedagogickém prostředí. Zejména technologie, nové společenské trendy a tlak na genderovou vyváženost či inkluzivní přístupy vzbuzují u některých pedagogů obavy. Často mají pocit, že jejich žáci jsou v některých oblastech znalostí či dovedností před nimi, což snižuje jejich sebevědomí. „*Žáci dnes přicházejí s otázkami, na které nemám odpovědi, a já se bojím, že ztrácím jejich respekt,*“ přiznal jeden učitel. Tato nejistota často vede ke stagnaci a uzavírání se vůči změnám.

Situaci dále komplikuje strach učitelů z reakcí samotných žáků. Současná generace žáků má výrazně vyšší očekávání, pokud jde o atraktivitu a modernost výuky. Učitelé, kteří se drží tradičních přístupů, často narážejí na nezáměr a nízké zapojení žáků. Jeden pedagog to popsal takto: „*Žáci dnes chtějí všechno hned, musí to být interaktivní, zábavné. Když jim to nenabídnu, přestávají se mnou spolupracovat.*“

Na druhou stranu jsou i tací, kteří vnímají tento tlak jako příležitost a výzvu. Jeden z respondentů zmínil, že se snaží čerpat inspiraci přímo od svých žáků: „*Nechávám si ukazovat jejich pohled na věci, abych lépe pochopil, co potřebují, a zároveň se od nich učím.*“

Učitelé, kteří dokážou překonat své obavy a aktivně pracovat na naplňování svých vzdělávacích cílů, často uvádějí pozitivní následky nejen v profesní, ale i osobní rovině. Přizpůsobení se novým trendům a zavádění moderních metod výuky zvyšuje jejich sebevědomí a celkovou spokojenost. Jeden pedagog popsal, jak mu absolvování školení na využití digitálních technologií změnilo přístup k práci: „*Vidí, že se snažím přizpůsobit jejich světu, a to mi dává nový elán.*“

Spokojenost a profesní rozvoj těchto učitelů mají zároveň přímý vliv na výsledky žáků – moderní metody výuky zlepšují zapojení žáků do vzdělávacího procesu a pomáhají jim dosahovat lepších výsledků.

Na druhé straně jsou však i učitelé, kteří setrvávají u tradičních metod a odmítají jakékoliv inovace. Jejich neochota přizpůsobit se novým požadavkům vede nejen k frustraci, ale také k poklesu spokojenosti v práci. To má negativní dopad na jejich výuku i vztahy se žáky. „*Chtěl bych už jen v klidu dožít do důchodu,*“ zaznělo od jednoho z respondentů. Takový přístup ovšem může motivovat žáky a způsobit, že se vzdělávání stane méně atraktivním a relevantním.

Významným následkem dlouhodobé snahy učitelů naplňovat vzdělávací cíle a překonávat překážky je také posílení jejich profesní identity. Identita učitele na střední škole je formována jak jeho každodenními interakcemi se žáky, tak i přijetím jeho role ve vzdělávacím systému. Učitelé, kteří vnímají svou práci jako smysluplnou, jsou více motivováni k dalšímu rozvoji a přijetí nových výzev. Jeden z respondentů popsal, jak zavedení projektové výuky zcela změnilo jeho pohled na vlastní profesi.

Naopak učitelé, kteří si nejsou jisti svou rolí, často pociťují nedostatek profesní jistoty, což může vést k únavě, syndromu vyhoření, nebo dokonce k opuštění profese. Identita učitele je tak klíčovým faktorem nejen pro jeho vlastní spokojenost, ale také pro jeho schopnost motivovat žáky a přispívat k jejich rozvoji. Zároveň se ukazuje, že školní prostředí, které podporuje sdílení zkušeností a týmovou spolupráci, pomáhá posilovat profesní identitu učitelů a jejich ochotu inovovat výuku.

Celkově se ukazuje, že spokojenost učitelů je výsledkem komplexní interakce mezi vnější motivací, obavami z vlastních nedostatků, tlakem žáků, schopností adaptace na změny a posilováním jejich profesní identity. Učitelé, kteří mají podporu vedení, dostatečné uznání a odvahu překonávat překážky, dokážou nejen zlepšovat své osobní a profesní dovednosti, ale také pozitivně ovlivňovat výsledky a zapojení svých žáků. Příběh tak odhaluje důležitost podpory a uznání v profesním prostředí, které umožňuje pedagogům růst a dosahovat vyšší spokojenosti, a ukazuje, že profesní identita je jedním z klíčů k dlouhodobé motivaci a smysluplné práci učitelů. Principy selektivního kódování uvádí **schéma 3**

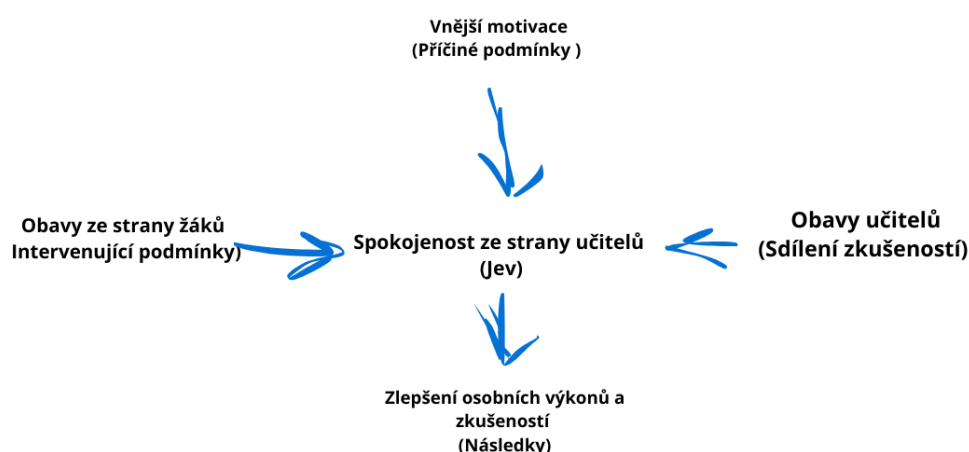


Schéma 3: Kostra selektivního kódování

Zdroj: archiv autora

8 DISKUSE

Na základě kvalitativního výzkumu zaměřeného na problematiku postojů učitelů ke svému dalšímu profesnímu vzdělávání byly analyzovány odpovědi na jednotlivé dílčí výzkumné otázky. Tyto otázky, zaměřené na potřeby, vliv vedení školy a bariéry učitelů, umožnily komplexní pohled na hlavní výzkumnou otázku, tedy: **Jaké jsou postoje učitelů na vybrané střední odborné škole k dalšímu profesnímu vzdělávání?** Výsledky jsou diskutovány s ohledem na teoretická východiska a srovnány se závěry autorů, kteří se obdobné problematice věnovali.

Subjektivní potřeby učitelů v oblasti dalšího profesního vzdělávání

Z rozhovorů vyplynulo, že subjektivní potřeby učitelů jsou velmi rozmanité, přičemž mezi nejčastěji uváděné patří potřeba peněžního ohodnocení za účast na vzdělávacích kurzech, získávání nových výukových zkušeností a praktická aplikace nových poznatků ve výuce. Někteří respondenti preferovali spojení cizích jazyků s odbornými předměty, případně propojení různých oblastí, jako je matematika a technologie. Tato zjištění korespondují s prací Adamce (2019), který rovněž uvádí, že učitelé odborných předmětů vnímají potřebu dalšího vzdělávání jako nezbytnou pro udržení kroku s technologickým pokrokem.

Významným motivátorem k dalšímu vzdělávání byla rovněž touha předávat žákům nové informace a dovednosti. Zde se ukazuje, že vnitřní motivace učitelů je často spojena s jejich profesní identitou, která zahrnuje závazek ke kvalitní výuce a profesní odpovědnost. Tato zjištění jsou v souladu s Bulantem (2017), který zdůrazňuje, že učitelé odborných předmětů vnímají vzdělávání jako cestu k upevnění své profesní kompetence a posílení postavení ve škole.

Vliv vedení školy na motivaci učitelů

Vedení školy hraje v motivaci učitelů klíčovou roli, přestože respondenti uvedli, že tato podpora není vždy dostatečná. Výsledky ukázaly, že učitelé očekávají zejména finanční podporu při účasti na kurzech a větší aktivitu vedení při organizaci odborně zaměřených vzdělávacích programů. Pedagogové s odbornou způsobilostí přitom častěji poukazovali na to, že kurzy nabízené školou nejsou dostatečně zaměřené na jejich specifické potřeby. Podobná zjištění prezentuje Kryčer (2017), který zmiňuje, že zapojení vedení do profesního rozvoje učitelů je zásadní pro jejich motivaci a zapojení do vzdělávacích programů.

Na druhé straně však z rozhovorů vyplynulo, že vedení školy má omezené kapacity a někdy se více zaměřuje na organizační a administrativní činnosti než na aktivní podporu profesního rozvoje učitelů. Tato skutečnost může být demotivující, zejména pro mladší učitele, kteří vnímají podporu vedení jako indikátor své hodnoty pro instituci.

Bariéry učitelů v účasti na vzdělávacích programech

Největší bariérou účasti na vzdělávacích programech je nedostatek času, což bylo zmíněno většinou respondentů. Učitelé poukazovali na vysoké pracovní vytížení a nedostatek flexibility v rozvrhu, což jim ztěžuje možnost účasti na kurzech. Tento problém potvrzuje i šetření TALIS (Česká školní inspekce, 2019), které uvádí, že časová náročnost je jednou z hlavních překážek profesního vzdělávání učitelů.

Další bariérou byla finanční náročnost vzdělávacích programů. Učitelé často uváděli, že kurzy zaměřené na jejich specifické potřeby jsou nákladné a škola na ně neposkytuje dostatečné příspěvky. Podobně jako v mém výzkumu, i Bulant (2017) zdůrazňuje, že učitelé odborného školství často čelí nedostatečné podpoře při účasti na kurzech zaměřených na jejich specializace, což snižuje jejich ochotu ze vzdělávání účastnit.

Psychologické bariéry, například obavy z neúspěchu při osvojování nových technologií nebo metod, byly zmíněny především staršími učiteli. Tito respondenti uváděli, že se cítí nejistě při zavádění inovací do výuky a preferovali by vzdělávací programy zaměřené na postupné zlepšování jejich stávajících dovedností.

Hlavní výzkumná otázka: Postoje učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání

Z odpovědí na dílčí otázky vyplývá, že postoje učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání jsou silně ovlivněny subjektivními potřebami, podporou ze strany vedení školy a existujícími bariérami. Učitelé odborných předmětů vnímají vzdělávání jako nezbytnost pro udržení kroku s technologickým a legislativním vývojem, zatímco učitelé všeobecných předmětů často preferují vzdělávání dostupné online, které lépe zapadá do jejich časového rozvrhu.

Navzdory existenci bariér učitelé oceňují vzdělávací programy, které přinášejí nové podněty pro výuku a umožňují jim posílit jejich profesní identitu. Ti, kteří cítí silnou podporu vedení školy, jsou zároveň ochotnější zapojit se do profesního vzdělávání, protože to vnímají jako důležitou součást svého profesního růstu.

9 LIMITY VÝZKUMU

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

Často jsem se potýkal s nedostatkem motivace, což zpomalovalo pokrok v práci a způsobovalo stres. Bylo náročné udržet dobré pracovní tempo a kvalitu výstupů v průběhu celé závěrečné práce. Přesto jsem se snažil najít různé způsoby, jak se motivovat a udržet zaměření na cíle práce, což mi nakonec pomohlo překonat tyto překážky.

Dále jsem si uvědomil význam efektivní komunikace a budování vztahů s respondenty. Zkušenost s obtížným sběrem dat mě naučila, jak důležité je zvolit vhodné komunikační strategie a jak nejlépe řešit případné problémy a nedorozumění. Příště bych se více zaměřil na motivaci respondentů a hledal bych způsoby, jak je více zapojit a zaujmout.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřila na problematiku dalšího profesního vzdělávání učitelů na střední odborné škole se zaměřením na zemědělství. Hlavním cílem bylo zkoumat postoje učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání, a to zejména v kontextu jejich subjektivních potřeb, vlivu vedení školy na motivaci k účasti na vzdělávacích programech a bariér, které jim brání v zapojení do těchto aktivit. K tomu byly stanoveny tři dílčí cíle, jejichž realizace umožnila získat komplexní pohled na tuto problematiku a identifikovat klíčové faktory, které ovlivňují účast učitelů na profesních kurzech a školeních.

Pro realizaci výzkumu byla zvolena **kvalitativní metoda polostrukturovaných rozhovorů**, jichž se zúčastnilo pět pedagogů – tři učitelé odborných předmětů a dva učitelé všeobecných předmětů. Tato kombinace respondentů poskytla širší spektrum názorů a zkušeností, které odhalily rozdílné přístupy k profesnímu rozvoji mezi učiteli, kteří se specializují na odborné předměty, a těmi, kteří učí předměty všeobecné. Výsledky ukázaly, že učitelé odborných předmětů vnímají další vzdělávání jako nezbytný nástroj pro zajištění kvalitního výkonu, zejména s ohledem na rychlé technologické a legislativní změny, které ovlivňují jejich obor. Nicméně, ti se často setkávají s nedostatečnou podporou ze strany školy, což pro ně představuje významnou překážku v aktivní účasti na profesních kurzech.

Na druhé straně učitelé všeobecných předmětů preferují časově flexibilní online kurzy, které jim umožňují se dál vzdělávat, aniž by museli výrazněji zasahovat do svých pracovních časů. Tento přístup je pro ně výhodný, protože jim poskytuje možnost efektivně skloubit profesní růst s jejich plným pracovním vytížením. Přesto se i u nich objevily náznaky, že bez dostatečné podpory a flexibilní organizace práce je účast na dalším vzdělávání složitá.

Jedním z nejvýznamnějších faktorů, kterými respondenti identifikovali překážky ve studiu, byla časová a organizační náročnost dalších vzdělávacích aktivit. Tento reflektovaný problém je v souladu s výsledky dalších studií, například šetření TALIS (Česká školní inspekce, 2019), které rovněž poukazují na to, že časová dostupnost vzdělávacích programů je jednou z klíčových bariér pro učitele. Dalšími faktory, které negativně ovlivňují účast pedagogů na vzdělávacích programech, jsou nedostatek finanční podpory a rigidní pracovní rozvrh. Respondenti se shodli na tom, že pokud by školy nabídly větší flexibilitu v organizaci výuky a poskytly adekvátní finanční podporu, byla by motivace učitelů k účasti na profesním vzdělávání podstatně vyšší.

Na základě těchto výsledků lze doporučit školám, aby poskytly učitelům více cílené podpory v oblasti odborného vzdělávání, zejména formou specifických kurzů nebo seminářů,

kteře by odpovídalý jejich specializaci. To by pomohlo zlepšit kvalitu výuky, ale také by to podpořilo profesní růst pedagogů, který je v současnosti nezbytný pro udržení kvalitního vzdělávacího procesu. Současně by se školy měly zaměřit na flexibilitu v organizaci pracovní doby a umožnit učitelům přístup k různým formám vzdělávání, ať už formou online kurzů nebo víkendových seminářů.

Z dlouhodobého hlediska je klíčové nastavit takové podmínky, které budou motivovat pedagogy k dalšímu profesnímu rozvoji. To nejen zlepší kvalitu výuky, ale i přispěje k celkové kultuře celoživotního učení, která je v dnešní rychle se měnící společnosti nezbytná. Pokud školy vytvoří podmínky pro kontinuální vzdělávání svých pedagogů, mohou významně přispět k zajištění vyšší kvality vzdělávání na středních odborných školách a podpořit tak celkový rozvoj oboru.

Téma dalšího profesního vzdělávání učitelů je tedy klíčové nejen pro rozvoj samotných pedagogů, ale také pro zajištění kvalitního vzdělávání v celkovém kontextu školství. Výsledky tohoto výzkumu mohou sloužit jako základ pro další diskusi a formulování konkrétních opatření, která mohou přispět k efektivnímu zlepšení podmínek pro profesní růst učitelů na středních odborných školách a tím i k vyšší kvalitě výuky pro žáky.

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1: Návaznost učení.....	12
Schéma 2: Model axiálního kódování	50
Schéma 3: Kostra selektivního kódování	52

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vnitřní motivátory	34
Tabulka 2: Vnější motivátory	34
Tabulka 3: Údaje o respondentech.....	40

SEZNAM ZKRATEK

DVPP	další profesní vzdělávání pedagogických pracovníků
DOD	dny otevřených dveří
DDM	dům dětí a mládeže
ICT	informační a komunikační technologie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
RVP – SOV	Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání
UPOL	Univerzita Palackého Olomouc
CŽV	celoživotní vzdělávání
U3V	Univerzita třetího věku

SEZNAM LITERATURY

1. ADAIR John Eric. Efektivní motivace. [Effective motivation]. Překlad Lenka Vorlíčková. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 80-86851-00-1.
2. ADAMEC, Petr. Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika*. 2019, vol. 69, no. 2, s. 165–184.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2018.862>.
3. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. Univerzita Palackého v Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-3249-6.
4. BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
5. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. [Théories contemporaines de l'éducation]. Překlad Ondřej Selucký. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
6. BLATNÝ, Marek: Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In BLATNÝ, Marek, PLHÁKOVÁ, Alena. (eds.) *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno, Tišnov: Psychologický ústav AV ČR a SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0.
7. BULANT, Marek. *Další vzdělávání učitelů – komparace učení na pracovišti*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/fgf5c/Bulant_Marek_FINAL.pdf.
8. BURDA, Miloš, NOVÁČKOVÁ, Jana. Vnitřní a vnější motivace. *Moderní vyučování*. 2005, roč. 11, č. 7, s. 12. ISSN 1211-6858.
9. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (ČŠI). *Výsledky mezinárodního šetření TALIS 2018*. Národní zpráva. Online. ČŠI, 19. 6. 2019. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>. [cit. 2024-10-01].
10. DELORS, Jacques. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. [L'éducation-un trésor est caché dedans : rapport a l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour vingt et unieme siecle présidée par Jacques Delors]. Překlad Michal Jon. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997.
11. DUCHÁČKOVÁ, Daniela. *Celoživotní vzdělávání: Vše, co potřebujete vědět!* Online. Rekvalifikační kurzy.cz, 16. 1. 2016. Dostupné z: <https://rekvalifikacnikurzy.cz/clanky/celozivotni-vzdelavani>. [cit. 2024-10-01].
12. DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
13. EUROPEAN COMMISSION (EC). EURYDICE. *Czechia. Overview*. Online. Eurydice, 4. 7. 2024. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/overview>. [cit. 2024-10-01].

14. EUROPEAN COMMISSION (EC). EURYDICE. *9. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci*. Online. Eurydice, 14. 9. 2024. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ucitele-dalsi-pedagogicti-pracovnici>. [cit. 2024-10-01].
15. EVROPSKÁ KOMISE (EK). ELEKTRONICKÁ PLATFORMA PRO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V EVROPĚ (EPALE). *Využití digitálních nástrojů ve vzdělávání dospělých*. Online. EPALE. 7. 2. 2019. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/vyuziti-digitalnich-nastroju-ve-vzdelavani-dospelych>. [cit. 2024-10-01].
16. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha, Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3704-1.
17. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
18. CHÝLOVÁ, Helena, ŠTOVÍČEK, Vladimír. *Proč se v češtině tak ujalo slovo workshop?* Online. Český rozhlas Plzeň, 21. 3. 2016. Dostupné z: <https://plzen.rozhlas.cz/proc-se-v-cestine-tak-ujalo-slovo-workshop-6718607>. [cit. 2024-10-01].
19. KALENDA, Jan, KOČVAROVÁ, Ilona. Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015. *Studia Paedagogica*. 2017, vol. 22, no. 3, s. 69–89. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-5>.
20. KASPEROVÁ, Dana. *Neformální vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2023. ISBN 978-80-7494-631-8.
21. KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
22. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie. Vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
23. KRYČER, Jiří. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/clzr2/DVPP_-_DP.pdf. [cit. 2024-10-01].
24. LAZAROVÁ, Bohumíra, PROKOPOVÁ, Alice. Učitelé a jejich další vzdělávání – k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*. 2004, vol. 54, no. 3, s. 261–273. ISSN 0031-3815.
25. MACEK, Petr. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In: ČERMÁK, Ivo, HŘEBÍČKOVÁ, Martina, MACEK, Petr. (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno, Tišnov: PSÚ AV ČR a SCAN, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
26. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
27. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení*. Online. MŠMT, 2001. Dostupné z:

<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>. [cit. 2024-10-01].

28. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Národní program rozvoje v České republice – Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
29. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Strategie celoživotního učení ČR*. ISBN 978-80-254-2218-2. Online. MŠMT, 11. 7. 2007. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotního-uceni-cr>. [cit. 2024-10-01].
30. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Online. MŠMT, 2020. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [cit. 2024-10-01].
31. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání*. Online. Edu.cz, 1. 9. 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov>. [cit. 2024-10-01].
32. MUŽÍK, JAROSLAV. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4. Dostupné též z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-10-01].
33. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
34. OLSEN, Brad. “I am large, I contain multitudes.” Teacher identity as a useful frame for research, practice, and diversity in teacher education, In: BALL, F. Arnetha, TYSON, A. Cynthia (eds.). *Studying diversity in teacher education*. Lanham: Rowman & Littlefield, Publishers, 2011. ISBN 978-1-44220-441-6.
35. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
36. PALÁN, Zdeněk, LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
37. PEDAGOGICKÁ KOMORA. *Práva a povinnosti pedagogických pracovníků*. Online. Pedagogická komora, 23. 3. 2019. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2019/03/prava-povinnosti-pedagogickych.html>. [cit. 2024-10-01].
38. PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník*. Praha, Karolinum, 1986. ISBN 80-7184-311-3.
39. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
40. PLÁŠILOVÁ KOŽELSKÁ, Zuzana. *Další vzdělávání učitelů střední školy*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/c17au/?fakulta=1431;vysl=38943;id=213819>.

41. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
42. PRŮCHA, Jan, VETEŠKA, Jiří. *Andragogický slovník*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
43. RABUŠICOVÁ, Milada, RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
44. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
45. ROHLÍKOVÁ, Lucie, VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
46. RYCHTAŘÍKOVÁ, Yveta. *Kritikou a pochvalou k vyšší motivaci zaměstnanců*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-6132-9.
47. ŘIHÁČEK, Tomáš. *Metoda zakotvené teorie*. Online. Informační systém Masarykovy univerzity, 2019. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2010/PSY118/um/grounded_theory.pdf. [cit. 2024-10-01].
48. SLANÝ, Marek. *Možnosti rozvoje a vzdělávání pedagogů a jejich dopad na výukový proces ve vybrané škole*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. 2018. Dostupné z: <https://theses.cz/id/8vj2ph>.
49. STAŇKOVÁ, Monika. *Další vzdělávání učitelů odborného výcviku*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd Andragogika, 2020. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/kutnn/DP_Stankova.pdf.
50. STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. [Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques]. Překlad Stanislav Ježek. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
51. ŠEĐOVÁ, Klára, NOVOTNÝ, Petr. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*. 2006, vol. 51, no. 2, s. 140–152. ISSN 0031-3815.
52. ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Disertační práce. Brno: Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta, 2009. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/fl28u>.
53. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
54. TROJAN, Jakub, ZDRÁHALOVÁ, Pavla (eds.). *Cílené další profesní vzdělávání: konkrétní cíl – konkrétní výsledky*. Sborník příspěvků z konference k projektu „Podpora nabídky vzdělávacích programů“. Brno: Tribun EU, 2012. ISBN 978-80-263-0236-0.
55. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI (UPOL). *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Online. UPOL, 2024. Dostupné z: <https://www.upol.cz/vyhledavani/?q=Další+vzdělávání+pedagogických+pracovníků>. [cit. 2024-10-01].

56. URBAN, Jan. *Motivace a odměňování pracovníků*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0227-3.
57. VERMACHOVÁ KANTOVÁ, Martina. *Další profesní vzdělávání učitelů*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2020. Dostupné z: https://theses.cz/id/aftzcb/DP_Dal_profesn_vzdlvn_uitel_MVK.pdf?info=1; zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DVzd%25C4%259B1%25C3%25A1v%25C3%25A1n%25C3%25AD%2520v%2525%26start%3D8;isshlret=vzd%25C4%259B1%25C3%25A1v%3B.
58. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů, částka 111/2005*. 8. 8. 3005. ISSN 1211-1244.
59. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů, částka 190/2004*. 10. 11. 2004. ISSN 1211-1244.
60. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů, částka 190/2004*. 10. 11. 2004. ISSN 1211-1244.
61. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. In: *Sbírka zákonů, částka 84/2006*. 10. 11. 2004. ISSN 1211-1244.
62. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-0051-4.
63. ZOUNEK, Jiří, JUHAŇÁK, Libor, POLÁČEK, Jiří, STAUDKOVÁ, Hana. *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2022. ISBN 978-80-7676-175-9.

PŘÍLOHA

Okruhy a otázky k rozhovoru

V této kapitole uvádím okruhy k rozhovoru pro výzkum. Okruhy se skládají ze čtyř hlavních složek okruhů a každý okruh obsahuje svoje výzkumné otázky.

1) Motivační faktory pro další vzdělávání

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

2) Překážky a bariéry

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

3) Podpora ze strany zaměstnavatele/vedení

- a) Co očekáváte od informací, které získáte ve vzdělávacích programech v oblasti zemědělství a zahradnictví?
- b) Co konkrétně očekáváte od vzdělávacích programů v rámci vaší profesní oblasti?
- c) Jak si představujete podporu ze strany zaměstnavatele své účasti v rámci vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví a jaké konkrétní formy podpory byste uvítal?
- d) Jak by mohlo vedení školy aktivně zapojit vaše kolegy nebo ostatní zaměstnance k podpoře vaší účasti v rámci vzdělávacích programů v oblasti zemědělství a zahradnictví?

4) Možnosti výběru dalšího vzdělávání

- a) Jaká kritéria berete v úvahu při výběru dalšího vzdělávacího programu v oblasti zemědělství a zahradnictví?
- b) Jaké jsou vaše preference ohledně formátu vzdělávacích programů (např. prezenční kurz, online kurz, workshop, seminář atd.) a proč?
- c) Jaké konkrétní dovednosti nebo oblasti znalostí byste chtěli rozvíjet v rámci dalšího vzdělávání ve své profesní oblasti?