

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2015-2017**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Helena Vonešová**

**Další vzdělávání pedagogických pracovníků na  
základních školách v MČ Praha 21 jako předpoklad  
kvalitního profesionálního rozvoje**

Praha 2017

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2015-2017

**DIPLOMA THESIS**

**Helena Vonešová**

**Further Education of Pedagogical Staff in Primary  
Schools in Municipal District Praha 21 as a Premise for  
High-Quality Professional Development**

Prague 2017

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 26.10.2016

Helena Vonešová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli se mnou na vytváření této diplomové práce. Zejména bych chtěla poděkovat paní PhDr. Ivaně Shánilové, Ph.D. za odborné vedení a poskytování konzultací.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou dalšího vzdělávání na konkrétních školách v lokalitě Prahy 21. Práce se skládá ze dvou částí praktické a teoretické. Teoretická část je věnována historickému vývoji vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice a v zahraničí, metodám a formám vzdělávání, motivaci pedagogických pracovníků. Závěr teoretické části tvoří pohled na financování dalšího vzdělávání a na poskytovatele dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cílem praktické části pomocí kvantitativní metody - dotazníku je analýza, srovnání vzdělanostních předpokladů pedagogických pracovníků na vybraných základních školách, jejich možnosti v oblasti vzdělávání, motivace, finanční spoluúčast v závislosti na délce jejich praxe a funkci.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga, celoživotní vzdělávání, další vzdělávání pedagogických pracovníků, financování dalšího vzdělávání, formy dalšího vzdělávání, lektor, metody dalšího vzdělávání, motivace pedagogických pracovníků, poskytovatelé dalšího vzdělávání, vychovatel, začínající učitel.

## **Annotation**

This thesis deals with the issues of further education at specific schools of Prague 21. The thesis is made up of two parts – the practical and theoretical ones. The theoretical part is devoted to the historical development of training of pedagogical staff in Czech republic and abroad, to methods and forms of education, and to the motivation of pedagogical staffers. The conclusion of theoretical part is constituted by the view to financing of the further education and the provider of further education for pedagogical staffers.

The goal of practical part, using quantitative methods – questionnaire, is an analyses, the comparison of prerequisites for learning of pedagogical staffers from selected schools, their possibilities in the field of education, the motivation, financial participation depending on duration of their practice and function.

## **Keywords**

Educator, financing of further education, forms of further education, further education of pedagogical staff, lecturer, lifelong learning, methods of further education, motivation of pedagogical staff, providers of further education, starting teacher, teacher's assistant.

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU</b> .....	<b>11</b>
1.1 Historie vzdělávání pedagogických pracovníků od antiky až do doby Komenského .....	11
1.2 Historie vzdělávání pedagogických pracovníků od doby Komenského do roku 1945 .....	14
1.3 Vzdělávání pedagogických pracovníků v období roku 1945-1989 .....	17
1.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků po roce 1989 .....	19
1.5 Vzdělávání pedagogických pracovníků v zahraničí .....	21
1.5.1 Německý dvoufázový vzdělávací model.....	23
1.5.2 Francouzský vzdělávací systém.....	23
1.5.3 Finský vzdělávací systém .....	24
<b>2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ</b> .....	<b>25</b>
2.1 Terminologie vzdělávání dospělých.....	25
2.2 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání .....	29
2.3 Úloha lektora v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	31
2.4 Další účastníci v procesu vzdělávání pedagogických pracovníků .....	36
2.5 Začínající učitel .....	38
2.6 Vychovatel .....	38
2.7 Asistent pedagoga .....	39
2.8 Psycholog a speciální pedagog .....	39
2.9 Formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	40
2.10 Metody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků .....	43
2.11 Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	45
2.12 Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	48

<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>51</b>
<b>1 NÁZEV VÝZKUMNÉHO PROJEKTU – NÁZEV PRÁCE .....</b>	<b>51</b>
<b>2 STRUČNÁ ANOTACE PRAKTICKÉ ČÁSTI VÝZKUMNÉHO PROJEKTU.....</b>	<b>51</b>
<b>3 STANOVENÍ HLAVNÍHO A DÍLČÍCH CÍLŮ PRÁCE .....</b>	<b>51</b>
<b>4 STANOVENÍ ZÁKLADNÍ STRATEGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>51</b>
<b>5 FORMULACE ČÁSTI HYPOTÉZ.....</b>	<b>52</b>
<b>6 VÝBĚR VÝZKUMNÝCH METOD.....</b>	<b>52</b>
<b>7 TECHNIKA SBĚRU ÚDAJŮ .....</b>	<b>54</b>
<b>8 VÝBĚR ZÁKLADNÍHO SOUBORU A VÝZKUMNÉHO VZORKU.....</b>	<b>55</b>
<b>9 PŘEDVÝZKUM .....</b>	<b>55</b>
<b>10 VYHODNOCENÍ .....</b>	<b>56</b>
10.1 Hypotéza H .....	58
10.2 Hypotéza H1 .....	62
10.3 Hypotéza H2 .....	66
10.4 Hypotéza H3 .....	71
10.5 Hypotéza H4 .....	74
10.6 Hypotéza H5 .....	78
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>91</b>



## ÚVOD

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je úzce spjato s politickým, společenským a kulturním děním u nás. Problematika vzdělávání je závislá na rozvoji školské politiky státního subjektu, je spjata s rozvojem školského zařízení a s profesní kultivací každého pedagogického pracovníka, který vzdělává a vychovává nastupující generaci.

Cílem diplomové práce s názvem **Další vzdělávání pedagogických pracovníků na základních školách v MČ Praha 21 jako předpoklad kvalitního profesionálního rozvoje** bude analýza, srovnání vzdělanostních předpokladů pedagogických pracovníků, jejich možnosti v oblasti vzdělávání, motivace, finanční spoluúčast v závislosti na délce jejich praxe a funkce.

Problematika dalšího vzdělávání procházela a prochází velmi složitým historickým procesem. Na tento fakt poukážou úvodní kapitoly teoretické práce, kde budou předložena zajímavá historická fakta a zásluhy předních a světových odborníků v oblasti pedagogiky. Každá historická etapa vzdělávání je specifická, proto úvodní část diplomové práce bude rozčleněna na období vzdělávání od Starověku po Komenského, vzdělávání od doby Komenského do roku 1945, vzdělávání pedagogů od roku 1945 do roku 1989 a po roce 1989.

Další kapitola teoretické diplomové práce bude věnována terminologii vzdělávání, neboť přes četné výklady a definice mnoha autorů, je názvosloví nejednotné a často zaměnitelné. Následující kapitola bude věnována motivaci pedagogických pracovníků ke vzdělávání, kapitola vyzdvihne důležitost motivace, zaměří se na nedostatek motivace v oblasti vzdělávání a zdůrazní její negativní dopady v resortu školství. Do této oblasti zahrne i postřehy našich předních odborníků B. Lazarové, M. Beneše, R. R. Havlíka a J. Koti.

Kvalita vzdělávání závisí na odborném způsobu předávání informací, je závislá od přístupu vzdělavatele, vzdělávaných a od forem a metod práce. Na kvalifikaci lektora spojenou s problematikou legislativního vzdělání, na osobnostní vlastnosti lektora a rozlišení vzdělavatelů podle nových metod práce se zaměří další kapitola. Na tuto kapitolu naváže část, která bude věnována dalším účastníkům v procesu vzdělávání pedagogických pracovníků, jeho právní úpravě a kategorizaci jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu. Tato část diplomové práce bude uzavřena charakteristikou forem a metod vzdělávání podle publikací autorů J. Vetešky, J. Průchy,

V.Maněny, B. Lazarové a M. Prášilové. Závěr teoretické části bude věnován poskytovatelům dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a finanční podpoře ve vzdělávání ze strany státu a Evropského společenství.

Úvodem praktické části na základě určení strategie výzkumného procesu bude stanoven výzkumný nástroj šetření a okruh respondentů. Následně budou konstruovány otázky dotazníkového šetření tak, aby byly naplněny hlavní a vedlejší cíle práce, které jsou součástí zadání diplomové práce. Na základě konstruktivních otázek bude stanovena hlavní hypotéza a další hypotézy. Hlavní hypotéza bude sledovat zájem pracovníků o vzdělávání v závislosti na jejich praxi. Další hypotézy budou šetřit zájem pracovníků o spolufinancování vzdělávání, úroveň motivace ke vzdělávání, přínos náslechnů u kolegů a závislost setrvání pracovníků ve svém oboru na dosaženém pedagogickém vzdělání. Bude specifikována výzkumná metoda, technika sběru dat a výzkumný soubor. Zkoumaná data budou analyzována a následně zpracována tak, aby pomohla předložit návrhy a doporučení řídicímu managementu určených škol.

## TEORETICKÁ ČÁST

# 1 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU

### 1.1 Historie vzdělávání pedagogických pracovníků od antiky až do doby Komenského

Znalost historie pedagogiky, vzdělávání a výchovy školy patří k základní koncepci přípravy pedagogických pracovníků dneška. Každá doba vzdělávání je specifická, závisí na momentálních ekonomických, sociálních a kulturních potřebách společnosti. Vychází vždy z historického jádra, kopíruje pozitivní poznatky vědění a poučuje se z chyb a neúspěchů z tradic, které odkázaly minulé generace. *„Moderní pedagog musí mít široký všeobecný rozhled, aby správně postihoval společenské souvislosti edukace, její skutečné spojení se životem, s jeho potřebami, vývojovými tendencemi a perspektivami.“*<sup>1</sup>

Pravděpodobně první pojem o nutnosti vzdělávání dospělých, o nutnosti rozvoje a sebezdokonalování osobnosti, spadá do dob Sokratových. Sokratovy podněty k vzdělávání byly uceleny a obohaceny v dílech dalších filosofů, především v dílech Platóna a Aristotela. Autorka Vacínová charakterizuje tuto dobu jako *„vznik prvních řeckých pedagogických koncepcí“*.<sup>2</sup>

V Římě byl za nejvýznamnější osobnost pedagogiky považován Marcus Fabius Quintilianus. Filosof Quintilianus ve svém díle „O výchově řečníka“ vyzdvihuje přednosti pedagogického pracovníka, ke kterým patří především vysoká úroveň jeho vzdělanosti a sebekázně. Pedagogický pracovník podle Quintiliana musí být vzorem pro žáky, musí si získat žákovu důvěru, vynikat trpělivostí a především láskou k dětem.<sup>3</sup>

Kromě výše zmíněných předností musí být pedagog dále schopen rozlišit individuální zvláštnosti dětí. Quintilianus zdůrazňuje i další vlastnosti pedagoga, jako je přirozenost, pečlivost, náročnost, vylučoval podrážděnost, nervozitu a přílišnou

---

<sup>1</sup> JŮVA, Vladimír (sen.) a Vladimír JŮVA (jun.). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, str. 7-9. ISBN 978-80-7315-151-5.

<sup>2</sup> VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: UJAK, 2009, str. 19. ISBN 80-86723-74-7.

<sup>3</sup> JŮVA, Vladimír (sen.) a Vladimír JŮVA (jun.). *Stručné dějiny...*, str. 14.

shovívavost. Ve svém učení vyzdvihoval především nutnost vysokoškolského vzdělání u učitelů.<sup>4</sup>

Autorka Vacínová dodává, že „řečník“<sup>5</sup> nemohl jen dobře mluvit, ale musel prokazovat dobré znalosti z literatury, aby mohl citovat již známé myšlenky, musel se dobře orientovat ve všech vědách své doby. Kromě znalosti literatury musel vykazovat znalosti dějin a práva. Svoje poznatky rozšiřoval studijními cestami po Malé Asii.<sup>6</sup>

Pedagogičtí pracovníci zastávali status státních úředníků, těšili se oblibě a měli různá privilegia a práva. Pedagogickým pracovníkům byl ustanoven předpis státní plat s platovou stupnicí, státní důchod, učitelé byli osvobozeni od daní a od vojenské služby.<sup>7</sup> Po rozpadu Západořímské říše v 5. století se ústředním výchovným článkem stává křesťanství, které přebírá jen takové antické prvky výchovy a vzdělávání, které slouží pouze potřebám vládnoucí církve. Vzdělávání řádových mnichů a světských kněží, kteří se stali nositeli výchovy a vzdělávání, zajišťovaly klášterní a katedrální školy.

Na našem území za první „učitele národa“ jsou považováni misionáři a šířitelé křesťanství, Konstantin a Metoděj. V souvislosti se vzděláváním pedagogů v době křesťanství je nutné zmínit i dílo Tomáše Akvinského „De Magistro“<sup>8</sup>, jehož cílem bylo posílit úlohu slovního výkladu učitele, oddělit proces výuky a výchovy.<sup>9</sup>

Vzdělávání dospělých v této době je nemyslitelně spjato se vznikem nových univerzit, které poskytovaly artistickou (sedmero svobodného umění), teologickou, právnickou a lékařskou přípravu. První univerzita vznikla v Cařihradě v roce 862, brzy však zanikla. Vznik a rozvoj univerzit je spjat spíše s obdobím 12. - 14. století. V této době vzniká nejznámější italská univerzita Bologna, španělská Salamanca, francouzská Sorbonna, anglická Cambridge a Oxford. Další univerzity vznikají na území dnešního Polska, Rakouska, Německa a v Čechách v roce 1348 vzniká Karlova univerzita. Založení pražské univerzity bylo nejvyšším povznesením vzdělanosti v našich zemích.<sup>10</sup>

---

<sup>4</sup> KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: UJAK, 2010, str. 120. ISBN 978-80-7452-009-9.

<sup>5</sup> Ve smyslu slova pedagog.

<sup>6</sup> VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání...*, str. 46.

<sup>7</sup> Tamtéž, str. 78.

<sup>8</sup> V českém překladu: „O učitelích“.

<sup>9</sup> VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání...*, str. 105.

<sup>10</sup> Tamtéž, str. 108.

Oživení myšlenek antických filosofů bylo bezpochyby spjato s obdobím renesance, a to nejen řeckých, ale i římských, kdy se vedle kultivace člověka uplatňuje i prvek utilitarismu<sup>11, 12</sup>.

*Velký podíl na šíření myšlenek humanismu a nutnosti vzdělávání má bezesporu pedagog a filosof Juan Luis Vives, vychovatel Marie Tudorovny. Ve svých spisech „O vědách“ a „O vyučováním vědám“ zdůrazňoval fakt, že cílem vzdělání je životní moudrost, která je založena na praxi a zkušenosti. Vyzdvihuje výchovu vůle a charakteru. Zajímavý je i jeho postoj ke korupčnímu prostředí školství:*

*„Je třeba odstranit ze škol ducha ziskuchtivosti, vyučující personál musí dostávat z veřejných fondů spravedlivý plat, který dobrý učitel shledá dostačujícím a špatný učitel ubohým. Nikdy totiž není podle něčeho dobré vyučování něčeho, co se prodává. Učitelé nemají být získáváni neúměrnou výší platu, aby do škol nepronikli ziskuchtivci. Zvlášť je nežádoucí, aby učitelé cokoli dostávali přímo od žáků.“<sup>13</sup>*

V období luteránské reformace, na počátku 16. století, nové návrhy ve vzdělávání pedagogických pracovníků přinesl ve svém spisu „Vizitační knížky“ učenec, humanista a přítel Luthera Filip Melanchton. Byl to první pedagog, který vytvořil školní řád a pro pedagogické pracovníky připravil vyšší studium učitelů. Sepsal návod, jak studovat a jak účelně rozdělit den ve studiu. Válčná léta třicetileté války a opakované vpády Turků do Uher mělo za následek devastaci a úpadek školství u nás.<sup>14</sup>

První zmínka o výchově a vzdělávání, jako o uceleném celku a filosoficky propracovaném systému, je spojena s životním dílem J. A. Komenského. Komenský pedagogiku představuje jako srozumitelný a kompletní obor a celoživotní vzdělávání jako nutnou součást vzdělávacího systému. Předmět výchovy a vzdělávání J. A. Komenský nespojuje pouze s dětským a mladistvým věkem, ale i s dospělostí. Podle Komenského víra v řád světa vede ke všepoznání. Cílem všepoznání je přetvoření člověka na moudrého, mravného a zbožného. Myšlenky o nutnosti dalšího sebevzdělání pomocí četby literatury a praxe jsou zastoupeny v díle Vševýchova. Komenský zastával názor, že k dalšímu vzdělávání člověk nemusí být veden, člověk je

---

<sup>11</sup> Autor Dvořáček definuje Utilitarismus jako filosofický směr „posuzování smyslu a hodnoty vzdělání podle praktické užitečnosti“. O utilitarismu mluví jako o trendu dnešní moderní doby, kdy jednání dnešního člověka je úzce spjato s ekonomickým myšlením, s termíny „užitná hodnota člověka, lidský kapitál, uplatnění na trhu práce, peníze jsou na 1. místě.“

<sup>12</sup> DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2009, str. 176. ISBN 978-80-7290-405-1.

<sup>13</sup> VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání...*, str. 131.

<sup>14</sup> Tamtéž, str. 201.

schopen se vést sám i mimo vzdělávací instituce a zdravý, silný, člověk zbavený negativních pocitů se dokáže dále vzdělávat, dále pracovat a být zbožným.<sup>15</sup>

Životní etapu dospělosti Komenský považoval za střed sebevzdělání, tvrdil, že právě v tomto období by člověk měl spojit další vědomosti s nabytými zkušenostmi. Poukazoval na fakt, že dospělý student se neučí jenom jako žák, ale že se učí i od svých spolužáků a od svých vlastních žáků, které vychovává a vzdělává. „*Mnoho jsem se naučil od svých učitelů, více však od svých spolužáků, ale nejvíce od svých žáků. Neboť tvořením utváříme sebe, a teprve pracujíc stáváme se mistry v práci.*“<sup>16</sup> Prioritním cílem tohoto vzdělávání je, aby nic nepřišlo na zmar a je třeba všechno, co jsme nashromáždili, také zhodnotit.<sup>17</sup>

Vliv Komenského na českou pedagogiku zhodnotil autor Jůva následovně: „*Demokratismus a humanismus Komenského předznamenal celou českou pedagogiku a z jeho odkazu vycházíme dodnes. Syntetismus Komenského nemá ve světě obdoby a jeho ideál rozvíjet všechny ve všem všestranně se i v 21. století, zápasícím v rozvojovém světě s elementární alfabizací, jeví mnohým jako utopie.*“<sup>18</sup>

## **1.2 Historie vzdělávání pedagogických pracovníků od doby Komenského do roku 1945**

Konec 16. a začátek 17. století autorka Kohnová označuje jako řízený model dalšího vzdělávání pedagogů u nás. V této době vrcholil rozvoj tzv. partikulárních latinských škol, které se staly „přípravnou“ studentů před vstupem na univerzitu. Systém přípravy byl velmi propracovaný, řízený a především zahrnoval znaky individuálního přístupu v oblasti podpory a vedení pedagogů. Partikulární školy připravovaly nejen studenty ke studiu na univerzitě, ale i absolventy univerzit k povolání učitele. Učiteli partikulárních škol nižšího stupně se stávali absolventi studia hned po absolvování několika semestrů. Učitelé pracovali pod dohledem správce školy, který měl ukončena bakalářská studia a který pokračoval nadále v magisterském studiu. Vedení těchto škol měl na starosti rektor univerzity. Mezi jeho povinnosti patřil dohled a přezkušování správce školy, Inspekční a poradenská činnost na samotném

---

<sup>15</sup> VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání...*, str. 201.

<sup>16</sup> Tamtéž.

<sup>17</sup> Tamtéž.

<sup>18</sup> JŮVA, Vladimír (sen.) a Vladimír JŮVA (jun.). *Stručné dějiny...*, str. 73.

pracovišti. Rektor univerzity vykonával funkci odborného poradce všem učitelům partikulární školy.<sup>19</sup>

Změny ve vzdělávání pedagogických pracovníků byly uskutečněny až ve 2. polovině 18. století zavedením tzv. tereziánských a josefínských reforem. Panovnice Marie Terezie vymanila školy zcela z vlivu církví a zavedla nad školami státní dozor. Školství se rozvíjelo podle potřeb rakouského státu a v tomto směru pokračovalo i nadále po porážce revoluce v roce 1848. Prioritou vládní moci se stal rozvoj vysokého a středního školství. Významný vliv ve vzdělávání pedagogických pracovníků v daném období měl školský Zákon říšský č. 62/1869 ř.z.<sup>20</sup>, který kromě zavedení nových typů škol zavedl i nové instituce pro vzdělávání učitelů – učitelské ústavy. Zákon stanovil kromě jiného i zásady hmotného a sociálního zabezpečení pedagogů, konkrétně zavedl pravidelný plat učitelů během jejich praxe a v důchodovém věku.<sup>21</sup>

Autorka Spilková problematiku učitelských ústavů vnímá jako *“vrchol převážně řemeslného pojetí přípravy učitelů”*.<sup>22</sup> Blíže vysvětluje, že v tomto vzdělávání byla upřednostněna převážně praktická část na úkor odborné a všeobecné složky vzdělávání. Vysvětluje, že vzdělávání probíhalo formou náslechnů a tzv. odposlouchávání a odpozorovávání od ostatních kolegů. Takováto metoda vzdělávání vedla k podceňování vědeckého vzdělávání. Autor Urbánek naopak tuto myšlenku rozšiřuje a říká, že učitelské ústavy byly *„mezníkem systematického vzdělávání pedagogických pracovníků, jak na bázi teoretické, tak i praktické”*.<sup>23</sup>

*„Odkaz učitelských ústavů, a to bezesporu také díky jejich vysoké kvalitě, byl dobře patrný i po jejich zrušení a ještě dlouho ovlivňoval učitelské vzdělávání u nás.”*<sup>24</sup> Konkrétní požadavek vysokoškolského vzdělání pedagogických pracovníků u nás zazněl na 1. Sjezdu československého učitelstva v roce 1920. Naplněn byl až v roce 1946, kdy vznikly univerzitní pedagogické fakulty pro učitele 1. a 2. stupně ZŠ. Po tomto rozhodnutí následoval chaotický sled změn, kdy nejprve fakulty zanikly, byly

---

<sup>19</sup> KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2016-09-01], str. 23-25. Dostupné z: <http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-223-version1-profesni-rozvoj-ucitelu-nahled.pdf>.

<sup>20</sup> Tzv. Hasnerův zákon, dle tehdejšího ministra školství Leopolda Hasnera von Artha (1818-1891).

<sup>21</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2000, str. 40-41. ISBN 978-80-7367546-2.

<sup>22</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, str. 102-107.

ISBN 80-7315-081-6.

<sup>23</sup> SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2015, str. 55 a 201. ISBN 978-80-7394-397-4.

<sup>24</sup> Tamtéž, str. 103.

zřízeny vysoké pedagogické školy a potom v roce 1964 činnost fakult byla opět obnovena.<sup>25</sup>

Školský Zákon říšský č. 62/1869 ř.z. je dle autorky Kohnové označován za první legislativní podložení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zákon mimo výše jmenované atributy stanovoval i podmínky, organizaci a zaměření dalšího vzdělávání učitelů. Jako zásadní zlom autorka považuje jeho předpis o konání pravidelných okresních učitelských konferencí, nejméně jedenkrát za rok. Konference byly místem kurzů dalšího vzdělávání na úrovni společné diskuze, výměny zkušenosti a názorů, staly se místem dostupnosti odborné literatury a pedagogických časopisů.<sup>26</sup>

Ze školského zákona<sup>27</sup>, který byl upraven v roce 1925 Řádem školním a vyučovacím, vycházel i další model vzdělávání učitelů. Tento model opět navrhoval konání pravidelných měsíčních konferencí, navrhoval konání vzdělávacích kurzů dle potřeb učitelů a podporu knihoven. Daný model stanovoval i kriteria pro pozici ředitelů škol, především jejich angažovanost ve vzdělávání pedagogických pracovníků na vlastních školách. Velká připravenost ředitelů se musela odrazit především na společných konferencích, které lze podle autorky zahrnout pod pojem Společný rozhovor o všech pedagogických a administrativních záležitostech. Na pravidelných měsíčních konferencích byli pedagogičtí pracovníci seznamováni s aktuální legislativou, školskými předpisy, s potřebami a problémy školy. Součástí konferencí byla i rozprava o vydaných pedagogických publikacích a předvedení nových metodických pomůcek. Svůj význam měly i referáty učitelů na aktuální témata ve vědecké a pedagogicko-didaktické oblasti. Uvedením do jiných vyučovacích předmětů učitelé získávali poznatky a představu i o jiných oblastech vzdělávání, které jim nebyly tak blízké. Samozřejmě důležitá byla i spolupráce se školským úřadem a inspekcí, které na základě kontrol pedagogických pracovníků navrhovaly další kurzy vzdělávání.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů...*, str. 103.

<sup>26</sup> KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů...*, str. 26-27.

<sup>27</sup> Školský zákon byl tvořen zákonem č. 189/1919 Sb., jeho novelou zákonem č. 292/1920 Sb. a zákonem č. 226/1922 Sb., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských (tzv. malý školský zákon).

<sup>28</sup> KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů...*, str. 26-27.



### 1.3 Vzdělávání pedagogických pracovníků v období roku 1945-1989

Po ukončení 2. světové války, po zániku protektorátu Čechy a Morava, ve kterém došlo k výraznému omezení vzdělávání dospělých, dochází k viditelnému rozmachu vzdělávání a školství u nás. Po válce chyběla kvalifikovaná pracovní síla, včetně pedagogických pracovníků. Nový politický systém zavrhoval všechno staré, nedůvěryhodné, jeho hlavním cílem byla tzv. příprava „socialistické inteligence a dělnických kadrů“.<sup>29</sup>

Autorka Spilková hodnotí púnorová desetiletí vzdělávání jako „*chaotický vývoj a častý návrat zpět*“. Zároveň potvrzuje myšlenku, že reforma se dělá snadno, ale návrat k původnímu stavu trvá dlouhou dobu a někdy je i neakceptovatelný. Dále autorka dodává, že dané období se jeví jako intenzivní úsilí dosažení vysokoškolského vzdělání pro učitele, jako pokus o integraci a diferenciaci přípravy učitelů jednotlivých školských stupňů, které bylo doprovázeno necitlivými zásahy státní sféry.<sup>30</sup>

Autor Průcha k tomuto problému přistupuje obšírněji a tvrdí, že je třeba toto období hodnotit ze dvou pohledů. Díky politickým změnám, které provázela chybná a škodlivá rozhodnutí, školství procházelo negativními změnami. Tyto změny způsobily škody nejen jednotlivcům, ale i celé společnosti. Autor Průcha poukazuje na fakt, že především po roce 1948 a v období normalizace probíhaly ve školství čistky zaměřené na učitele, na diskriminaci jednotlivých osob a nebylo umožněno vzdělávání lidem náboženské víry a určitého třídního původu. Na druhé straně, vzdělávání ve školství navázalo na vzdělávací systém z dvacátých a třicátých let 20. století, který zaujímal přední místo ve vzdělávání mezi systémy středoevropských a západoevropských zemí. Po zřízení pedagogických fakult v Praze, Brně a v Olomouci zaujalo Československo prvenství mezi zeměmi, které uskutečňovaly vysokoškolské vzdělávání učitelů všech stupňů. Vyspělá ekonomika dovolila investice do oblasti školství. Uskutečnila se výstavba nových budov a institucí, zlepšila se materiálně-technická vybavenost tříd, zřizovaly se základní umělecké školy, mohla se financovat zdravotnická péče v rámci školství a v poslední řadě se díky investicím zvýšil počet učitelů.<sup>31</sup>

Pro přehled autor uvádí statistiku ze školního roku 1958/59, kdy na základní škole působilo 51 890 učitelů na 1 331 070 žáků a ze školního roku 1988/89, kdy

<sup>29</sup> BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2014, str. 33. ISBN 978-80-247-4824-5.

<sup>30</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, str. 104-107. ISBN 80-7315-081-6.

<sup>31</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 47-49.

počet učitelů vzrostl na 62 007 a měl na starosti 1 283 640 žáků. Ve srovnání těchto dat na jednoho učitele se snížil počet žáků z 25,7 na 20,7.<sup>32</sup>

Autor Urbánek považuje za významný mezník poválečného vývoje vzdělanosti pedagogů otevření pedagogických fakult. Považuje toto období jako „*období koncepční stabilizace a stability pedagogických fakult.*“<sup>33</sup>

Fakulty se za tuto dobu usadily, začaly tvořit svoji vnitřní strukturu, začaly se zaměřovat na podstatná témata, odhalovaly vlastní možnosti rozvoje. Fakulty, kromě politických zásahů především do personální oblasti, nebyly nuceny podléhat vnějším tlakům. Fakulty v této době, oproti současnosti, nemusely čelit tvrdému konkurenčnímu boji o svoji existenci, což vedlo ke zklidnění situace uvnitř institucí a zaměření se na vzdělávání budoucích pedagogů. Na fakultách mohly v klidu probíhat vnitřní reformy. V důsledku toho se mohla zvýšit specializace, jako například zavedení studia učitelství pro 5. – 12. ročník.<sup>34</sup>

Autorka Kohnová považuje v tomto období za důležitý fakt vydání prezidentského dekretu č. 132/1945 Sb., O vzdělání učitelstva. Tento prezidentský dekret uzákonil vysokoškolské studium pro pedagogy. Kromě vznikajících pedagogických fakult byl založen i Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského v Praze a Výzkumný ústav pedagogický v Bratislavě. Hlavním úkolem ústavů bylo řídit činnost krajských a okresních pedagogických sborů, jednalo se vlastně o další vzdělávání pedagogů. Tento model vzdělávání pedagogických pracovníků setrval až do roku 1989. Autorka jej nazývá modelem kaskádovým, protože ministerstvo školství řídilo činnost Ústředních ústavů pro vzdělávání pedagogických pracovníků, tomu podléhaly krajské pedagogické ústavy, které řídily činnost okresních pedagogických středisek. Autorka zároveň dodává, že tento systém byl legislativně podložen a odpovídal systému doporučovanému v dobových materiálech Evropského společenství<sup>35</sup> a Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj<sup>36</sup> (dále jen OECD).<sup>37</sup>

---

<sup>32</sup> PRŮCHA, Jan. *Česká vzdělanost. Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, str. 31. ISBN: 978-80-7478-675-4.

<sup>33</sup> SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů...*, str. 57.

<sup>34</sup> Tamtéž, str. 57-59.

<sup>35</sup> Evropská společenství (zkr. ES, v angl. European Communities) byla hospodářsko-politická sdružení evropských států od roku 1967 do roku 2009. Evropská společenství se skládala z Evropského společenství pro atomovou energii, Evropského společenství uhlí a oceli a Evropského hospodářského společenství. V roce 2009 po ratifikaci Lisabonské smlouvy Evropská společenství zanikla a jejich právním nástupcem se stala Evropská unie.

<sup>36</sup> Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (zkr. OECD, v angl. Organisation for Economic Co-operation and Development) je organizace, která v současné době sdružuje třicet pět ekonomicky nejvyspělejších zemí světa. Česká republika se stala členem OECD v prosinci 1995. Členství v OECD ji umožňuje účastnit se na mnohostranné spolupráci v oblasti vzdělávací politiky světové úrovně.

#### 1.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků po roce 1989

Rok 1989 přinesl zásadní změnu politického a společenského systému u nás. Polistopadové události výrazně ovlivnily celý vzdělávací systém. Autor Průcha konstatuje, že tyto změny byly rychlé, někdy bez podpory výzkumu a analýz, a na základě tlaku zájmových skupin. Některé změny byly provedeny i v rozporu s trendy ve vyspělých zemích. Změny se mimo jiné dotkly i dalšího vzdělávání pedagogů, bylo zrušeno 90% kapacit institucí, které zajišťovaly další vzdělávání učitelů.<sup>38</sup>

Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který vznikl v roce 1945 a existoval do roku 1991, byl zrušen zákonem České národní rady (dále jen ČNR). Díky aktivitám z řad učitelů a pracovníků nižší státní správy byl tento systém postupně v 82 okresech obnoven. Spolu s ním se obnovila i některá krajská pracoviště. Vedle této oblasti vznikala i další pracoviště pro profesní vzdělávání pedagogů, na vysokých školách a i mimo oblast školství. Rozmach profesního vzdělávání autor spojuje se založením Národního institutu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v roce 2004.<sup>39</sup>

Přes snahu předních českých pedagogických odborníků o podporu rozvoje oblasti dalšího profesního vzdělávání, Česká republika stále výrazně zaostává a zaostává vzhledem ke vzdělanosti ostatních vyspělých zemí. Ve vyspělých zemích počet dospělých, kteří se vzdělávají mimo školskou soustavu, je vyšší než počet mladých lidí vzdělávajících se ve školské soustavě. Průcha vidí příčinu v podfinancování dalšího vzdělávání dospělých, které je poloviční oproti ostatním zemím EU.<sup>40</sup>

Autorka Kohnová v období po roce 1989 hodnotí především iniciativu, která přicházela z řad učitelů a dodává, obdobně jako autor Průcha, že se jednalo o období nestabilní, postrádající dle jejích slov „*funkční systém podpory profesního rozvoje.*“<sup>41</sup>

---

Ministerstvo školství má své zástupce, kteří pracují v řídicích orgánech OECD, kterým je Výbor pro vzdělávací politiku (EDPC, v angl. Education Policy Committee), Řídící rada Centra pro inovace vzdělávání (GB CERI, v angl. Governing Board Center for Educational Research and Innovation) a Řídící rada programu institucionálního řízení vysokých škol (GB IMHE, v angl. Governing Board Institutional Management in Higher Education). Kromě toho se zástupci ministerstva účastní zasedání řídicích rad dvou nejvýznamnějších projektů – Řídící rada projektu PISA (v angl. Programme for International Assessment) a Řídící rada projektu PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies). Výbor OECD se schází dvakrát do roka se zástupci zemí, kteří se podílejí na rozhodnutí o programech a projektech. Zástupci zúčastněných zemí současně předkládají výsledky ukončených projektů, projednávají doporučení, které se vztahuje ke vzdělávací politice zemí OECD.

<sup>37</sup> KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů...*, str. 26-27.

<sup>38</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 50.

<sup>39</sup> Tamtéž, str. 416.

<sup>40</sup> Tamtéž, str. 53.

<sup>41</sup> KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů...*, str. 29.

Vznik této situace autor Průcha vysvětluje vydáním nového zákona ČNR č. 390/1991 Sb., který vypustil některé paragrafy ohledně školských zařízení. Na základě tohoto zákona zaniká celá síť zařízení ministerstva školství pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, a to na úrovni okresních pedagogických středisek, krajských pedagogických ústavů a zaniká Ústřední ústav pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP).<sup>42</sup>

Obrovskou iniciativou a snahou z řad pedagogických odborníků, jak už bylo zmíněno výše, v návaznosti na to vzniká jiný model vzdělávání učitelů, který je legislativně podložen zákonem č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství a který zřizuje školské úřady. Školské úřady umožnily založení zařízení DVPP na okresních úrovních. Vznikly tři druhy zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení řízené přímo školským úřadem, zařízení samostatných pracovišť a střediska služeb školám. Činnost okresních zařízení probíhala paralelně s činností dalších institucí a vysokých škol. Okresní zařízení DVPP poskytovala vzdělávací akce zaměřené na oborové didaktiky, na vědecké poznatky v oblasti pedagogiky a psychologie, existovaly kabinety pro vzdělávání ředitelů škol. Vedle této činnosti zařízení poskytovala i servisní podpůrnou činnost, podporovala činnost knihoven, distribuci a nabídku učebnic a didaktických pomůcek, video a audio programů. Jejich poradenská činnost spočívala především v poskytování pomoci v oblasti právní, manažerství a výchovného poradenství. Tento model vzdělávání byl oslaben v roce 1996, kdy došlo ke změně financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tím, že finanční prostředky byly přidělovány přímo školám a ty mohly realizovat kurzy, které si samy uhradily.<sup>43</sup>

Dalším narušením tohoto vzdělávacího systému byla změna počtu hodin přímé vyučovací povinnosti. Byl tak zrušen snížený úvazek okresních metodiků, kteří spravovali dosavadní systém DVPP. Definitivní konec výše zmíněného vzdělávacího systému přinesla nová reforma státní správy a samosprávy v roce 2000, kdy došlo k zániku školských úřadů. Od této doby existovaly a existují čtyři skupiny vzdělávacích zařízení v podobě pedagogických center v krajských městech, zařízení řízená přímo kraji, center celoživotního vzdělávání při pedagogických fakultách a dalších skupin rozsáhlých a nepřehledných subjektů nebo fyzických osob, které nabízejí další vzdělávání pedagogických pracovníků.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů...*, str. 33.

<sup>43</sup> Tamtéž.

<sup>44</sup> Tamtéž.

Akreditační komise pro DVVP jako zastřešující orgán pro vzdělávání byla zákonem č. 137/2016 Sb.<sup>45</sup> nahrazena Národním akreditačním úřadem. Autorka zároveň dodává, že pokud stát usiluje o rozvoj a zvýšení kvality školství, potom musí být školský systém úzce napojen na systém dalšího vzdělávání. Zdůrazňuje, že systém DVVP je podporou pedagogické činnosti, je pomocí pro učitelovu didakticko-pedagogickou přípravu, neocenitelnou součástí přípravy začínajícího učitele a pomáhá ve vzdělávání ředitelů škol.<sup>46</sup>

V roce 2012 byl zahájen tzv. kariérní systém pro pedagogické pracovníky a ředitele škol. Měl by motivovat pedagogické pracovníky a ředitele škol k profesionálnímu rozvoji, měl by zvyšovat vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty pedagogických pracovníků. Jinými slovy by měl řešit zvyšování kvalifikace pracovníků ve školství po stránce odborné a pedagogické.<sup>47</sup>

## 1.5 Vzdělávání pedagogických pracovníků v zahraničí

Vzdělávání pedagogických pracovníků, především v primárním školství, se ve dvacátém století liší od předcházejících etap vysokou úrovní v pokrokovosti, v kvalitě a v demokratičnosti. Ve všech vyspělých evropských státech dochází k prodlužování vlastní odborné přípravy k vyučovacímu procesu. Sjednocující se Evropa se stala zárukou realizace konceptu celoživotního učení a vzdělávání. Cílem konceptu je vytvoření konkurenceschopné stabilní ekonomiky, která pružně reaguje na změny, které vývoj přináší, především aplikuje nové znalosti do inovací a rozvoje telekomunikačních a informačních technologií.<sup>48</sup>

Vývoj přípravy pedagogických pracovníků v zahraničí na rozdíl od naší koncepce je postupný, plynulý, dynamický, na rozdíl od nás se vyvíjí dopředu a nevykazuje zpětné návraty ve vzdělávání. V současnosti se většina západoevropských učitelů vzdělává na univerzitní úrovni, která trvá čtyři nebo pět let. Na univerzitní vzdělávání navazuje další vzdělávání, které je spojeno s uváděním teoretických poznatků do praxe. Prosazuje se spolupráce s univerzitou a školami, především pohyb a spolupráce

---

<sup>45</sup> Zákon č. 137/2016 Sb. ze dne 2. března 2016, kterým se mění zákon č. 111/1998., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

<sup>46</sup> KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů...*, str. 33.

<sup>47</sup> Tamtéž, str. 67.

<sup>48</sup> VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky*. Praha: UJAK, 2016, str. 262. ISBN 978-80-262-1026-9.

studenta mezi oběma institucemi. Klade se důraz na neustálou provázanost teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi.<sup>49</sup>

Vzdělávání pedagogických pracovníků v zahraničí je otevřeným, dynamickým procesem, který umožňuje „*průběžné korekce, dotváření a obměňování.*“<sup>50</sup> Autorka Spilková poukazuje na fakt, že: „*Žádný studijní program nepočítá s tím, že vybaví studenty hotovým, dostatečně širokým repertoárem potřebných vědomostí, dovedností, postojů a činností. Učitelské vzdělávání je chápáno jako začátek procesu stávání se učitelem a nemělo by studenty připravovat na zjednodušenou realitu s jednoznačnými řešeními a axiomy.*“<sup>51</sup>

Na začátku 20. století ve vyspělých evropských zemích učitelé primárních škol absolvovali dle statistik vzdělávání v celkové délce 10-12 let. Dnes se délka vzdělávání prodloužila až na 17 a 18 let, nejvyšší nárůst byl zaznamenán v Itálii a v Nizozemí. Prodloužila se i samotná příprava pedagogů, která je dnes o dva roky delší než na začátku století.<sup>52</sup>

Autorka Váňová ve své publikaci konstatuje, že vědecké studium orientující se na určité předměty bylo nedostačující, a proto muselo být v souvislosti s nástupem demokratických školských systémů doplněno od 2. poloviny 20. století studiem odborných praktických předmětů. Zároveň dodává, že nestačí orientace na jeden předmět, ale je nutné si osvojit co nejširší spektrum pedagogických vědomostí a dovedností.<sup>53</sup>

Od 60. let 20. století byli ve většině evropských zemí učitelé připravováni k funkci primárního učitele na vysokoškolské úrovni, výjimkou bylo Portugalsko, které vysokoškolské studium zavedlo od roku 1986 a Itálie, která studium zavedla v 90. letech. Oproti tomu Irsko zavedlo vysokoškolské studium pro pedagogické pracovníky už v roce 1912. Učitelé, kteří dosáhli nejlepších výsledků po dvouletém studiu v institucích, mohli absolvovat třetí dodatečný rok na univerzitě. Autorka Váňová dochází k závěru, že příprava vzdělávání učitelů v primární školství se stále více přibližuje ke vzdělávání pedagogů na sekundárních školách, kteří jsou od 19. století většinou vzděláváni na univerzitní úrovni.<sup>54</sup>

---

<sup>49</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny...*, str. 107.

<sup>50</sup> Tamtéž, str. 106.

<sup>51</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny...*, str. 106.

<sup>52</sup> VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Praha: UJAK, 2009, str. 51. ISBN 978-80-86723-68-6.

<sup>53</sup> Tamtéž, str. 53.

<sup>54</sup> Tamtéž, str. 52.

### 1.5.1 Německý dvoufázový vzdělávací model

Za pozornost stojí německý dvoufázový model, který spočívá nejprve v přípravě učitele na vysoké škole. Na vysokoškolské studium navazuje pedagogicko-praktické vzdělávání, které probíhá formou praktických seminářů na fakultních školách. Během této praktické přípravy jsou učitelé zaměstnáni na dobu určitou a pobírají mzdu. Přípravná fáze je zakončena druhou státní zkouškou, která je především zaměřena na spojení teorie a praxe. Teprve po úspěšném složení státní zkoušky je učitel plně kvalifikován. V Německu je i rozdílné studium vychovatelů školní družiny. Vysokoškolské studium vychovatel může absolvovat až po ukončení střední školy a po desetileté praxi v oboru.<sup>55</sup>

Autorka Lazarová tento systém podrobněji popisuje jako systém třífázové přípravy učitelů. První fází se rozumí příprava na univerzitní úrovni, druhá fáze zahrnuje tzv. refendariát, což znamená přípravnou službu. Třetí fází se rozumí další profesní vzdělávání učitelů. Tato fáze je dobrovolná a samozřejmě řízená nabídkou. Důchodový věk velké části učitelů, a s tím spojený odchod do důchodu, v roce 1999 měl za následek rozsáhlou reformu ve vzdělávání učitelů. Cílem reformy bylo propojení první a druhé fáze vzdělávání pedagogických pracovníků, zvýšení kompetencí v rámci studia, posílení vztahu k praxi, zkrácení vzdělávání, reformu hodnocení a uzavírání dohod o výkonu práce.<sup>56</sup>

### 1.5.2 Francouzský vzdělávací systém

Podobný systém jako v Německu v přípravě budoucích učitelů je i ve Francii. Studenti absolvují tři nebo čtyři roky univerzitního studia pedagogiky a potom jsou přijati k dvouletému studiu přípravy učitelů na dalších institucích. Po prvním roce studia se stávají stážisty a pobírají mzdu. Ve druhém ročníku se věnují kromě praxe i didaktice zvoleného předmětu a všeobecné přípravě učitele.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika...*, str. 52-55.

<sup>56</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, str. 185. ISBN 80-7315-114-6.

<sup>57</sup> Tamtéž, str. 55.

### 1.5.3 Finský vzdělávací systém

Další zemí, která má ve vzdělávání dospělých bohatou a rozmanitou historii je Finsko. Vzdělávání dospělých se řadí mezi prestižní záležitosti podporované vládní politikou, která usiluje o prodloužení aktivního pracovního života dospělých, zlepšení produktivity práce a zvyšování míry zaměstnanosti. Vzdělávání dospělým je poskytováno v různých oddělených institucích, na úrovni vysokoškolského studia na univerzitách (Ylipisto) a polytechnikách (Ammattikorkeakoulu). Těmto institucím vláda přiděluje finanční podporu v podobě projektového financování přímo na studenta v závislosti na jeho výkonu. Polytechniky kromě finanční podpory od státu čerpají i finanční prostředky z externích zdrojů. Polytechniky a univerzity mají svou vlastní správu, rozhodují o počtu přijímaných studentů a o obsahu programů, které vedou k získání vysokoškolských diplomů. Kvalita výuky závisí spíše na způsobu řízení vzdělávání než na kontrolní činnosti. Příkladem daného stavu je, že školní inspekce byla zrušena začátkem 90. let.<sup>58</sup>

Školy, které vzdělávají pedagogické pracovníky, mají ve Finsku vysokou prestiž. Ke studiu třídních učitelů je většinou přijímáno jen 10 % uchazečů, ke studiu jednotlivých předmětů 10 – 50 % uchazečů a na odborné školství 30 % uchazečů. Na většině škol je od zaměstnaných pedagogických pracovníků vyžadováno pravidelné každoroční další vzdělávání, které je součástí pracovního poměru a dohody o platu. Tyto podmínky přispěly k tomu, že další vzdělávání pedagogických pracovníků ve Finsku je velmi oblíbené, vyžadované a považované za nejvyšší výsadu pedagogického povolání.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Finské vzdělávání v kostce* [online]. Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí, příloha II/2013, 2013, str. 5-6. [cit. 2016-09-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2013/Zp1305p11a.pdf>.

<sup>59</sup> Tamtéž.



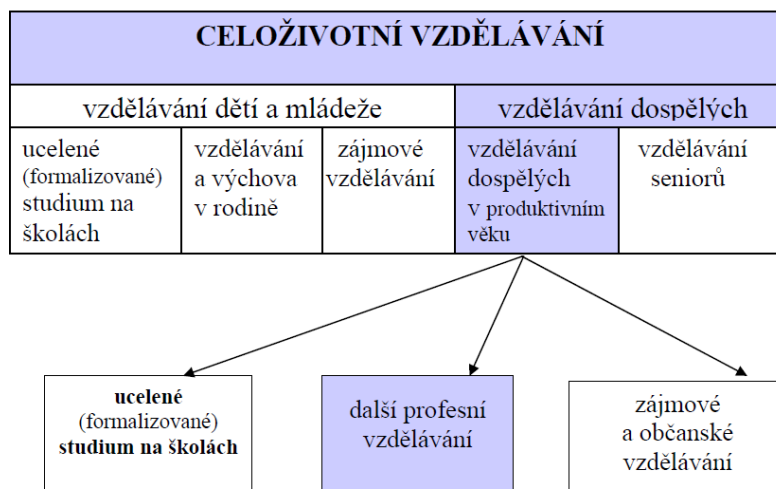
## 2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

### 2.1 Terminologie vzdělávání dospělých

V oblasti terminologie výchovy a vzdělání existuje mnoho obdobných pojmů, které je třeba přesně definovat a rozlišovat. Pojmy se často zaměňují. Nejvíce je využíván pojem vzdělání, vzdělávání, celoživotní vzdělávání, další vzdělávání, vzdělávání dospělých, formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální vzdělávání. Výklad výše zmíněných pojmů graficky znázorňují tabulky č. 1 a č. 2, které zpracovala autorka Kohnová.<sup>60</sup>

Podle autorky Lazarové je termín další vzdělávání pedagogických pracovníků třeba chápat jako další profesní vzdělávání. Tento termín je třeba oddělit od termínu celoživotního vzdělávání, který zahrnuje proces, který probíhá celý život člověka. Pojem dalšího vzdělávání autorka spojuje s profesním životem, s funkcí a rozvojem organizace, s prací, s kariérou, s budoucností osob, s autonomií a odpovědností pracovníků, se strukturou kompetencí a kvalifikací, s inovacemi a s profesionalizací.<sup>61</sup>

Tabulka č. 1: Celoživotní vzdělávání



Zdroj: KOHNOVÁ, Jana. *Kvalifikační studium...*, str. 3.

<sup>60</sup> KOHNOVÁ, Jana. *Kvalifikační studium učitelů v rámci celoživotního vzdělávání na vysokých školách* [online]. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2006, str. 2-3 [cit. 2016-09-05]. Dostupné z: [http://www.thakur.cz/upload/sborniky/2006/Soubory/KVALIFIKACNI\\_STUDIUM/Kohnova.pdf](http://www.thakur.cz/upload/sborniky/2006/Soubory/KVALIFIKACNI_STUDIUM/Kohnova.pdf).

<sup>61</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 230.

Tabulka č. 2: Další profesní vzdělávání učitelů

DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ		
kvalifikační vzdělávání	normativní školení	průběžné další vzdělávání
<p>1. studium rozšiřující, specializační, rozdílové, funkční</p> <p>2. doplňující pedagogické studium</p>	školení podmiňující výkon činnosti	průběžné (kontinuální) prohlubování, obnova a získávání nových profesních kompetencí

Zdroj: KOHNOVÁ, Jana. *Kvalifikační studium...*, str. 3<sub>2</sub>

Další vzdělávání definuje jako profesionální rozvoj a s ním spojený kariérní a zkušenostní růst, mocný instrument vzdělávací politiky, který vede k modernizaci celého vzdělávacího systému. Ztotožňuje se s názorem autorů, kteří označují další vzdělávání jako změnu vědění, postojů, vyučovací praxe a s názorem, že pedagogické pracovníky je třeba připravovat na změnu, aby mohli „hrát tvořivou, kritickou a aktivní roli v reformách“.<sup>62</sup> *Za pozornost stojí i výzkum autorky provedený v řadách učitelů, kteří s pojmem dalšího vzdělávání kromě již zvyše zmíněného vidí získání dovedností a nápadů, porozumění nejen svým žákům, ale i situacím v organizaci, lepší zvládnutí krizových situací na pracovišti a seznámení se s prostředím a zkušenostmi ostatních škol.*<sup>63</sup>

Autor Veteška další vzdělávání pedagogických pracovníků definuje jako: „Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání“.<sup>64</sup> Podle jeho citace zaujímá další vzdělávání jen jednu část celoživotního vzdělávání, která navazuje na ukončený stupeň školského vzdělávání a na vstup do pracovního procesu. Upřesňuje, že tradičně další vzdělávání je děleno do tří subsystémů – profesní vzdělávání, zájmové a občanské. Definici dalšího vzdělávání, kterou přináší zákon č.179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, považuje autor za vágní.<sup>65</sup>

V souvislosti s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků dodává, že pedagogický pracovník po dobu své pedagogické činnosti je povinen dle

<sup>62</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 17.

<sup>63</sup> Tamtéž, str. 14-17.

<sup>64</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2014, str. 72. ISBN 978-80-247-4748-4.

<sup>65</sup> VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky...*, str. 107.

zákona č. 563/2004 Sb.<sup>66</sup> se dále vzdělávat, a to samostudiem nebo na vysokých školách a ve vzdělávacích institucích, kterým byla přidělena akreditace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).<sup>67</sup>

Autor odkazuje i na vyhlášku č. 317/2005 Sb., která upřesňuje podmínky dalšího vzdělávání. Další vzdělávání, kromě vysokých škol, zajišťuje Národní institut pro další vzdělávání se sídlem v Praze a v krajských městech po celé České republice.<sup>68</sup>

Autor Beneš naopak poukazuje v české pedagogice na dva nejvíce frekventované pojmy, které se často zaměňují. Pojem vzdělání, který je výsledkem vzdělávání, sebevzdělávání a seberozvoje jedince. Vzdělání určuje kvalitu osobnosti, je nepřenosné a nelze s ním obchodovat. Naopak pod pojmem vzdělávání rozumí „*proces zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoj schopností*“.<sup>69</sup> Upřesňuje, že jde o cílevědomý, plánovitý a institucionalizovaný proces. Při definování pojmů dalšího vzdělávání a celoživotního vzdělávání upřednostňuje a využívá definic od autora Průchy.<sup>70</sup>

Autor Průcha definuje další vzdělávání pedagogických pracovníků v širším smyslu: „*jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělání, jsou to všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti, jsou to vzdělávací aktivity, do nichž se učitelé zapojují, aby rozšířili a zdokonalili své znalosti, dovednosti a rozvíjeli své profesní rozvoje.*“<sup>71</sup>

Profesní rozvoj podle Průchy, lze rozdělit:

- na vlastní učitelskou praxi,
- samostudium,
- další vzdělávání učitelů.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je předním tématem společenského a politického dění a je legislativně kromě výše zmíněných zákonů i v zákoně

---

<sup>66</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, podle autora Vetešky a Průchy definuje profesní kategorii pedagogického pracovníka. Zahrnuje tři důležité oblasti výkonu práce pedagogů - které stanovují předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka, dále podmínky pro výkon funkce pedagoga a podmínky dalšího vzdělávání a kariérního růstu. Na tento zákon navazují další právní úpravy v podobě Nařízení vlády č.75/2005, které stanovuje rozsah přímé vyučovací, výchovné a speciálně pedagogické činnosti pedagogů. Především počet hodin přímé pedagogické činnosti učitelů, zástupců ředitelů, ředitelů a vychovatelů školních družin.

<sup>67</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník...*, str. 310.

<sup>68</sup> Tamtéž, str. 32.

<sup>69</sup> BENEŠ, Milan. *Andragogika...*, str. 16.

<sup>70</sup> Tamtéž.

<sup>71</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 413.

561/2004 Sb. Autor poukazuje na fakt, že v andragogice a pedagogické teorii, v dokumentech vzdělávací politiky Evropské Unie (dále EU) a České republiky<sup>72</sup> jsou rozlišovány tři druhy učení a vzdělávání – učení ve formálním vzdělávání, učení v neformálním vzdělávání a informální vzdělávání.<sup>73</sup>

Termín formální vzdělávání označuje vzdělávání, které se praktikuje převážně ve školách. V oboru vzdělávání pedagogických pracovníků připadá v úvahu vysokoškolské vzdělávání na bakalářském a magisterském stupni a doktorandské vzdělávání. Na základě výzkumu Akademie věd ČR autor poukazuje na odlišnosti ve výzkumu studentů veřejných a soukromých škol. Na soukromých vysokých školách je vyšší počet studentů starších dvacet pět let, než na státních vysokých školách.<sup>74</sup>

Neformální vzdělávání je podle autora součástí dalšího vzdělávání dospělých. Toto vzdělávání probíhá přímo na pracovištích nebo ve vzdělávacích střediscích a soukromých institucích. Vzdělávání je dobrovolné, může probíhat bezplatně nebo za úplatu. Autor především poukazuje na rozdíly ve vzdělávání, vzdělávání neformální nevede k získání státem uznávaného titulu, ale může být ukončeno certifikátem, osvědčením nebo licenci. Mezi nejčastější formy neformálního vzdělávání patří jazykové, počítačové a rekvalifikační kurzy, školení, přednáškové cykly a osvětové kampaně.

Informální vzdělávání je součástí běžného života. Probíhá v rodině, v zaměstnání, při četbě knih, časopisů, tisku, při poslechu rozhlasu a sledování televize. Informální vzdělávání je nahodilé, spontánní, není organizované. Probíhá celý život člověka.<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> Součástí mezinárodních a národních dokumentů je Memorandum Evropské komise k celoživotnímu učení, Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha, Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR, Strategie celoživotního učení ČR. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR tzv. Bílá kniha úzce spojuje existující školský systém se sektorem dalšího vzdělávání se sociální politikou a politikou zaměstnanosti. „*Jde o zásadní změnu pojetí, cílů a funkce vzdělávání, kdy všechny možnosti učení jsou chápány jak jediný celek.*“

<sup>73</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 413.

<sup>74</sup> PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2007, str. 413. ISBN 978-80-247-5232-7.

<sup>75</sup> Tamtéž, str. 23-24.

## 2.2 Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání

*„Motivace je chápána jako vnitřní, uvědomovaný i neuvědomovaný stimul působící na chování, komunikaci, postoje subjektu. Motivace se projevuje v aktivitách subjektu směřujících k dosažení určitého cíle, respektive k naplnění určitých potřeb“.*<sup>76</sup>

Autor Veteška s motivací spojuje zájmy, které definuje jako schopnosti trvalejšího zaměření pro určitou činnost, a které jsou nebo nejsou uspokojovány. Konstatuje, že s každým dílčím uspokojením „*motivační síla zájmu narůstá*“.<sup>77</sup>

Autorka Nytrová motivaci definuje jako individuální záležitost, která je záměrná a je pod kontrolou jedince a jeho chování. Za dva nejdůležitější faktory motivace považuje: „*To, co lidi povzbuzuje a síla jedince zapojit se do určitého jednání*“. Dodává, že „*Motivace zahrnuje jednání a vnitřní a vnější síly, které ovlivňují výběr tohoto jednání*“. Mezi faktory vnější motivace autorka řadí vztah k hmotným odměnám, jako je plat, sociální zajištění, pracovní smlouva, pracovní podmínky, pracovní prostředí. Za vnitřní motivaci považuje využití svého vzdělání v praxi, schopnosti pracovníka, uznání a ocenění, solidní zacházení s pracovníky na pracovišti.<sup>78</sup> Autorka Lazarová dodává, že pro motivaci je důležitá souhra těchto vnitřních i vnějších faktorů, faktory motivaci podporují nebo naopak tlumí a určují její specifiku.<sup>79</sup>

Autoři Havlík a Koťa považují nízkou motivaci spolu s nevyhovujícím bydlením, špatným dopravním spojením a pracovním prostředím za hlavní příčiny, proč nastupující absolventi nestačí zaplnit chybějící místa za kvalifikované učitele, kteří odešli do důchodu. Výše zmíněné faktory mají vliv i na odchody pedagogických pracovníků ze školství v produktivním věku. Motivace je zejména ovlivněna ekonomickými a sociálními podmínkami, tedy i finančním ohodnocením, které zaručí stabilní ekonomické zázemí a založení rodiny. Autoři Havlík a Koťa daný problém přisuzují špatné politice státu spolu se špatnou politikou regionů, které neřeší daný kritický stav a spíše ho prohlubují. Svá tvrzení opírají o sociologické výzkumy, které dle dat uvádějí, že vysokoškolsky vzdělaní lidé s pedagogickou kvalifikací nacházejí snadno uplatnění mimo svůj obor.<sup>80</sup>

Mezi hlavní determinanty motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání autorka Lazarová považuje trvalejší osobnostní rysy, k nimž řadí inteligenci,

<sup>76</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník...*, str. 186.

<sup>77</sup> VETEŠKA, Jaroslav *Přehled andragogiky...*, str. 124.

<sup>78</sup> NYTROVÁ, Olga a Marcela PIKÁLKOVÁ. *Dialog mezi hodnotami aneb hodnoty vyřčené a hodnota žité*. Praha: UJAK, 2011, str. 60. ISBN 978-80-7452-014-3.

<sup>79</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 78.

<sup>80</sup> HAVLÍK, Radomír. a Jaroslav. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Postál, 2011, str. 160-161. ISBN 978-80-262-0042-0.

otevřenost osobnosti učit se a něco měnit, sebehodnocení, sebeřízení, píli, svědomitost a odpovědnost. Motivaci výrazně ovlivňuje:

- osobnost účastníka vzdělávání,
- pohlaví účastníků,
- věk,
- kariéra,
- zkušenosti se vzdělávacími akcemi,
- osobní a rodinná situace,
- umístění a klima školského pracoviště.

Podle autorky je velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje motivaci, věk učitele. S vyšším věkem se rizika motivace zvyšují, přichází vyšší únava, zvýšená potřeba klidu, vidina konce kariéry, popřípadě profesní syndrom vyhoření. Pedagogičtí pracovníci, kteří se blíží ke konci své kariéry, podle slov autorky, si zaslouží více pozornosti odborné veřejnosti. Motivaci ovlivňuje bezpochyby profesní postavení na pracovišti a možnost dalšího kariérního růstu, který je spojený s finanční odměnou. Významnou roli sehraává i pohlaví pracovníků. U mužů je známo, že se spíše ucházejí o vedoucí pracovní místa. Zkušenosti a spokojenost s předcházejícím vzděláváním výrazně ovlivňují další motivaci a snahu dál se vzdělávat. Na motivaci ke vzdělávání se podílí značnou měrou osobní a rodinná situace uchazeče. Někdy vypjaté vztahy v rodině, zhoršený zdravotní stav uchazeče, problémy s dojížděním do zaměstnání, s finančním spolupodílením na vzdělávací akci znemožňují bezproblémový průchod k dalšímu vzdělávání. Na posílení motivace má vliv i postoj řídicích složek na pracovišti, především jejich způsob řízení dalšího vzdělávání. Za velmi důležité faktory patří dostatek času, úprava pracovní doby a finanční a sociální podpora ze strany školského managementu.<sup>81</sup>

Autor Beneš zastává názor, že v dnešní době se musí učit a vzdělávat téměř každý. Přiznává, že společenské klima v ČR nebylo dosud příznivé, avšak tato situace se v současnosti pod vlivem přijaté strategie rozvoje lidských zdrojů, celoživotního učení a programů Evropských sociálních fondů začíná výrazně měnit. Zastává názor, že je třeba motivy, jako touha po sociálním uznání a prestiži, uznání příbuzných a známých, zvědavost, radost z poznání, akceptovat. Tyto motivy nejsou stabilní, ale vyvíjí se a mění díky učení a zkušenosti. Motivы se liší, jak už bylo výše zmíněno, v závislosti na věku, na socioekonomickém statusu, dosaženého stupně vzdělání, na

---

<sup>81</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 80.

pohlaví a na životních okolnostech. Každý účastník zapojený do vzdělávání dospělých je něčím motivován, ale mnoho z nich ve vzdělávání ztroskotá. Důvodem jsou často lidé, kteří nevidí žádnou perspektivu změny, zastánci sebeřízeného učení, kteří nedůvěřují organizovanému vzdělávání, lidé, kteří se bojí, že se zesměšní.<sup>82</sup>

Autorka Lazarová dodává, že pedagogický pracovník bez motivace a ochoty se učit, je uzavřený přijímat nové zkušenosti vědomosti, je nejen velkým rizikem pro své pracoviště, ale i sám pro sebe. Důležitost autorka přikládá především komunikaci, otevřenosti, schopnosti učit se a vyjadřování emocí jedince. Otevřenost vede k přátelskému ovzduší kurzu, umožňuje se podělit o své problémy, najít nápravu v záležitostech, které člověka trápí, posiluje důvěru a odvalu.<sup>83</sup>

### 2.3 Úloha lektora v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Lektor je chápán jako edukátor ve vzdělávacích aktivitách celoživotního vzdělávání. Ve starém Římě tuto funkci vykonával otrok, který předčítal přednášky, odtud také pramení původ slova lektor. U nás se toto pojmenování užívá od doby ukončení 2. světové války k odlišení školního a mimoškolního vzdělávání. Autor Průcha definuje lektora jako: „*Pedagogický pracovník, zejména vysokoškolského vzdělání a odborník řídící a realizující různé formy vzdělávání dospělých*“.<sup>84</sup>

Lektor je základním aktérem v naplnění učebních cílů. Je činitelem, který se podílí na metodickém vedení vzdělávacího projektu, stanovuje metody a formy vzdělávání, vybírá didaktické pomůcky a techniky, které při hodinách využívá. Kvalifikační a pedagogické požadavky na vzdělání lektora jsou definovány v Národní soustavě kvalifikací<sup>85</sup> a v Národní soustavě povolání<sup>86, 87</sup>.

Mezi hlavní předpoklady pro práci lektora se řadí odborná znalost přednášeného oboru, znalost andragogiky, zkušenost s prací se skupinami dospělých,

---

<sup>82</sup> BENEŠ, Milan. *Andragogika...*, str. 104-106.

<sup>83</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 83.

<sup>84</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 437.

<sup>85</sup> Národní soustava kvalifikací obsahuje detailnější popis kompetencí lektora. Jde o registr profesních kvalifikací na pracovním trhu v České republice podporovaný státem a otevřený nejen pro zaměstnavatele, ale i pro běžné občany státu.

<sup>86</sup> Národní soustava povolání podrobně upravuje podmínky lektorské činnosti vztahující se k pracovní činnosti, pracovním a kvalifikačním podmínkám, stanovuje lektorský kompetenční profil.

<sup>87</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník...*, str. 172.

didaktické, komunikační a organizační dovednosti. Lektor by měl plnit očekávání účastníků vzdělávání a umět reagovat na jejich vzdělávací potřeby a výzvy.<sup>88</sup>

Autor Veteška ve své publikaci předkládá podrobnější výklad vědomostí lektora po odborné stránce. Podle autora je nutná nejen teoretická znalost z oboru andragogiky, ale i znalost didaktiky, psychologie učení a vzdělávání dospělých, znalost metod a postupů lektorství, hodnocení, testování a dalších teoretických disciplín. K praktickým dovednostem je třeba umění sestavit obsah a strukturu přednášky, stanovení si jasných dosažitelných cílů, rozpracování přednášky do časových intervalů a včetně využití didaktických pomůcek, umění řešit problémy, vyhodnocování modelových situací, zadávání samostatných úkolů jednotlivcům a skupinám účastníků přednášky.<sup>89</sup>

Podle formy vzdělávání se lektori rozlišují na lektory seminářů, přednášek, výcviků a školení. Po roce 1989 spolu se zaváděním nových programů rozvoje školy a progresivních metod vzdělávání vedle pojmu lektora se užívá pojem školitel. V důsledku toho autor Průcha nadefinoval role instruktor, školitel, facilitátor a vzdělavatel v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků následovně:<sup>90</sup>

Instruktor je odborný poradce, který vede teoretickou a odbornou přípravu v určitém oboru nebo pedagogický pracovník v dalším vzdělávání, který se zabývá výcvikem pracovních dovedností zaměstnanců, jako je instruktáž při výkonu práce, zaučení, zaškolení. V Katalogu prací a kvalifikačních předpokladů je instruktor uveden jako lektor – instruktor a sportovní instruktor.<sup>91</sup>

Školitel je chápán jako „*edukátor dalšího profesního, občanského a zájmového vzdělávání*“.<sup>92</sup> Školitel provádí školení, která mohou mít různé cíle a mohou využívat různých vzdělávacích metod. Tento pojem může být spojován i s vedením doktorských, diplomových a jiných prací studentů.<sup>93</sup>

Facilitátor je edukátor, který pomáhá účastníkům naplňovat vzdělávací cíle, k nimž patří podpora učení, vedení jednotlivců a týmů, upozorňování na slabé a silné

---

<sup>88</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 437.

<sup>89</sup> VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky...*, str. 80.

<sup>90</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 437-439.

<sup>91</sup> Tamtéž, str. 437.

<sup>92</sup> Tamtéž, str. 436.

<sup>93</sup> Tamtéž.



stránky, pomoc při hledání nápravy některého problému, usnadňování komunikace. Může být chápán i jako mediátor, moderátor, který dokáže řešit konflikty, řídit porady.<sup>94</sup>

Trenér je vzdělavatel v oblasti přípravy pro výkon speciální práce nebo činnosti, v pomoci provozovat sport před zápasem, ve výcviku zvířat jejich chování. Svoji činnost realizuje pomocí tréninku, jiným slovem výcviku, který nemusí být jen v oblasti sportu. Trenéra lze vnímat jako edukátora profesního vzdělávání i jako instruktora praktických dovedností. Dle zákona 563/2004 Sb. je trenér sportu řazen mezi pedagogické pracovníky, který musí mít pro tuto práci odbornou kvalifikaci v podobě vysokoškolského studia a udělení trenérské licence.<sup>95</sup>

Animátor je odborně vyškolený pracovník, jehož posláním je humanizace skupin lidí. Pojem animace pochází z latinských slov *animal rationalis*, což znamená tvor nadaný rozumem, vědomím, oduševňováním a *animus* - duch nebo duše. Úkolem animátora je vést skupiny lidí k výchovným a vzdělávacím cílům, které vyžadují jejich aktivní zapojení. Tyto cíle jsou různorodé, může jít o sportovní aktivity, organizaci výletů, organizování zábavných programů, ale i o vzdělávání zákazníků při předvádění výrobků nebo motivování a povzbuzování mladých lidí k nalezení vlastní cesty životem.<sup>96</sup>

Pojem kouč je využíván především v americkém prostředí. Jeho činnost má vztah ke sportovním výkonům a vedení jednotlivců a týmů k nějakému cíli. V andragogice jsou pojmy kouč a koučování spojeny s osobnostním a s profesionálním rozvojem a kariérou jednotlivce. Podle autora Průchy jde o „*doprovázení jedince nebo skupiny procesem objevování svého vlastního potenciálu*“.<sup>97</sup>

Autor Veteška rozlišuje i další role vzdělavatelů dospělých, kteří v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků zaujímají důležitou roli. Mentor je zkušený odborník, který pracovníkovi poskytuje praktické rady, vede ho v činnosti, je pro pracovníka oporou. Pomáhá při jeho vzdělávání a rozvoji na základě ukázkových situací a svých zkušeností.<sup>98</sup>

Ve školství se mentorem většinou stává zavádějící pedagog, který provází absolventa při jeho nástupu. V podnikové sféře funkci mentorů přebírají personalisté. Autorka Lazarová mentorování ve škole chápe jako „*intervenci, poskytování rad,*

---

<sup>94</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 438.

<sup>95</sup> Tamtéž, str. 439.

<sup>96</sup> Tamtéž.

<sup>97</sup> Tamtéž, str. 440.

<sup>98</sup> VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky...*, str. 189.

*pomoc člověku v nouzi, pomoc začínajícím pracovníkům, profesní poradenství mladým lidem“.*<sup>99</sup>

Pro mentorskou práci ve školním prostředí jsou využíváni starší pedagogové, kteří mají mnoholeté zkušenosti v oboru. Autorka poukazuje v této souvislosti na praktiky ze zahraničí, že starší zkušení pedagogové mají úlevy z přímé práce, jsou dále speciálně školeni, aby se mohli věnovat mladším kolegům. Ve Spojených státech Amerických, přesněji ve státě Severní Karolína, v rámci mentorského programu byli tito pedagogové odpovědni za koučování, poradenskou činnost, vytváření týmů hodnotících a kontrolujících činnost mladých učitelů. Spolu s tímto programem autorka hovoří i o vzájemné pomoci a spolupráci mezi školskými obvody. Výzkumy ukázaly, že mentoři z jiných škol byli přijímáni daleko vstřícněji a přátelštěji než mentoři z téže školy. Samozřejmě se tato spolupráce mezi školami týká již zapracovaných a poměrů znalých zaměstnanců.<sup>100</sup>

Tutor je vzdělavatel dospělých, který vede studijní předmět v rámci distančního studia. Komunikace mezi oběma stranami probíhá elektronicky e-mailem nebo v uzavřeném diskusním prostředí. Kromě elektronického spojení tutor využívá i osobní setkání se studenty ve formě konzultací.<sup>101</sup>

Tutor je spojovacím článkem mezi studujícím a vzdělávací institucí, hodnotí přidělené samostatné práce a sdělení výsledků, upozorňuje na nedostatky, radí, odpovídá na dotazy ohledně studijních materiálů a pomůcek, vede povinné i nepovinné prezenční semináře = tutoriály, pomáhá při překonání studijních potíží, je nezastupitelný, je oporou studentům.<sup>102</sup>

Tutor je odborným poradcem, konzultantem, koučem, hodnotitelem, vidí problematiku vzdělávání pod širším zorným úhlem. Jeho konzultační hodiny jsou pevně stanoveny. Konzultační hodiny poskytuje v době, které jsou dostupné studentovi. Studující má možnost s tutorem konzultovat veškerými prostředky - faxem, telefonem, internetem, pomocí písemných konzultací. Tato možnost spojení se studentem dává prostor k přípravě tutora na dotaz. Tutor tak nemusí reagovat okamžitě, jeho připravená odpověď je potom jasná a přesně definovaná. Z důvodu kvality výuky se může tutor věnovat maximálně 20 studujícím. Pro svoji činnost využívá tutor prostředků jako je telefon, počítač s připojením k internetu na vysoké technické úrovni. Hlavním

---

<sup>99</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 206.

<sup>100</sup> VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky...*, str. 190-194.

<sup>101</sup> Tamtéž.

<sup>102</sup> Tamtéž.

vybavením tutora je kompletní sada studijních opor pro daný modul spolu s návodem autorů modulu.<sup>103</sup>

Vzdělání lektorů není v České republice nijak legislativně ukotveno, ale většinou ve funkci lektora, dle autora Průchy, pracují andragogové, kteří jsou v oblasti andragogiky vysokoškolsky vzděláni profesionálně.<sup>104</sup> Podle autorky Lazarová lektor v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nepotřebuje zvláštní pověření ani speciální vzdělání, protože pracuje pro vzdělávací instituce nebo ve vzdělávacích programech, kterým bylo propůjčeno akreditační pověření MŠMT. Poukazuje na skutečnost, že stát reguluje trh přidělováním akreditací vzdělávacím institucím, ale požadavky na lektory a na vzdělávací programy jsou regulovány minimálně. Podle teze autorky podnikové vzdělávání je více profesionalizováno než vzdělávání ve školství. V oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků funkci lektorů vykonávají lidé z řad vysokoškolsky vzdělaných učitelů nebo pracovníci s dlouholetou učitelskou praxí. Tento fakt odůvodňuje tvrzením, že v České republice nebyl dosud vypracován systém vzdělávání lektorů v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Většina lektorů tak využívá instituci, kde pracuje, kopíruje pracovní metody od některých našich i zahraničních odborníků a využívá znalosti ze své praxe.<sup>105</sup> Autorka přiznává, že se ojediněle vyskytnou projekty a programy s propracovaným systémem, jako je projekt „Dokážu to?“.<sup>106</sup>

Tato rozmanitost čerpání vědomostí vede lektory k tomu, že pracují různými způsoby, jedni předávají své vědomosti, další rozvíjejí kompetence, jiní spíše preferují teoretické poznatky před poznatky z praxe. Podle autorky by měl lektor oproti pedagogickým pracovníkům disponovat nejen klasickými kompetencemi jako je umění předkládat témata v závislosti na věk, úroveň, zájem školeného, definování cíle vzdělávání, řízení pokroku, hodnocení pokroku a naplňování cílů, identifikace nesnází učících se, řízení dynamiky skupiny, ale i kompetencemi pro aktivní pedagogiku a specifickými kompetencemi.<sup>107</sup>

Ke kompetencím aktivního vzdělávání patří především vést práci na projektech, umět pracovat s problémovými situacemi, podporovat skupinovou spolupráci a umět

---

<sup>103</sup> ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning. Učební text pro distanční studium*. Praha: UJAK, 2006, str. 83-92. ISBN 978-80-86723-56-3.

<sup>104</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 437.

<sup>105</sup> Dnes náplň práce lektora je vyspecifikována v Národní soustavě kvalifikací.

<sup>106</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 124.

<sup>107</sup> Tamtéž, str. 126-127.

pracovat s autoevaluačními<sup>108</sup> nástroji<sup>109</sup>. Mezi specifické kompetence patří schopnost lektora podporovat učení v praxi, umění kotvit poznatky k jednotlivým situacím.<sup>110</sup>

Podle autorky Lazarové by měl být dobrý lektor profesionál, na školení být dobře připravený, jeho výklad by měl být jasný, měl by využívat pro porovnání konkrétní příklady z praxe, představovat konkrétní modelové situace, při výkladu využívat didaktické pomůcky, měl by užívat spisovnou, srozumitelnou češtinu, jeho výklad by měl zaujmout pozornost školících, měl by projevit znalost literatury a mít k dispozici připravené materiály k rozdělení. Lektor by měl projevovat dobrou náladu a humor. Dobrý lektor by měl rovněž disponovat interpersonální dovednostmi, povzbuzovat účastníky k aktivnímu zapojení do diskuze, nechat je na sebe vzájemně působit, navzájem se hodnotit, vyjádřit své myšlenky. Účastníkům kurzu musí dát prostor k vyjádření svých problémů, poslouchat je. Lektor má respektovat účastníky a být přátelský, projevovat dobrou náladu a humor. Musí zajistit prostředí, které nijak neohrožuje účastníky, umožnit jim dostatek relaxace. Musí se vyvarovat chyb, mezi které patří zbytečnému prodlužování úvodní fáze výkladu, ponechání malého prostoru na dotazy účastnících, záměrné vyhýbání se otázkám v době přestávek a po ukončení kurzu, nervozita a obranné postavení při nesouhlasných reakcích účastníků, rozptylování a provokování účastníků svým oblečením, nervózním pocházením, odkašláváním atd. Autorka samozřejmě dodává, že pro kladné hodnocení lektora je důležitý jeho věhlas, fyzický vzhled, svou roli sehrává i věk, pohlaví a národnost.<sup>111</sup>

## 2.4 Další účastníci v procesu vzdělávání pedagogických pracovníků

Dobrou známkou vzdělávací akce je důvěra účastníků v sama sebe, mezi sebou, mezi účastníky a lektorem a důvěra lektorů v sebe sama. Otevřenost jedince je spojena s jeho charakterovými vlastnostmi. Autorka Lazarová v této souvislosti dělí uchazeče dalšího vzdělávání na tři skupiny účastníků. Zájemci, kteří přicházejí do kurzu s cílem „něco si odnést“, jsou aktivní, spolupracují s lektorem, projevují celkový zájem. Dalším typem účastníků jsou lidé, kteří navštívili kurz z vlastní vůle s cílem se seznámit s dějem a obsahem vzdělávací akce, přišli se „jen podívat“. Třetím a posledním typem uchazeče dalšího vzdělávání je účastník – narušitel, který se přichází

<sup>108</sup> Autoevaluace je dle autora Vetešky cyklický a systematický proces, v jehož průběhu se pomocí metod a nástrojů analyzuje, vyhodnocuje míra dosažených plánovaných cílů školského zařízení.

<sup>109</sup> Mezi autoevaluační nástroje patří především rozbor dokumentace, rozhovory s účastnícími, dotazníky, srovnávací prověrky, dovednostní testy.

<sup>110</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 127.

<sup>111</sup> Tamtéž, str. 128-132.

opakovaně přesvědčit, že vzdělávací kurz nepřinese nic nového, že je nepotřebný, že je v praxi nefunkční, a že lektor kurzu je špatným školitelem. Svoji aktivitu na kurzu projevuje naříkáním, skeptickým vyjadřováním, šeptáním komentářům okolním spoluúčastníkům a odmítáním aktivního se zapojením. Většinou jde o jedince, kteří trpí syndromem vyhoření, kteří jsou skeptičtí, kteří se vzdělávají pod sociálním nebo mocenským tlakem.<sup>112</sup>

Podle autorky účastníci kurzu nehodnotí ani tak svůj přístup a snahu učit se nové poznatky, ale spíš hodnotí práci lektora, jeho odbornost, odpovědnost za poznatky, které si z kurzu odnesou, vytvoření přátelské a otevřené atmosféry.<sup>113</sup>

Zákonná úprava, přesněji zákon č. 563/2004 Sb.<sup>114</sup>, O pedagogických pracovnících<sup>115</sup>, k profesionálním pedagogům řadí učitele, vychovatele, asistenty pedagoga, trenéry, psychology, speciální pedagogy a vedoucí pedagogické pracovníky.<sup>116</sup>

Učitelé patří mezi nejpočetnější skupinu pedagogických pracovníků, jsou podle zákona č. 563/2004 Sb. rozděleni do různých kategorií, podle typu školy a stupně. U učitelů základních škol, středních a vyšších odborných škol je vyžadováno vysokoškolské studium. U učitelů mateřských škol a odborného výcviku tento požadavek není nutný. Kromě kvalifikačního dalšího vzdělávání si učitelé prohlubují své znalosti v průběžném dalším vzdělávání, které je legislativně zakotveno v právním řádu České republiky vyhláškou č. 317/2005 Sb.<sup>117</sup> Do tohoto vzdělávání je také zařazeno vzdělávání řídicích pracovníků, jedná se o studium školského managementu. Studium ředitelů škol je zárukou rozvoje dalšího vzdělávání pracovníků školy.<sup>118</sup>

---

<sup>112</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 83.

<sup>113</sup> Tamtéž.

<sup>114</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich dalšího vzdělávání a kariérního postupu. Podle zákona pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a je zároveň zaměstnancem školy nebo jiné školské instituce. K přímé pedagogické činnosti patří přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálně – pedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost. Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo má způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pro danou pedagogickou činnost, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokazuje znalost českého jazyka. Povinností pedagogických pracovníků je během své činnosti se dále vzdělávat, aby si obnovili, doplnili a upevnili své dosavadní znalosti.

<sup>115</sup> Všechny pracovní pozice jsou vyspecifikovány v Národní soustavě kvalifikací.

<sup>116</sup> BENDL, Stanislav. *Vychovatelství*, Praha: Grada Publishing, 2015, str. 33. ISBN 978-80-247-9763-2.

<sup>117</sup> Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, definuje další kvalifikační vzdělávání jako studium, které vede k získání nebo doplnění potřebné kvalifikace nebo k jejímu rozšíření. Absolvování tohoto studia je potvrzeno kvalifikačním certifikátem. Studium se uskutečňuje na pověřených institucích, nejvíce na půdě vysokých škol. Studium má stanovenou hodinovou dotaci, kurikulum, formy a strukturu evaluace.

<sup>118</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 414.

## 2.5 Začínající učitel

Zvláštní statut v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků zaujímá začínající učitel, absolvent vysoké školy, který nastupuje do zaměstnání. Nové pracoviště pro nastupujícího učitele je pokračováním rozšiřování osvojených odborností a uvádění je do praxe. Začínající učitel potřebuje adekvátní pomoc a zaškolení od staršího kolegy. Výzkumy ukazují, že nastupující učitelé mají výborné teoretické znalosti, které neumějí uplatnit v praxi, chybí jim základní dovednosti.<sup>119</sup>

Tato problematika dalšího vzdělávání a finančního ohodnocení mladých nastupujících učitelů je v dnešní době velmi aktuální, jak potvrzuje i autor Průcha „: *Začínající učitelé se budou vždy potýkat s četnými profesionálními problémy. Je však třeba udělat vše pro to, abychom tyto problémy zredukovali a zmírnil, mj. i tím, že budoucí učitele lépe připravíme a na nástupních pracovištích jim vytvoříme příznivé podmínky. Vždyť začátek profesionální dráhy výrazně poznamená celý následující profesionální vývoj a zvýšená péče o učitele ve společnosti se bezpochybně vrátí.*“<sup>120</sup>

## 2.6 Vychovatel

Vychovatelé působí na základních, středních školách a ve školských zařízeních pro volný čas. U vychovatelů je požadováno odborné středoškolské vzdělání nebo vzdělání vysokoškolské. Velká náročnost na práci vychovatelů a pedagogů volného času vede ke zvyšování kvalifikace. Pracovníkům, kteří projeví zájem, by mělo být umožněno další vzdělávání v oboru a rozšíření studia pomocí kombinované a distanční formy. Kromě toho je důležité další vzdělávání a čerpání nových znalostí a zkušeností v oboru. Objevuje se množství nabídek, ale celkově vzdělávací systém vychovatelů a pedagogů volného času není ucelený.<sup>121</sup>

Autor Hájek doplňuje, že volnočasové aktivity vyžadují nejen odborné znalosti vychovatelů, ale i jejich osobnostní vyzrálost. „*Osobnost vychovatele nevzniká sama od sebe, ale tvoří se na základě osobnostních dispozic vzděláním, osobnostním zráním a dalším sebevzděláním.*“<sup>122</sup> V oblasti problematiky zvyšování kvalifikace nejde jen o rozšíření námětů volnočasových aktivit, ale i o umění motivovat a vést. Zároveň autor dodává, že pokud vychovatel nedoplňuje své znalosti a dovednosti, jeho činnost

<sup>119</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 422.

<sup>120</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 423.

<sup>121</sup> BENDL, Stanislav. *Vychovatelství...*, str. 154.

<sup>122</sup> HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*, Praha: Portál, 2003, str. 34. ISBN 80-7178-751-5.

je stereotypní a může dojít k „vyhoření“. Další vzdělávání vychovatelů by se mělo podle autora týkat především obecné metodiky vedení zájmové činnosti, obecných pedagogických zásad, osobnostního rozvoje vychovatele, motivace, rozvoje tvořivosti, metodiky přípravy vyučování, právního podvědomí a psychologického vedení skupiny.<sup>123</sup>

## 2.7 Asistent pedagoga

Asistenti pedagoga jsou pedagogičtí pracovníci, jejichž působnost je stále aktuálnější spolu se zaváděnou inkluzí do škol. Jsou oporou znevýhodněným dětem po stránce zdravotní a sociální. Činnost mohou vykonávat se základním vzděláním po absolvování kvalifikačního kurzu.<sup>124</sup> Asistenti pedagoga mohou být vzděláváni i na akademické půdě, profesní přípravě asistentů se věnují pedagogické fakulty. Kurzy jsou koncipovány jako dvousemestrální s 250 hodinovou dotací. Je ukončen závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Absolvent semináře se může dále vzdělávat v bakalářském nebo magisterském oboru sociální pedagogiky.<sup>125</sup>

## 2.8 Psycholog a speciální pedagog

Psychologové a speciální pedagogové mají zpravidla vysokoškolské magisterské studium příslušného směru. Mimoškolní poradenská pracoviště mohou působit v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech.<sup>126</sup>

Školní psychologové vzhledem ke své pracovní náplni musí mít znalosti z oblasti depistážní, diagnostické, poradenské, konzultační a intervenční péče. Své znalosti musí i využít v metodické práci s žáky, rodiči a s pedagogickými pracovníky. Neméně důležitá je také odbornost ve vzdělávacích činnostech.<sup>127</sup>

Obdobné znalosti z těchto oblastí musí mít i speciální pedagog, s výjimkou toho, že jeho činnost směřuje především k péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z důvodu přijetí nových integračních trendů v oblasti inkluzivního vzdělávání systém přípravy pedagogických pracovníků zaznamenal značné změny. Na

---

<sup>123</sup> HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina...*, str. 37.

<sup>124</sup> BENDL, Stanislav. *Vychovatelství...*, str. 34.

<sup>125</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie...*, str. 426-427.

<sup>126</sup> Tamtéž, str. 34.

<sup>127</sup> OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly výchovného poradenství*. Praha: UJAK, 2010, str. 33-35.

ISBN 978-80-86723-96-9.

univerzitách, vysokých školách a dalších školících zařízeních se konají četné informativní semináře, které poskytují informace k integraci. Dochází také ke vzdělávání tzv. podpůrného personálu, který tvoří logoped, rehabilitační pracovníce, ergoterapeut. V evropských zemích přibýlo a přibývá i právních předpisů, které předepisují dostatečnou kvalifikaci pedagogických pracovníků, většinou na postgraduální úrovni.<sup>128</sup>

## 2.9 Formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Autoři Veteška a Průcha definují formy vzdělávání jako vnější organizační uspořádání vzdělávací akce. Tyto akce lze dělit podle délky trvání akce – hodinová, jednodenní, jednorázová, cyklická. Vzdělávací akce mohou probíhat přímo na pracovišti, mimo pracoviště, doma, ve virtuálním prostředí. Lze je dělit také podle organizačního uspořádání na vzdělávání individuální, skupinové, vzdělávání edukátor - vzdělávaný.<sup>129</sup> Podle zaměření vzdělávání lze dělit na kvalifikační a rekvalifikační. Vzdělávací akce lze také dále dělit na přímou a nepřímou výuku, distanční vzdělávání, terénní vzdělávání a sebevzdělávání.<sup>130</sup>

Autorka Lazarová se přiklání názoru, že vzdělávání pedagogických pracovníků je realizováno v mnoha organizačních formách, které se týká uvádění začínajících učitelů do praxe, přípravy na atestace, přípravy na realizaci inovací a nových reforem, funkčního studia zaměstnanců, rekvalifikačního studia a studia, které je něčím specifické a prohlubuje znalosti z oboru. Mluví o velkém výběru forem vzdělávání díky informačním technologiím zaváděným do praxe a novodobých teorií učení. Velkou důležitost věnuje, podobně jako jiní autoři e-learningu.<sup>131</sup>

Autor Maněna e-learning definuje jako způsob vzdělávání, který využívá všechnu dostupnou technologii jak po stránce informační, tak i po stránce komunikační. Tato technologie slouží k předávání obsahu probírané látky, k řízení výuky a ke komunikaci všech studentů navzájem a především i s tutorem.<sup>132</sup>

Obdobnou definici, která shrnuje a podtrhuje význam e-learningu, předkládá i autorka Zlámalová: „*eLearning chápeme jako multimediální podporu vzdělávacího*

---

<sup>128</sup> PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010, str. 17-19. ISBN 978-80-7315-198-0.

<sup>129</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník...*, str. 115.

<sup>130</sup> Tamtéž.

<sup>131</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 23-24.

<sup>132</sup> MANĚNA, Václav. *Moderně s Moodle: Jak využít e-learning ve svůj prospěch?*, Praha: CZ.NIC, 2015, str. 33. ISBN 978-80-905802-7-5.



*procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, které je zpravidla realizováno prostřednictvím počítačových sítí. Jeho základním úkolem je v čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání.*<sup>133</sup>

E-learning jako obdobný způsob vzdělávání má svá pozitiva i negativa. Hlavní výhodou e-learningu je neomezený přístup k výukovým materiálům. Studenti, včetně tutora, se mohou do e-learningového kurzu přihlásit kdykoliv a odkudkoliv, jestliže mají k dispozici počítač, tablet, notebook, mobilní telefon s přístupem na internet s příslušným internetovým prohlížečem. Při tomto způsobu vzdělávání nemusí být studenti limitováni časem, mohou mít tzv. 24 hodinový přístup ke vzdělávacím materiálům. Jestliže je téma pro studenta zajímavé, může mu student věnovat více času nebo dle svého uvážení se vracet k zajímavým předcházejícím tématům. Autor Maněna poukazuje také na fakt, že jediným časově omezeným faktorem jsou závěrečné testy a zadání, které jsou spojeny s časovým limitem vypracování. Mezi další klady systému řadí i „snadnou zapamatovatelnost“, které umožňují výukové materiály vybavené multimediálními prvky působícími na lidský zrak a sluch.<sup>134</sup>

Další výhodou e-learningového kurzu je, že do vzdělávacího programu se mohou vkládat videa, která zvýší zájem studenta. E-learningový systém umožňuje oboustrannou komunikaci, „akce účastníka kurzu vyvolá reakci obsahu e-learningového kurzu.“<sup>135</sup> E-learningový kurz také obsahuje různé nástroje k ověřování znalostí studentů. Jsou to především různé typy testů a otevřených úkolů, které jsou po splnění hodnoceny bodovou škálou s procentuální úspěšností.<sup>136</sup>

Podstatnou výhodou v rámci e-learningu je společná spolupráce a komunikace, kdy je možné řešit problémy a konzultovat problematiku s tutorem i dalšími aktéry. Mezi nevýhody e-learningu řadíme značnou závislost na technickém zařízení. Studenti, jak už bylo zmíněno výše, potřebují mít k dispozici zařízení, která jim umožní pomocí internetového prohlížeče přístup na internet. Autor Maněna dále poukazuje na fakt, že nedostatečná standardizace (rovnost podmínek hodnocení) kurzu může způsobovat problematický přenos obsahu vzdělávání. Při přenosu může dojít ke ztrátě dat. K nevýhodám e-learningu patří nepřizpůsobivost kurzu ke studentům s různými specifickými vzdělávacími potřebami. Dalším problémem může být i odmítavý postoj starší generace k technickému zařízení a jeho vybavení. Je zřejmé, že do této

---

<sup>133</sup> ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání...*, str. 100.

<sup>134</sup> MANĚNA, Václav. *Moderně...*, str. 33.

<sup>135</sup> Tamtéž, str. 36.

<sup>136</sup> Tamtéž.

kategorie řadíme i studenty, kteří obtížně ovládají technologie a radši upřednostňují ke vzdělávání tištěné materiály.<sup>137</sup>

Autorka Lazarová, kromě e-learningu klade velký důraz na možnost výměnných pobytů mezi školami, aktivity realizované přímo ve škole, výzkumy, práci na projektech, hospitace a práci diskusních skupin. Do této oblasti spadá veškerá konzultace mezi kolegy na pracovišti, náslechové hospitace, schůze, předmětové komise. Z výzkumů autorky vyplývá, že mezi další formy vzdělávání se řadí samostudium, studium literatury, vzdělávací programy, návštěvy výstav, semináře realizované mimo školu, práce na projektech školy a výzkumná činnost.<sup>138</sup>

Zároveň autorka upozorňuje na fakt, že některé formy v odborné literatuře nejsou přesně vymezeny, příkladem je Pedagogický slovník nebo Slovník cizích slov.<sup>139</sup> Podle autorky je další vzdělávání v České republice spjato především se školními nebo mimoškolními aktivitami ve formě přednášek, školení, kurzů, seminářů, výcviků a dílen.

Přednáška představuje nejčastější formu<sup>140</sup> dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Obvykle jde o krátkodobou, jednorázovou akci. Cílem přednášky je získat co nejvíce informací, vědomostí. Obsahem přednášky jsou široce nebo úzce vymezena témata, jako jsou některé zajímavosti z oboru, teorie, nové postupy ve vzdělávání nebo pracovní předpisy, legislativa. Aktivita při přednášce je spíše na straně přednášejícího než posluchače. Přednášejícím bývá obvykle lektor. Přednáška není zaměřena na dovednosti pedagogických pracovníků, ani na sociální a osobnostní rozvoj jedince. I přes tyto zápory stále drží prvenství a pevnou pozici ve formách vzdělávání.<sup>141</sup>

Školení řadíme mezi ke krátkodobým nebo střednědobým akcím dalšího vzdělávání. Obsahem školení jsou nové informace, postupy, předpisy, metodika práce. Cílem školení je získat nové informace, vědomosti. Vyučujícím je školitel, instruktor nebo lektor, který přebírá většinu aktivity, se zapojením účastníků do vyučovacího procesu se nepočítá. Školení je někdy zakončeno zkouškou.<sup>142</sup>

Seminář je krátkodobou nebo střednědobou, jednorázovou akcí nebo navazující formou vzdělávání. Cílem semináře je rozšířit znalosti, získat zkušenosti, informace pomocí diskuse, reflexe nebo zážitku. Seminář vede lektor nebo facilitátor. Mezi jeho metody práce patří animace, přednášení, diskuse, výměny zkušeností, v semináři se

<sup>137</sup> MANĚNA, Václav. *Moderně...*, str. 36.

<sup>138</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 23-24.

<sup>139</sup> Tamtéž, str. 19-20.

<sup>140</sup> Autor Beneš pojem přednášky nevnímá jako formu, ale vnímá ji jako vzdělávací metodu.

<sup>141</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 22.

<sup>142</sup> Tamtéž, str. 21-22.

počítá se zapojením zúčastněných, především s jejich aktivitou a kreativitou. Pojem semináře je obvykle spojován s vysokoškolským prostředím, je používán tam, kde je do vzdělávání zapojeno více účastníků, kteří jsou vzdělávání pomocí cvičení, týmových prací. Nejčastějšími tématy této formy vzdělávání jsou konkrétní témata obecné nebo oborové didaktiky, psychologie, školního poradenství. Semináře mají různorodou hodinovou dotaci, mohou trvat několik hodin, ale i několik dní.<sup>143</sup>

Kurz je cyklus seminářů nebo různě dlouhých jednorázových nebo navazujících akcí. Cílem kurzu je rozšíření nebo získání nových schopností a dovedností v konkrétním oboru. Vedením kurzu je pověřen lektor nebo instruktor. Tématem těchto kurzů je obvykle získávání jazykových, pohybových, počítačových, manuálních dovedností. Do činnosti kurzu jsou zapojováni jak účastníci, tak i lektor. Ve vzdělávací činnosti je využíváno metod práce, jako je facilitace, podpora, cvičení, důraz na kreativitu účastníků je nízký.<sup>144</sup>

Výcvik zahrnuje dlouhodobou, opakovanou skupinovou vzdělávací činnost, která je zakončena většinou zkouškou. Cílem výcviku je získání definované dovednosti, většinou spojené s rozvojem osobnosti. Tématy práce většinou bývají psychoterapie, rozvoj konkrétních sociálních dovedností, především výcvik v pomáhajících a komunikačních dovednostech. Výcvik vede lektor nebo animátor. Ke vzdělávání účastníků je využíváno metod jako animace, facilitace, prožitková cvičení, supervize, reflexe praxe, což vyžaduje vysoké zapojení a kreativitu účastníka do činnosti.<sup>145</sup>

Dílna je krátkodobý nácvik manuálních schopností nebo jejich postupů v praxi. S pojmem dílna je spojována krátkodobá akce, spojená získáním znalostí, dovedností, postupů v rámci jednoho tématu. Dílnu vede lektor nebo animátor, který vyžaduje aktivitu především na straně účastníků.<sup>146</sup>

## **2.10 Metody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**

Autor Veteška definuje metodu vzdělávání jako konkrétní nástroj využitelný ve vzdělávání dospělých.<sup>147</sup> Metody ve vzdělávání dospělých rozlišuje podle míry aktivity a samostatnosti účastníků vzdělávání na:

---

<sup>143</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání...*, str. 21-22.

<sup>144</sup> Tamtéž.

<sup>145</sup> Tamtéž.

<sup>146</sup> Tamtéž.

<sup>147</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník...*, str. 115.

- metody výkladové ilustrativní, zástupcem této skupiny je přednáška,
- metody dialogické, příkladem této skupiny je rozhovor, diskuse,
- metody problémové, které jsou v současnosti velmi populární, do této skupiny spadá řešení případových studií, brainstorming, hraní rolí.<sup>148</sup>

Autor rozdělení metod doplňuje i o další možnosti dělení: metody zaměřené na lektora, metody zaměřené na účastníka nebo metody vzdělávání mimo pracoviště a metody vzdělávání na pracovišti.<sup>149</sup>

Autorka Prášilová řadí k nejpoužívanějším metodám nebo-li postupům v oblasti vzdělávacích potřeb rozhovor, diskuzi, pozorování, analýzu SWOT, konzultace a hospitace. Mezi metody podle autorky patří následující:

Instruktaž při výkonu práce patří k hojně využívané metodě ve školství, ale i v podnikové sféře. Příkladem instruktáže může být ukázka zpracování administrativních materiálů, zacházení s didaktickou technikou a pomůckami, předvedení nového počítačového programu.

Coaching (koučování) patří k metodám, jejichž podstata spočívá v dlouhodobé instruktáži, vysvětlování, sdělování připomínek k práci školeného pracovníka. Za kouče<sup>150</sup> lze považovat uvádějícího učitele.<sup>151</sup>

Counselling(konzultování) spočívá v konzultaci mezi zúčastněnými ve vzdělávacím procesu. Autorka připomíná, že právě v oblasti školství tato metoda je obvyklá, hojně využívaná a tradiční. Jde vlastně o vzájemné rozhovory mezi kolegy, co se dělo během výchovně-vzdělávacího procesu.<sup>152</sup>

Asistování se řadí mezi metody, kdy se nastupující pracovník stává pomocníkem zkušenějšímu pracovníkovi, a tímto způsobem se učí pracovním postupům, metodám, organizaci. Ve školství je zavádění této metody problematické z personálních důvodů. Metoda je dobře využitelná u studentů, kteří vykonávají ve výchovně-vzdělávacím procesu svoji praxi. Tato metoda je mnohem účinnější než tzv. náslech u kolegů.

Pověření úkolem představuje metodu, kdy školený pracovník je pověřen úkolem od zkušenějšího pracovníka. Při plnění úkolu je školícím pracovníkem kontrolován a

<sup>148</sup> VETEŠKA, Jaroslav *Přehled andragogiky...*, str. 176.

<sup>149</sup> Tamtéž, str. 177.

<sup>150</sup> Viz. kapitola 2.3 diplomové práce, která o dané profesi podrobněji pojednává.

<sup>151</sup> PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, str. 121-125. ISBN 80-244-1415-5.

<sup>152</sup> Tamtéž.

následně ohodnocen. Příkladem těchto úkolů je získání kolegů ke spolupráci, navržení a vytvoření a realizace malého projektu.<sup>153</sup>

Cross training (rotace práce) ve škole představuje organizaci běžného vyučování, zastupování nepřítomných kolegů. Pracovník má tak možnost nejenom se seznámit s problematikou odbornosti nepřítomných kolegů, ale i nahlédnout do organizace dalších školských subsystémů, školní družiny, vyučování na 2. stupni základní školy, správcovství kabinetů a práce metodiků.<sup>154</sup>

Působení v roli lektora – cílem této metody je se naučit pracovat s kolegy – studenty jiného věku a rozdílných názorů, než s dětmi. Lektor<sup>155</sup> předává kolegům své schopnosti a dovednosti. O práci lektora pojednává předcházející kapitola 2.3.<sup>156</sup>

Shadowing (stínování) je metodou, jejíž podstatou je sledování běžné pracovní činnosti už zkušeného pedagogického pracovníka. Sledující pracovník se může ptát během sledování na příčiny konkrétního jednání zkušeného pracovníka, jde zároveň i o zdroj reflexe. Obohacování novými zkušenostmi probíhá oboustranně. Tato metoda ve školství opět naráží na problém v personální organizaci.<sup>157</sup>

Hospitace – autorka definuje hospitaci jako vyučování, hodiny, přednáška s cílem poznat stav a úroveň výchovně vzdělávací činnosti. Podle autorky jde o formu získávání informací o práci, metodách, organizaci a pracovních výsledcích jednotlivých pedagogických pracovníků. Mezi základní prostředky hospitace patří pozorování a po skončení hospitace „*pohospitační*“ rozhovor, jehož náplní mohou být dotazy nebo doplnění poznatků sledované oblasti. Hospitace je nástrojem rozvoje profesních a nastupujících kompetencí u budoucích pedagogických pracovníků. Hospitace je zdrojem informací, poznávání kolegů, které je nutné pro rozvoj spolupráce mezi pracovníky.<sup>158</sup>

## 2.11 Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Autor Veteška dělí síť poskytovatelů dalšího vzdělávání do dvou sektorů – veřejného a soukromého. Veřejné instituce tvoří především školy a školská zařízení, která zajišťují formální vzdělávání a poskytovatelé vzdělání, které byly zřízeny orgány

<sup>153</sup> PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly...*, str. 121-125.

<sup>154</sup> PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly...*, str. 121-125.

<sup>155</sup> Viz. kapitola 2.3 diplomové práce, která o dané profesi podrobněji pojednává.

<sup>156</sup> PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly...*, str. 121-125.

<sup>157</sup> Tamtéž.

<sup>158</sup> Tamtéž.

státní správy nebo samosprávy. Mezi soukromé instituce řadí komerční vzdělávací instituce, vzdělávací instituce zaměstnavatelů, odborové organizace, církve, politická hnutí a neziskové, dobrovolnické, a zájmové organizace. Upřesňuje, že instituce, zřizované státní správou nebo samosprávou zpravidla nabízejí vzdělávání:

- Vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení ve znění zákona č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- Vzdělávání úředníků územních samosprávných celků dle zákona č. 132/2002Sb.,
- Vzdělávání pracovníků v sociálních službách dle zákona č. 108/2006Sb.,
- Vzdělávání normativní, které je podloženo legislativou.<sup>159</sup>

O narůstající tendenci vzdělávání dospělých svědčí podle autora i nejnovější výzkumná data z výzkumu Vzdělávání dospělých AES<sup>160</sup> za rok 2011. Z daného výzkumu vyplývá, že se neformálního vzdělávání zúčastnilo 32,1% osob ve věku 18-69 let. Lidé s vysokoškolským vzděláním se vzdělávání účastnili o čtyřikrát více než lidé se vzděláním základním. Podle Výroční zprávy o stavu a rozvoji v České republice vydané v roce 2013, se zvýšila v roce 2011 účast na dalším vzdělávání z 7,5% na 11,4%, a tím se republika dostala nad průměrnou úroveň EU28. Autor poukazuje na fakt, že v současnosti dochází k mírnému poklesu v účasti na dalším vzdělávání, které započalo v roce 2012 a pokračovalo i v roce 2013 a 2014. Česká republika se z tohoto důvodu dostala zpět pod průměr EU28. Autor v této souvislosti hovoří o nutnosti zvýšení motivace k dalšímu vzdělávání. Tématu motivace je věnována kapitola 2.2.<sup>161</sup>

Autorka Shánilová upřesňuje, že DVPP se uskutečňuje v akreditovaných vzdělávacích institucích. Akreditace uděluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vzdělávacím institucím a jejich vzdělávacím programům, které jsou zaměřeny na další vzdělávání pedagogických pracovníků na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby. Instituce musí splnit všechny podmínky, které jsou v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., § 26 a § 27.<sup>162</sup>

---

<sup>159</sup> VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky...*, str. 111.

<sup>160</sup> AES – Adult Education Survey je mezinárodní šetření, které je zaměřeno na problematiku vzdělávání dospělých. Výzkumy probíhají pravidelně od roku 2005. V roce 2008 se výzkumů účastnila i Česká republika spolu 28 evropskými zeměmi. Podle autora Vetešky organizátoři výzkumu považují za nejintenzivnější způsob vzdělávání formální vzdělávání.

<sup>161</sup> VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky...*, str. 111-112.

<sup>162</sup> SHÁNILOVÁ, Ivana. *Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. Praha, 2014, [cit. 2016-09-03]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Vedoucí diplomové práce: Milan Beneš, str. 32. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/147047/?lang=cs>.

Podle autorky dochází v současnosti k dělbě kompetencí jednotlivých poskytovatelů DVVP, jejichž cílem je vybudování efektivního a stabilního vzdělávacího systému. Tyto instituce školám a školským zařízením zajišťují odborné poradenství v oblasti metodiky, řízení a zprostředkovávají poznatky o nových směrech ve vzdělávání. V této souvislosti autorka předkládá základní přehled organizací, které zajišťují v současné době další vzdělávání pedagogických pracovníků.<sup>163</sup>

Národní institut pro další vzdělávání podléhá přímo MŠMT. Vznikl 1. ledna 2014 sloučením Národního institutu pro další vzdělávání a Národního institutu dětí. Zajišťuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků škol a školských zařízení. Tato ústřední instituce s celostátní působností poskytuje konzultační, metodickou a odbornou činnost ve všech svých krajských pobočkách a v Praze.<sup>164</sup> V současné době zde probíhají semináře a školicí akce v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.<sup>165</sup>

Další vzdělávací organizace jsou zřizované krajem jako příspěvkové organizace. Většina těchto organizací je zapsána do rejstříku škol a školských zařízení jako školská zařízení. Vzdělávací činnosti se týkají oblasti oborové didaktiky, projektové přípravy a kurikulární reformy.<sup>166</sup>

Vysoké školy nabízejí v rámci programů celoživotního vzdělávání množství programů DVPP. Podmínky tohoto vzdělávání, jak už bylo zmíněno výše, určují zákon O vysokých školách č. 111/1998 Sb., v platném znění, zákon č. 563/2004 Sb. a Vyhláška číslo 317/2005 Sb. Jedná se o studium ke splnění kvalifikačních předpokladů a o studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, jehož podmínky určuje vyhláška č. 317/2005 Sb. Vysoké školy nabízejí vzdělávání podle svého odborného zaměření.<sup>167</sup>

Základní, střední a vyšší odborné školy se zaměřují na organizaci vzdělávání pro své vlastní pedagogy nebo pedagogy partnerských škol.<sup>168</sup>

Dalšími organizacemi zřizovanými MŠMT, které řídí přímo ministerstvo, a které spadají do jejich působnosti, jsou Pedagogicko-psychologické poradny, Centrum pro

---

<sup>163</sup> SHÁNILOVÁ, Ivana. *Specifika vzdělávání...*, str. 32.

<sup>164</sup> NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. *Informace o nás* [online]. [cit. 2016-09-15]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/onas/uredni-deska/informace-o-nas.ep>.

<sup>165</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník...*, str. 190.

<sup>166</sup> SHÁNILOVÁ, Ivana. *Specifika vzdělávání...*, str. 34.

<sup>167</sup> Tamtéž.

<sup>168</sup> Tamtéž.

zjišťování výsledků vzdělávání<sup>169</sup> a Národní institut dětí a mládeže. Jejich vzdělávací programy jsou orientovány na aktuální řešené úkoly a řeší aktuální potřeby klientů.<sup>170</sup>

Mezi ostatní poskytovatele DVPP patří neziskové organizace, komerční organizace a fyzické osoby. Jejich programové nabídky jsou směřovány ke specifickým tématům vzdělávání, které školy pedagogičtí pracovníky žádají, a která v současnosti jsou aktuální.<sup>171</sup>

## 2.12 Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Finanční prostředky vkládané do vzdělávání jsou ukazateli úrovně a vývoje školství v České republice. Financování v oblasti vzdělávání dospělých je vícezdrojové, zastoupené státními a evropskými prostředky, regionálními nebo obecními zdroji a firemními a soukromými investicemi.<sup>172</sup>

Financování DVPP je v základě závislé na republikovém normativu připadajícího na jednoho žáka, který stanovuje MŠMT. Na jeho základě je stanoven krajským úřadem normativ, který zahrnuje platy a odvody zaměstnanců, ostatní neinvestiční náklady, jejichž součástí jsou i prostředky na další vzdělávání pedagogických pracovníků.<sup>173</sup>

O objemu finančních prostředků, které budou vloženy na další vzdělávání pedagogických pracovníků, rozhoduje ředitel školy.<sup>174</sup>

K dalším zdrojům financování DVPP patří rozvojové programy MŠMT a Evropský sociální fond<sup>175</sup> (dále ESF). Díky rozvojovým programům DVPP probíhá bezúplatně nebo za snížený úplatek. ESF poskytuje velkou část finančních prostředků právě do

---

<sup>169</sup> Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) je příspěvkovou organizací řízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

<sup>170</sup> SHÁNILOVÁ, Ivana. *Specifika vzdělávání ...*, str. 34.

<sup>171</sup> SHÁNILOVÁ, Ivana. *Specifika vzdělávání ...*, str. 34.

<sup>172</sup> VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník...*, str. 113.

<sup>173</sup> SHÁNILOVÁ, Ivana. *Specifika vzdělávání ...*, str. 47.

<sup>174</sup> Ministryně školství Kateřina Valachová předložila Poslanecké sněmovně dne 12. 7. 2016 návrh na změnu financování regionálního školství. Novelu školského zákona poslanci schválili hned v prvním čtení. Podle ministryně „Nový systém zajistí kvalitu před kvantitou, odchod jednoho dítěte ze školy nebude mít přímý dopad na peníze pro školu a na kvalitu poskytovaného vzdělávání. Regionální školství by mělo získat navíc osm miliard na platy učitelů, vyšší počet žáků a společné vzdělávání.“

<sup>175</sup> Evropský sociální fond (ESF) je jeden ze tří strukturálních fondů Evropské unie. Patří mezi klíčové finanční zdroje pro realizování Evropské strategie zaměstnanosti. Hlavním posláním ESF je rozvíjení zaměstnanosti, snižování stavu nezaměstnanosti, podpora sociálního začleňování osob a rovných příležitostí se zaměřením na rozvoj trhu práce a lidských zdrojů. Dalším posláním ESF je zvyšování kompetencí řídicích pracovníků ve školství, především v oblasti managementu a personalistiky, zavádění a modernizace kombinované a distanční formy studia, stáže studentů, pedagogických a vědeckých pracovníků v soukromém i veřejném sektoru.



oblasti DVPP prostřednictvím národních individuálních a ostatních projektů, do kterých se mohou školy přihlásit.<sup>176</sup>

Finanční prostředky mohou školy čerpat z operačních programů platných pro Českou republiku a Prahu v rámci programového období 2014 – 2020. Mezi tyto operační programy patří:

Operační program Zaměstnanost (dále OP Z), jehož cílem je zlepšení lidského kapitálu obyvatel a veřejné správy v ČR, tedy základních prvků konkurenceschopnosti. Česká republika je nucena těmito oblastem věnovat značnou pozornost, aby obstála v současném komplexním světě. OP Z je zaměřený také na podporu rovných příležitostí žen a mužů, adaptabilitu zaměstnanců a zaměstnavatelů, další vzdělávání, sociální začleňování, modernizaci veřejné správy a služeb a podporu mezinárodní spolupráce a sociálních inovací v oblasti zaměstnanosti, sociálního začleňování a veřejné správy. Objem finančních prostředků z Evropských strukturálních a investičních fondů (dále ESI fondů) a zdrojů určených pro stát činí pro tento program 4,3 miliard euro.<sup>177</sup>

Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále OP VVV) je programem, který navazuje na Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost 2007-2013. OP VVV je zaměřen na posílení kapacit pro výzkum, především zvýšení jeho kvality, jeho propojení se vzděláváním a trhem práce. Program je dále zaměřen na rozvoj vysokých škol, především na zkvalitnění a otevřenost vzdělávání na akademické půdě spolu se zkvalitněním strategického řízení vysokých škol, na podporu výuky spojené s výzkumem, zkvalitnění infrastrukturních podmínek. Dalším prioritním posláním je rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání. Především ke vzdělávání v oblasti sociální integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), se zaměřuje na zvýšení kvality předškolního vzdělávání včetně usnadnění přechodu dětí na ZŠ, zlepšení kvality vzdělávání a výsledků v klíčovách kompetencích, rozvoj strategického řízení a hodnocení kvality ve vzdělávání, zkvalitnění přípravy budoucích a začínajících pedagogických pracovníků, zvyšování kvality vzdělávání a odborné přípravy. OP VVV by také měl snížit rizika neúspěchu mladých lidí ve vzdělání, což ovlivní kvalitu jejich života i jejich úspěch na trhu práce. OP VVV podporuje zlepšení kvality a efektivity vzdělávání a odborné přípravy, spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství, zlepšování kreativity a

---

<sup>176</sup> SHÁNILOVÁ, Ivana. *Specifika vzdělávání ...*, str. 47.

<sup>177</sup> MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Operační program Zaměstnanost* [online]. [cit. 2016-09-03]. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy/OP-Zamestnanost>.

inovativnosti a rozvoj podnikatelských aktivit, což patří k prioritním cílům OP VVV. Tento program je podporován intervencemi v rámci více prioritních os (dále PO), je tzv. multifundový – zahrnuje intervence z Evropského fondu pro regionální rozvoj a z Evropského sociálního fondu. Oblast vzdělávání díky programu bude podpořena systémovými změnami, které směřují ke zkvalitnění vzdělávacího systému ČR. Objem finančních prostředků z ESI fondů a zdrojů určených pro stát pro tento program činí 2,8 miliard euro.<sup>178</sup>

Hlavním cílem Operačního programu Praha – pól růstu ČR pro programové období je zajistit plnění tematických cílů. Přitom je třeba zajistit efektivní realizaci investic v Praze, které povedou ke zvýšení konkurenceschopnosti Prahy, a k zajištění kvalitního života obyvatel. Příznivé podnikatelské prostředí a podpora vzdělání a vědy bude směřovat k naplnění role Prahy jako hlavního inovačního centra republiky. Objem finančních prostředků z ESI fondů a zdrojů určených pro stát činí 0,2 miliardy euro.<sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* [online]. [cit. 2016-09-03]. Dostupné z: [http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy/OP-Vyzkum,-vyvoj-a-vzdelavani-\(1\)](http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy/OP-Vyzkum,-vyvoj-a-vzdelavani-(1)).

<sup>179</sup> MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Operační program Praha – pól růstu ČR* [online]. [cit. 2016-09-03]. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy/OP-Praha>.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **1 NÁZEV VÝZKUMNÉHO PROJEKTU – NÁZEV PRÁCE**

Diplomová práce je zpracována pod názvem: *“Další zdělávání pedagogických pracovníků na základní škole v MČ Praha 21 jako předpoklad kvalitního profesionálního rozvoje.”*

### **2 STRUČNÁ ANOTACE PRAKTICKÉ ČÁSTI VÝZKUMNÉHO PROJEKTU**

V úvodní části výzkumného projektu je stanoven hlavní cíl výzkumu a jeho dílčí cíle. Kromě cílů tato část zahrnuje formulaci hypotéz. Další část výzkumného projektu tvoří výběr výzkumné metody, výběr základního souboru a výzkumného vzorku a předvýzkum. Závěrečná část výzkumného projektu je tvořena vlastním výzkumem, zpracováním zjištěných dat, jejich analýzou a následným vyhodnocením.

### **3 STANOVENÍ HLAVNÍHO A DÍLČÍCH CÍLŮ PRÁCE**

Hlavním cílem výzkumné části je celková analýza a srovnání vzdělanosti pedagogických pracovníků na vybraných školách. Dalšími cíli výzkumné práce je nejen zjištění kvality, efektivity, zájmu a nabídky vzdělávacích akcí z pohledu pedagogických pracovníků, ale i preference forem, tematických obsahů dalšího vzdělávání, míra a ochota spoluúčasti na financování daného vzdělávání.

### **4 STANOVENÍ ZÁKLADNÍ STRATEGIE VÝZKUMU**

Před zahájením výzkumného projektu bylo třeba vymezit základní pojmy dalšího vzdělávání, určit formy a metody v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterých se šetření bude dotýkat. Poté bylo třeba stanovit vhodné výzkumné nástroje k šetření a určit okruh respondentů. Pro výzkum bylo použito kvantitativní metody<sup>180</sup> dotazníku, který byl rozeslán elektronicky nebo předán osobně

---

<sup>180</sup> Kvantitativní výzkum znamená druh empirického výzkumu, který pracuje se sběry dat, zpracovává je a vyhodnocuje. Pracuje s přesně vymezeným předmětem a s předem stanovenými hypotézami, jejichž pravdivost potvrzuje nebo vyvrací. Mezi metody patří dotazník experiment, pozorování, testování.

v listinné formě pedagogickým pracovníkům na základních školách v rámci Městské části Prahy 21.

## 5 FORMULACE ČÁSTI HYPOTÉZ

Hypotéza (H): Na základních školách Prahy 21 pedagogičtí pracovníci s delší praxí projevují nižší zájem o další vzdělávání, než pracovníci s krátkou dobou praxe.

H1: Zaměstnanci se středoškolským pedagogickým vzděláním jsou méně ochotni se podílet na spolufinancování dalšího vzdělávání.

H2: Pracovníci s vysokoškolským vzděláním jsou více motivováni k dalšímu vzdělávání, než pracovníci se středoškolským vzděláním.

H3: Pedagogičtí pracovníci Masarykovy základní školy Újezd nad Lesy více preferují kurzy pořádané v místě pracoviště, než pedagogičtí pracovníci ostatních škol.

H4: Učitelé, oproti dalším pedagogickým pracovníkům, se více domnívají, že náslechy u kolegů jsou v jejich vzdělávání přínosem.

H5: Zaměstnanci s dokončeným vysokoškolským vzděláním pedagogického směru mají větší zájem setrvat ve svém oboru, než zaměstnanci se středoškolským vzděláním.

## 6 VÝBĚR VÝZKUMNÝCH METOD

Výzkum byl prováděn kvantitativní metodou, pomocí dotazníku, který byl rozeslán pedagogickým pracovníkům elektronickou cestou na pracovní e-mail z důvodu zachování anonymity nebo na požádání předán osobně v listinné podobě. *„Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“*<sup>181</sup>

Elektronický dotazník byl zvolen vzhledem k jeho prioritám, ke kterým patří nízká časová a finanční náročnost. Autor Průcha varuje před použitím elektronického dotazníku vzhledem k jeho nízké návratnosti. Odhaduje návratnost přibližně 10%,

---

<sup>181</sup> CHRÁSTKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, str. 158. 161. ISBN 978-80-247-1369-4.

kteřou vysvětluje obavami respondentů o porušení jejich anonymity.<sup>182</sup> Odkaz na webovou stránku, kde byl elektronický dotazník umístěn po dobu třech měsíců, byl zaslán 151 pedagogických zaměstnancům základních škol na Praze 21. Webovou stránku navštívilo 91 lidí, z toho bylo 42 respondentů, zbytek respondentů se rozhodl dotazník neodeslat. Celková návratnost, jak ukazuje tabulka č. 3, elektronického dotazníku použitého pro diplomovou práci po zaokrouhlení na celé jednotky dosáhla 28 %. Nejvyšší návratnost byla u Masarykovy základní školy (dále MZŠ) Újezd nad Lesy – 44 %, v Základní škole (dále ZŠ) Koloděje 30 % a v MZŠ Klánovice 11 %.

Tabulka č. 3: Návratnost elektronického dotazníku  
zaměstnanců respondentů návratnost  
celkem

<i>MZŠ Újezd nad Lesy</i>	75	33	44%
<i>MZŠ Klánovice</i>	66	7	11%
<i>ZŠ Koloděje</i>	10	3	30%
<i>Celkem</i>	151	43	28%

Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Pomocí dotazníku byla získána data od vybraného počtu respondentů v krátkém časovém období. Bylo použito 6 otevřených otázek a 22 uzavřených otázek (strukturovaných a nestrukturovaných), kde respondent odpovídal za pomoci posuzovací škály. „*Kladem otevřených položek je, že umožňuje hlubší proniknutí ke sledovaným jevům a lépe postihují skutečné mínění respondentů než položky uzavřené.*“<sup>183</sup>

Dotazník obsahoval jak položky zjišťující fakta o respondentech – místo zaměstnání, věk, pohlaví, ukončené vzdělání, tak i položky zjišťující názory, postoje a motivy respondentů k danému tématu. Konkrétně se jednalo o názory respondentů na kvalitu, dostupnost, formy vzdělávacích akcí, motivaci a vstřícnost zaměstnavatele ke vzdělávání pracovníků. Okruh otázek byl uzavřen dotazy obecného významu, který se týkal budoucího setrvání respondentů v oboru.

<sup>182</sup> PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum...*, str. 116.

<sup>183</sup> CHRÁSTKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu...*, str. 161.

## 7 TECHNIKA SBĚRU ÚDAJŮ

Před rozdělením fyzických dotazníků, popř. odesláním na e-mailovou adresu elektronické podoby dotazníku, byl záměr výzkumu představen řediteli MZŠ Újezd nad Lesy, který následně kontaktoval ostatní ředitele škol na Praze 21 s žádostí o zapojení pedagogických pracovníků školy do výzkumu. Řídící pracovníci byli seznámeni se jménem a povoláním výzkumníka a s obsahem dotazníkových otázek. Vedení oslovených škol kromě Základní školy v Běchovicích s předloženým výzkumným záměrem souhlasilo. Rozhodnutí ředitele základní školy v Běchovicích se nedalo zvrátit.

Dotazníky byly zaslány na e-mailové adresy uvedené jejich zaměstnavateli začátkem června roku 2016. Součástí e-mailu byl kromě dotazníku i průvodní dopis, který je spolu s dotazníkem součástí přílohy diplomové práce. Na požádání některých pracovníků byl dotazník předán osobně. Jednalo se o pracovníky, kteří měli problém s připojením na internet, kteří si nebyli jisti správným technickým postupem nebo trvali na osobním setkání. Dle jejich tvrzení tuto cestu považovali za méně náročnou. Osobní předání dotazníku proběhlo u 49 % pedagogických pracovníků na vybraných školách. Jak ukazuje tabulka č. 4, celkem bylo zasláno a předáno 151 dotazníků a vráceno bylo 81 vyplněných dotazníků, což činí 54 % návratnost.

Tabulka č. 4: Návratnost dotazníků celkem (elektronická i papírová podoba)  
zaměstnanců respondentů návratnost  
celkem

<i>MZŠ Újezd nad Lesy</i>	75	63	84%
<i>MZŠ Klánovice</i>	66	15	23%
<i>ZŠ Koloděje</i>	10	3	30%
<i>Celkem</i>	151	81	54%

Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

## 8 VÝBĚR ZÁKLADNÍHO SOUBORU A VÝZKUMNÉHO VZORKU

Základní soubor výzkumného projektu byl tvořen pedagogickými pracovníky - učiteli základních škol, vychovateli školních družin, asistenty pedagoga, speciálními pedagogy a psychology základních škol v městské části Prahy 21. Jedná se o pedagogické pracovníky MZŠ Újezd nad Lesy, MZŠ Klánovice, ZŠ Koloděje a ZŠ Běchovice. MZŠ Újezd nad Lesy zaměstnává celkem 75 pedagogických pracovníků, z toho 61 učitelů, 11 vychovatelů, 9 asistentů pedagoga a 2 speciální pedagogy a 2 školní psychology.<sup>184</sup> V MZŠ Klánovice pracuje celkem 66 pedagogických zaměstnanců, z toho 45 učitelů, 8 vychovatelů, 11 asistentů pedagoga, 1 speciální pedagog a 1 školní psycholog.<sup>185</sup> Ve škole v Kolodějích působí celkem 10 pedagogických pracovníků, z toho 7 učitelů a 3 vychovatele.<sup>186</sup> ZŠ Běchovice zaměstnává 21 pedagogických pracovníků, z toho 16 učitelů, 3 vychovatele a 2 asistenty pedagoga.<sup>187</sup>

Výzkumný vzorek byl vybrán pomocí kombinace záměrného a dostupného výběru. Pedagogičtí pracovníci MZŠ Újezd nad Lesy podílející se na výzkumu tvoří 77 % z celkového počtu oslovených respondentů, pedagogičtí pracovníci MZŠ Klánovice tvoří 19 % z celkového počtu a pracovníci ZŠ Koloděje tvoří vzhledem ke své kapacitě pouze 4 % z celkového počtu. Takto vybraný výzkumný vzorek má omezenou vypovídací schopnost ke vztahu k základnímu souboru. Všichni vybraní pedagogičtí pracovníci splňují požadavky úplné odborné kvalifikace na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

## 9 PŘEDVÝZKUM

Předvýzkum byl prováděn na pracovišti MZŠ Polesná, Praha 9 – Újezd nad Lesy s jedním učitelem, vychovatelem a asistentem pedagoga. Respondenti byli požádáni o vyplnění elektronického dotazníku na dostupné e-mailové adrese. Pedagogičtí pracovníci především hodnotili srozumitelnost položených otázek a jejich časovou náročnost. Problémová a méně pochopitelná se jevila otázka o vstřícnosti

<sup>184</sup> MASARYKOVA ZÁKLADNÍ ŠKOLA, PRAHA 9 – ÚJEZD NAD LESY, *Kontakty* [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: <http://www.zspolesna.cz/index.php?type=Contact&id=5&idk=47>.

<sup>185</sup> MASARYKOVA ZÁKLADNÍ ŠKOLA, PRAHA – KLÁNOVICE, *Pedagogický sbor* [online].

[cit. 2016-09-10]. Dostupné z: <http://www.zs-kl.cz/vyuka/?rubrikaid=12>.

<sup>186</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATĚŘSKÁ ŠKOLA PRAHA – KOLODĚJE, *Kontakty* [online]. [cit. 2016-09-10].

Dostupné z: <http://www.zs-kolodeje.cz/cz/kontakt>.

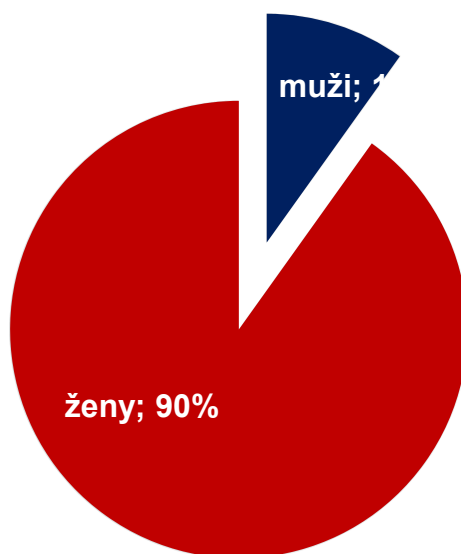
<sup>187</sup> ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATĚŘSKÁ ŠKOLA PRAHA – BĚCHOVICE, *Kontakty* [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: [http://www.zsbechovice.cz/?page\\_id=18](http://www.zsbechovice.cz/?page_id=18).

zaměstnavatele ke studiu, z textu nebylo jasné, jestli se jedná o studium vysokoškolské kombinované nebo o další vzdělávání pedagogických pracovníků. Časové limity při vyplňování nepřekročily dobu 10 min a pohybovaly se v rozmezí 5-7 min. Některé otázky na požádání respondentů byly koncipovány jako polozavřené, především otázky 9,11,14,15 a 16<sup>188</sup>.

## 10 VYHODNOCENÍ

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 73 žen a 8 mužů, v procentuálním vyjádření 90 % respondentů tvořily ženy a zbylých 10 % muži. Dané rozdělení je graficky zobrazeno pomocí grafu č. 1. Tento fakt je způsoben celoplošnou republikovou feminizací ve školství, která patří k výrazným problémům dnešního školského systému.<sup>189</sup>

Graf č. 1: Podíl žen a mužů v celkovém počtu respondentů



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

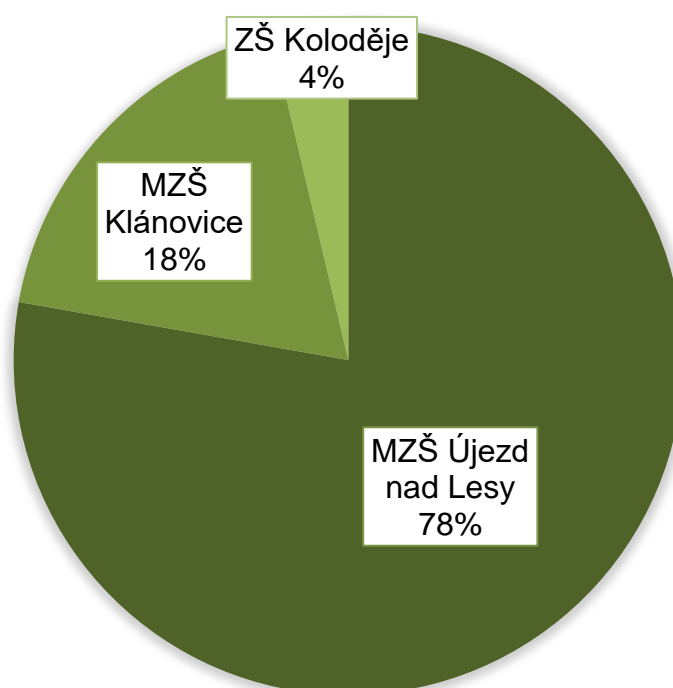
<sup>188</sup> Otázka č. 9: Chtěl (a)byste se vzdělávat i v jiných oblastech mimo svůj obor a v jakých; otázka č. 11: Motivovala Vás nějaká situace k tomu, abyste se nadále vzdělával (a); otázka č. 14: Kterou vzdělávací akci pořádanou Vaším zaměstnavatelem hodnotíte jako přínosnou; otázka č. 15: Kterou vzdělávací akci pořádanou Vaším zaměstnavatelem hodnotíte jako nepřínosnou; a otázka č. 16: Jaká témata v nabídce vzdělávání pedagogických pracovníků postrádáte, co byste přivítala.

<sup>189</sup> Viz. kapitola 2.2 diplomové práce, která o dané problematice podrobněji projednává.



Na výzkumu se podílelo nejvíce pedagogických pracovníků z pracoviště MZŠ Újezd nad Lesy, respondenti tvořili 78% z celkově dotázaných. Jak lze pozorovat na grafu č. 2, výzkumu se zúčastnilo 19 % respondentů ze ZŠ Klánovice a 4% respondentů tvoří zaměstnanci ZŠ Koloděje. Pracovníci ze ZŠ Běchovice se výzkumu nezúčastnili. Z celkového počtu respondentů se výzkumu zúčastnilo 58 učitelů prvního a druhého stupně základní školy, 13 vychovatelů školní družiny, 6 asistentů pedagoga, 3 speciální pedagogové a 1 školní psycholog.

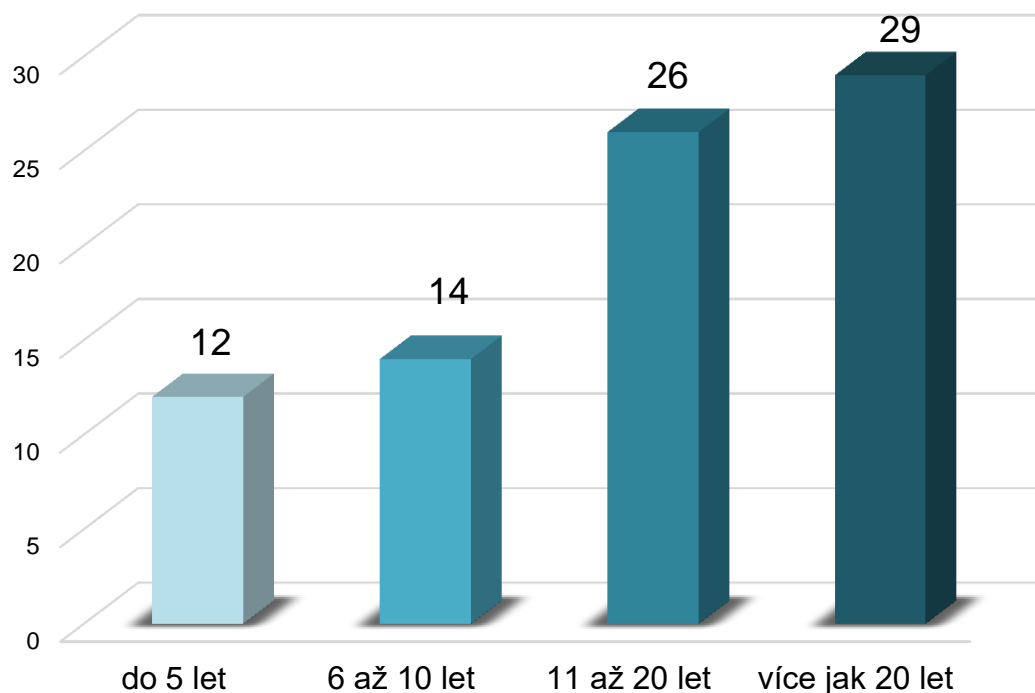
Graf č. 2: Rozdělení respondentů podle jejich zaměstnavatele



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Výzkumu, jak uvádí graf č. 3, se účastnilo 29 respondentů s delší praxí jak 20 let, 26 respondentů s praxí v oboru od 11 let do 20 let, 14 respondentů s praxí 6 let do 10 let a 12 respondentů s praxí do 5 let. Graf č. 3, který rozděluje respondenty podle praxe, poukazuje na problém, který byl již zmíněn v teoretické části a který přetrvává na většině základních škol v ČR, a to, že na školách působí většinou starší pedagogové s vyšší odbornou praxí. Mnoho mladých lidí po absolvování vysokoškolského studia pedagogického směru odchází pracovat mimo obor.

Graf č. 3: Počet respondentů dle absolvované praxe



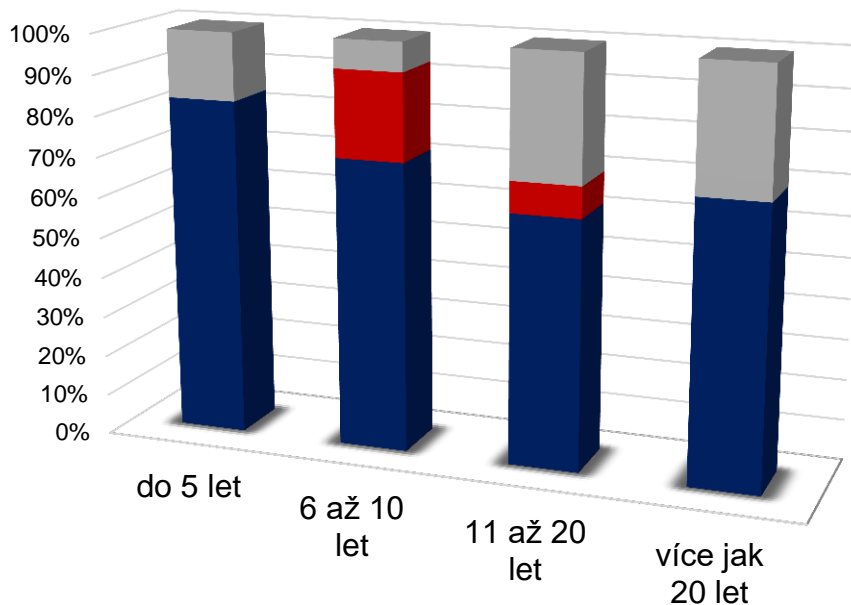
Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

### 10.1 Hypotéza H

**H: Na základních školách Prahy 21 pedagogičtí pracovníci s delší praxí projevují nižší zájem o další vzdělávání než pracovníci s krátkou dobou praxe.** Dlouholetá zkušenost zaměstnanců s delší praxí, dle mého názoru a pozorování, vede k menšímu zájmu o další vzdělávání v oboru.

Graf č. 4 rozděluje skupiny respondentů podle jejich praxe a ukazuje podíly odpovědí na otázku, zda respondent má zájem se vzdělávat ve svém oboru. Výzkumem bylo zjištěno, že skupina pedagogických pracovníků působící na Praze 21 s praxí do 5 let má největší zájem o další vzdělávání. O této skutečnosti vypovídá 83% respondentů této věkové skupiny. Z dalšího šetření vyplývá, že respondenti s praxí od 6 let do 10 let a respondenti s praxí nad 20 let podobně vykazují 70 % zájem o další vzdělávání ve své věkové skupině. U respondentů s praxí od 11 let do 20 let se vyskytuje nejnižší zájem o další vzdělávání, vzdělávat by se chtělo pouze 61% pedagogických pracovníků této věkové skupiny.

Graf č. 4: Podíl jednotlivých odpovědí respondentů na otázku, zda mají zájem se vzdělávat ve svém oboru



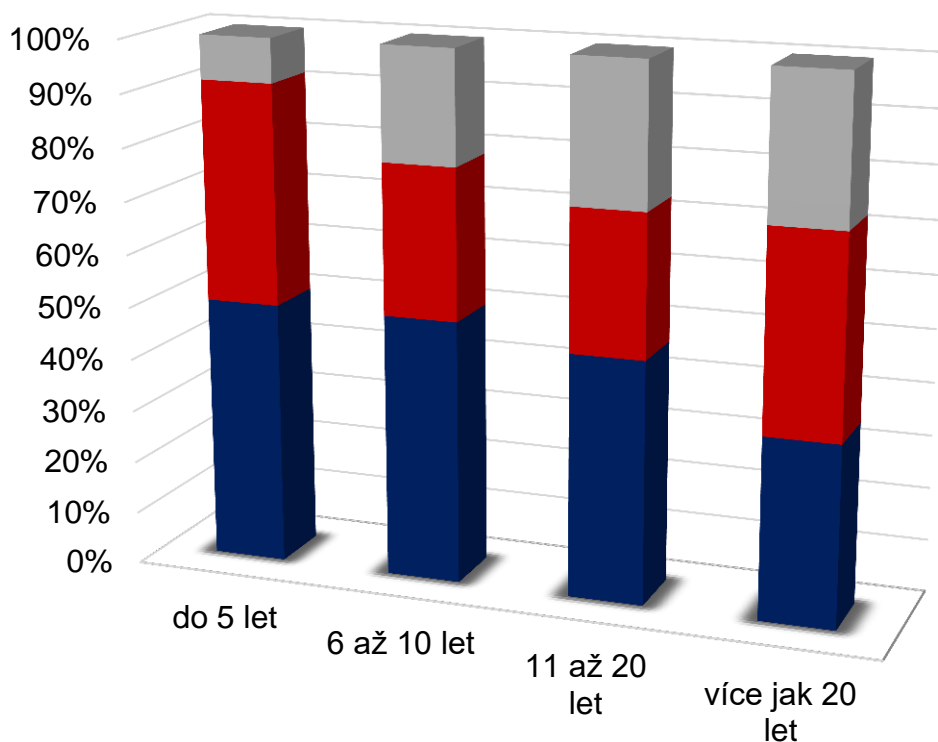
	do 5 let	6 až 10 let	11 až 20 let	více jak 20 let
■ částečně	2	1	8	9
■ ne	0	3	2	0
■ ano	10	10	16	20

Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Zajímavostí tohoto výsledku je i fakt, že skupina respondentů s praxí od 11 do 20 let ve srovnání se skupinou respondentů nad 20 let, má nižší zájem o další vzdělávání. Domnívám se, že nižší zájem je způsoben získáním vědomostí a zkušeností dlouholetou praxí a samostudiem, a tak vyvolaným deficitem potřeby a motivace se dále vzdělávat.

Dalším poznatkem z daného výzkumu je míra nezájmu o další vzdělávání u skupiny respondentů pracujících v oboru od 6 do 10 let. Dle mého názoru skupina, která je tvořena 20 % respondentů s výše uvedenou délkou praxe, nemá potřebu se více vzdělávat, neboť své studijní zkušenosti doplnila o konkrétní znalosti v oboru. Nezájem se objevil i u skupiny kategorie 11 až 20 let praxe, a to u 8 % respondentů z celé sledované skupiny.

Graf č. 5: Podíl jednotlivých odpovědí respondentů na otázku, zda mají zájem se vzdělávat mimo svůj hlavní obor



	do 5 let	6 až 10 let	11 až 20 let	více jak 20 let
■ nevím	1	3	7	8
■ ne	5	4	7	11
■ ano	6	7	12	10

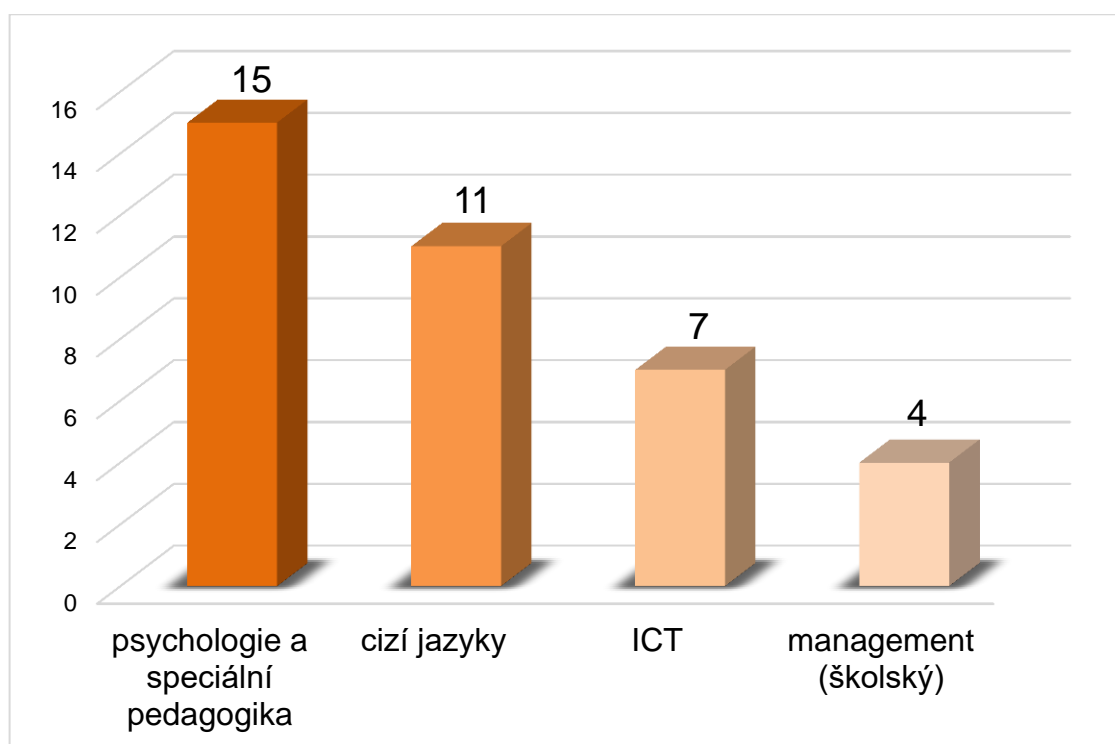
Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Za pozornost stojí i rozšiřující otázka dotazníkového šetření tohoto problému, a to zájem ve vzdělávání respondentů o jiná témata mimo obor. Výsledky z daného šetření graficky znázorňuje graf č. 5, který ukazuje podíly jednotlivých odpovědí respondentů na otázku, zda mají zájem se vzdělávat mimo svůj hlavní obor. Největší potřeba vzdělání mimo obor se nachází u respondentů s nižší pedagogickou praxí do 5 a do 10 let praxe v oboru, zájem o vzdělávání má 50% dotazovaných respondentů u obou těchto skupin. V dalších zkoumaných skupinách s přibývajícím praxí se zájem postupně snižuje, nejnižší je u skupiny respondentů s praxí nad 20 let. Zájem o vzdělávání v jiných oblastech mimo svůj obor u skupiny s délkou praxí od 11 až 20 let má 47 % respondentů a nejnižší zájem se vyskytuje u skupiny s praxí delší jak 20 let, a to 35 %. U této poslední skupiny byl dokonce zaznamenán poměrně velký negativní postoj ke vzdělávání mimo obor. Mimo obor se nechce vzdělávat u dané skupiny 38 %

respondentů. Nezáměr o vzdělání mimo obor se projevuje výrazně i u skupiny respondentů s praxí do 5 let, u 42 % respondentů, což vysvětluje dostatek širokého spektra znalostí ze středoškolského a vysokoškolského studia respondentů. Za pozornost stojí i vysoká 28 % nevyhraněnost k problému u vyšší věkové hranice praxe respondentů.

**Daná hypotéza H byla výzkumem potvrzena** a bylo dokázáno, že pedagogičtí pracovníci na základních školách Prahy 21 s delší praxí projevují menší zájem o další vzdělávání.

Graf č. 6: Četnost odpovědí, o který obor respondenti nejvíce projeví zájem



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

U otázky, zda mají pedagogičtí pracovníci zájem se vzdělávat mimo svůj hlavní obor, mohli respondenti odpovědět i na jaký obor by se rádi soustředili. Jejich výsledky uvádí graf č. 6. Respondenti mohli uvést více odpovědí, proto uvádím první 4 nejčetnější odpovědi. Pedagogičtí pracovníci mají potřebu se vzdělávat především v oboru psychologie a speciální pedagogiky – 15 respondentů, v cizích jazycích o další vzdělávání se zajímá 11 respondentů, v oboru informační techniky – 7 respondentů a v oboru školského managementu – 4 respondenti. Potřeba vzdělávat se v oblasti speciální pedagogiky, psychologie a znalosti jazyků vychází z právě celoplošného

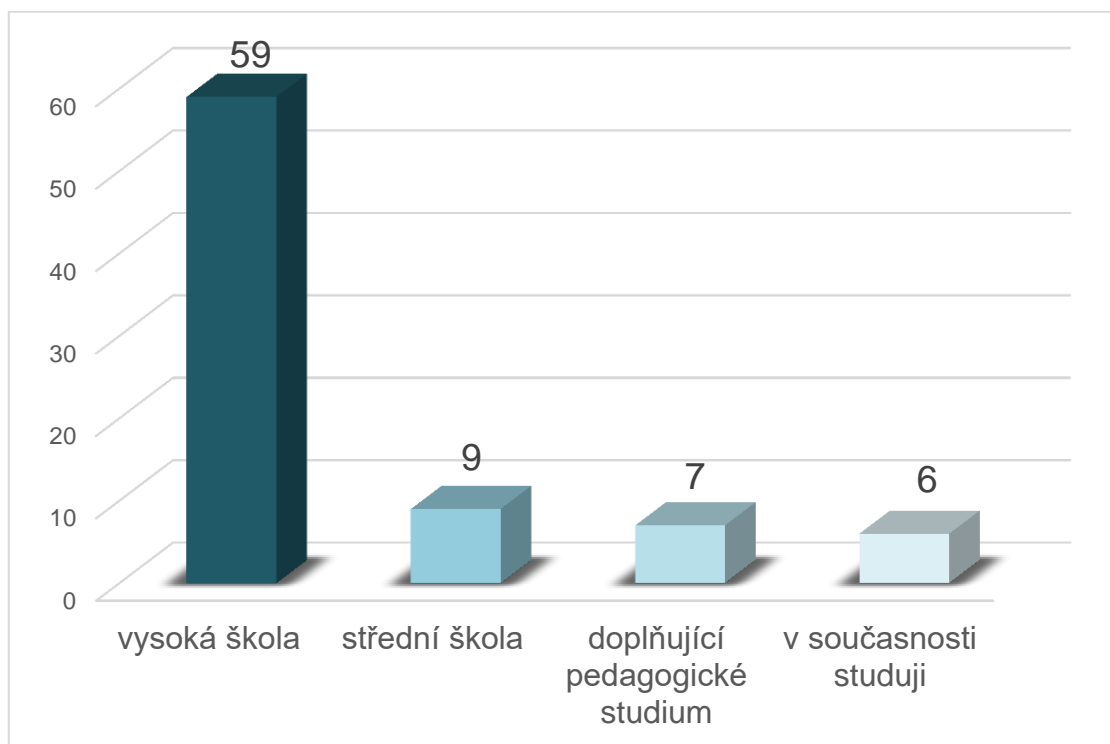
probíhajícího inkluzivního vzdělávání žáků a začleňování se cizinců – přistěhovalců do společnosti.

## 10.2 Hypotéza H1

**H1: Zaměstnanci se středoškolským pedagogickým vzděláním jsou méně ochotni se podílet na spolufinancování dalšího vzdělávání.**

Finanční ohodnocení vykonané práce má vliv nejen na úkony spojené s pracovním procesem, ale i na motivaci k dalšímu vzdělávání a na finanční spoluúčasti vzdělávání. Pracovníci se středoškolským vzděláním, pracující na pozicích vychovatelů a asistentů pedagoga a potýkají se s trvalým nedostatečným finančním ohodnocením, a tak nemají snahu se podílet na financování dalšího vzdělávání.

Graf č. 7: Rozdělení respondentů dle nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání

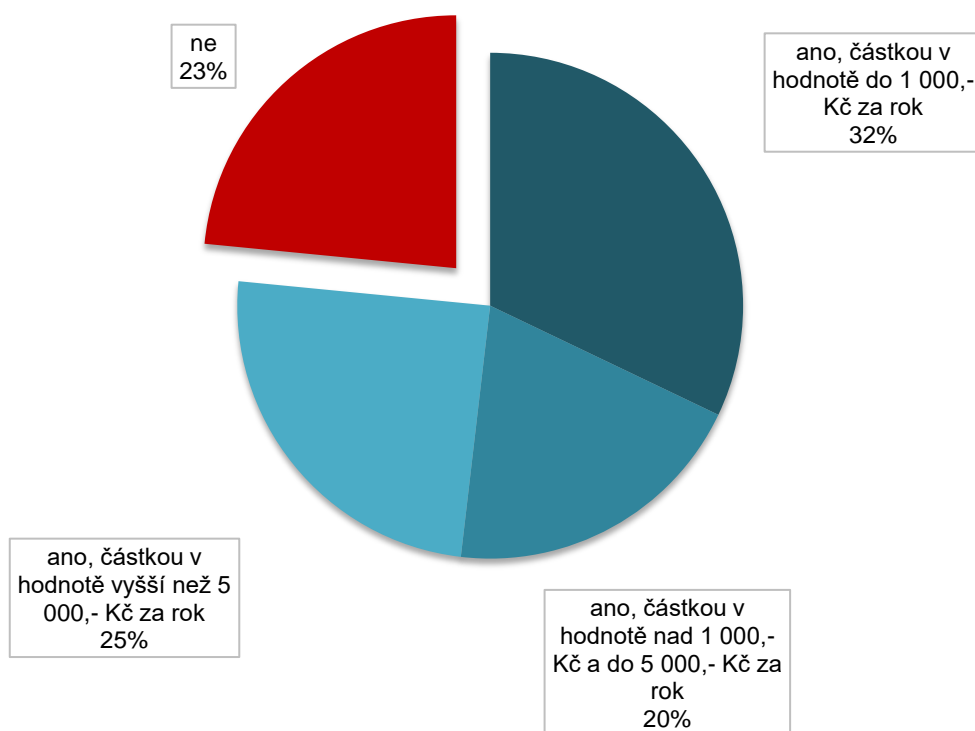


Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Na základě získaných odpovědí lze vyvodit, že na zkoumaných základních školách pracuje nejvíce vysokoškolsky vzdělaných pracovníků, což tvoří v tomto případě 59 respondentů, dále 9 středoškolsky vzdělaných pracovníků, 7 pracovníků má dokončeno doplňující pedagogické studium a 6 pracovníků se v době výzkumu

vzdělává na středních odborných a vysokých školách formou kombinovaného studia. Rozdělení podle nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání graficky znázorňuje graf č. 7.

Graf č. 8: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů na otázku zda se chtějí finančně podílet na svém vzdělávání a popřípadě jakou částkou.

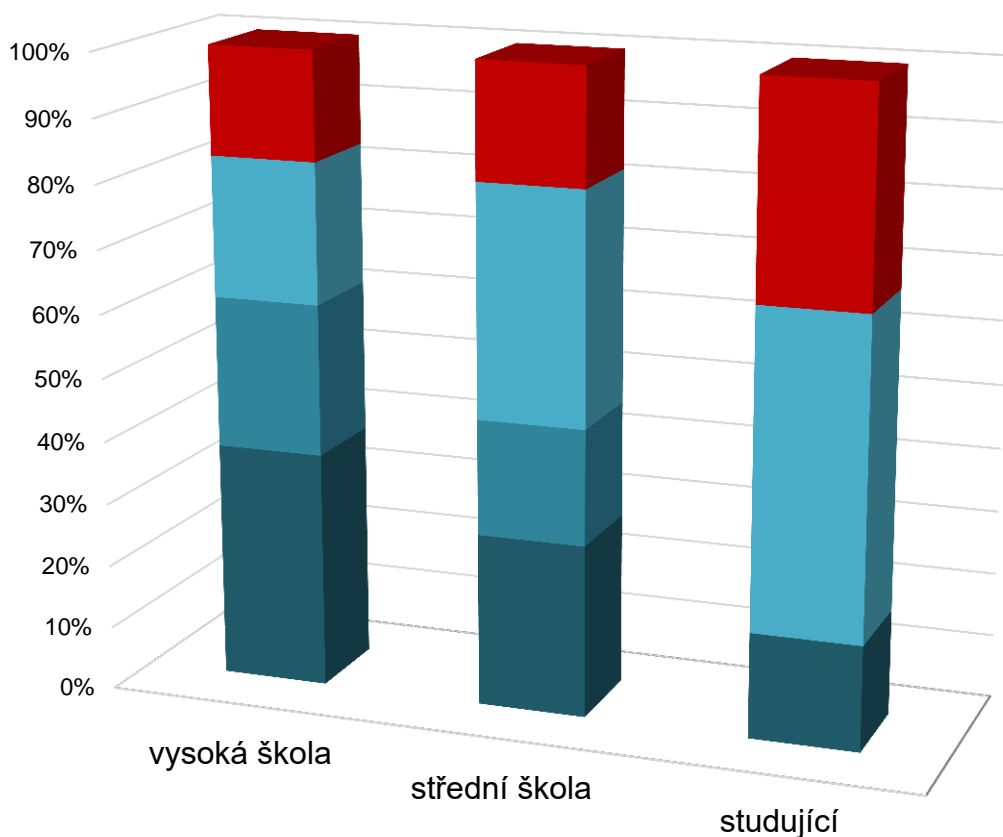


Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Výzkum prokázal, že 77 % respondentů je ochotno se finančně podílet na svém vzdělávání. Tuto problematiku zobrazuje graf č. 8, který navíc uvádí jednotlivé podíly skupin podle toho, zda se chtějí finančně podílet na svém vzdělávání a jakým finančním obnosem. Nejpočetnější skupinu, která je ochotna se podílet částkou do 1000 Kč, tvoří 26 respondentů, což činí 32 % z celkových odpovědí. Druhá nejpočetnější skupina, která je tvořena 20 pedagogickými pracovníky, je ochotna přispívat na své studium částkou nad 5 000 Kč, což činí 25 % z celkových odpovědí. Třetí skupinu tvoří respondenti, kteří se nechtějí finančně podílet na svém vzdělání, což činí 23% z celkových odpovědí. Finanční obnos do 5 000 Kč by na vzdělávání poskytlo

16 respondentů a pouze 19 respondentů by se finančně nechtělo podílet na dalším vzdělávání pedagogů. Převážná část pedagogických pracovníků je ochotna se finančně podílet na svém dalším vzdělávání. Výzkum prokázal, že jedna čtvrtina respondentů by do svého vzdělávání investovala více jak 5 tisíc korun za rok.

Graf č. 9: Podíly jednotlivých odpovědí respondentů dle výše finanční částky, kterou jsou ochotni přispívat na své vzdělání za rok, a dle nejvyššího dosaženého vzdělání



	vysoká škola	střední škola	studující
■ ne	10	2	2
■ částka vyšší než 5 000,- Kč	13	4	3
■ částka nad 1 000,- Kč do 5 000 Kč	14	2	0
■ částka do 1 000,- Kč	22	3	1

Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Dle výsledků uvedených v grafu č. 9 je nejvíce ochotna přispívat částkou nad 5 000 Kč za rok na svoje studium skupina studujících respondentů. Skupina studujících převyšuje i ostatní skupiny v nezájmu o spolufinancování dalšího vzdělání. Vysoká procenta mohou být zapříčiněna zkreslením výsledků, protože skupina studujících, jak



dokládá graf č. 7, je nejmenší zkoumanou skupinou, neboť jí tvoří pouze 6 respondentů. Oproti tomuto argumentu stojí fakt, že pedagogičtí pracovníci, kteří doplňují své studium, musí vynakládat finanční prostředky, ať už jako školné nebo jako výdaje se vzděláváním spojené, např. náklady na učebnice či jiné studijní potřeby. Studující na soukromých vysokých školách mohou mít výdaje spojené se studiem mezi 50 - 60 tisíci korun za rok.

Zaměstnanci s vysokoškolským pedagogickým vzděláním se chtějí spolupodílet na financování svého dalšího vzdělávání z 83%, což v poměru k ostatním skupinám tvoří největší podíl. Většina, v absolutních číslech 22 respondentů, chce přispívat částkou do 1000 Kč za rok, 14 respondentů s vysokoškolským vzděláním chce přispívat částkou vyšší jak 1 000 Kč a menší částkou jak 5 000 Kč za rok. Částku vyšší jak 5 000 Kč za rok do svého dalšího vzdělávání chce investovat 13 vysokoškolsky vzdělaných pedagogických pracovníků.

Respondenti se středoškolským pedagogickým vzděláním se chtějí podílet na financování svého vzdělávání z 82 %. Většina, 4 respondenti z této skupiny se chtějí spolupodílet částkou vyšší jak 5 000 Kč za rok. Ve srovnání s respondenty s vysokoškolským vzděláním jde o 15 % nárůst. Tato skupina se na svém vzdělávání chce podílet částkou do 1 000 Kč, a to 3 dotázaní. Částku vyšší jak 1 000 Kč a nižší jak 5 000 Kč, by do svého vzdělávání investovali 2 respondenti se středoškolským vzděláním. Výzkum prokázal, že skupina vysokoškoláků pouze o 1% převyšuje zájem středoškoláků se podílet na financování svého vzdělávání.

Tabulka č. 5: Porovnání skupin zda chtějí přispívat na vzdělání nebo ne

respondenti	ano	ne
s vysokoškolským pedagogickým vzděláním	<b>83%</b>	<b>17%</b>
se středoškolským pedagogickým vzděláním	<b>82%</b>	<b>18%</b>
studující	67%	33%

Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Jak ukazuje tabulka č. 5, rozdíly mezi oběma skupinami jsou minimální, a jak jsem uvedla, u skupiny studující, v absolutních hodnotách jsou vysokoškoláci zastoupeni 59 respondenty a skupina se středoškolským vzděláním je zastoupena 16 respondenty. Navíc dle výzkumu středoškolsky vzdělaní lidé jsou ochotni se více se na svém vzdělání podílet částkou vyšší jak 5 000 Kč, než jejich vysokoškolsky vzdělaní kolegové.

Z výše uvedeného vyplývá, že **Hypotéza H1, že středoškolsky vzdělaní pedagogové mají menší zájem se finančně spolupodílet na svém dalším vzdělávání se, k 1 % rozdílu, nepotvrdila.** Zvyšující se úroveň vzdělání respondentů, poskytnutí příznivých podmínek k práci a především dostatečné finanční ohodnocení jsou silnými motivačními stimuly všech pracovníků. Z tohoto důvodu byla formulována další hypotéza, že vysokoškolsky vzdělaní pracovníci jsou více motivováni k dalšímu vzdělávání.

### 10.3 Hypotéza H2

**H2: Pracovníci se vysokoškolským vzděláním jsou více motivováni k dalšímu vzdělávání než pracovníci se středoškolským vzděláním.**

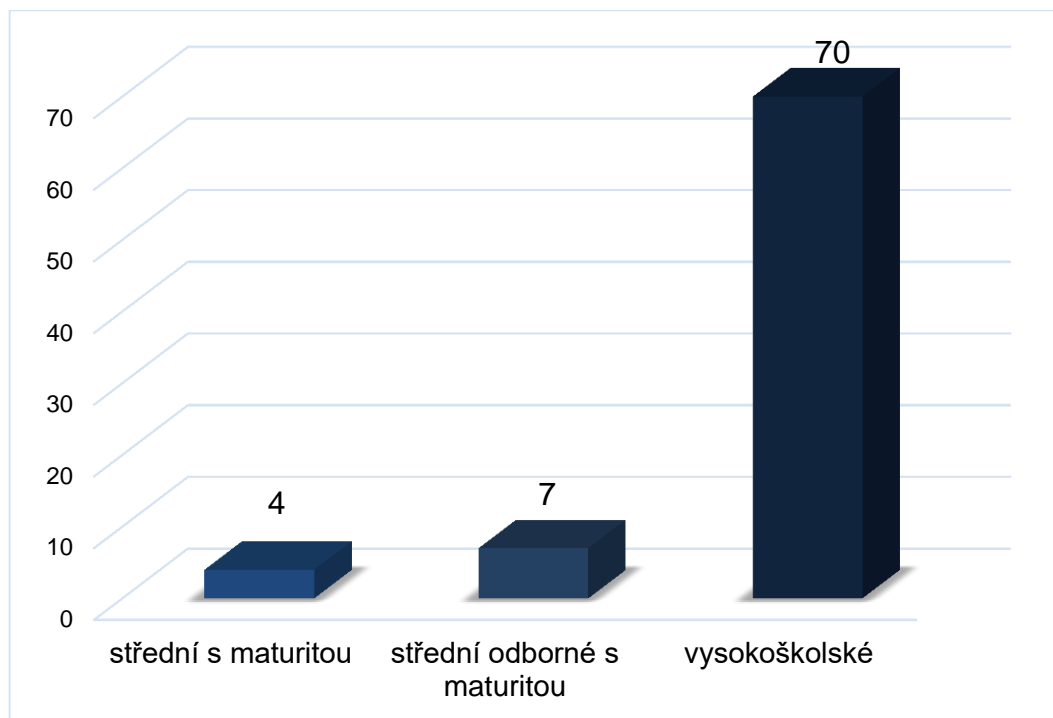
Při výzkumu Hypotézy H2 bylo využito otázek číslo 5<sup>190</sup> a číslo 11<sup>191</sup> dotazníku. Odpovědi na otázku č. 5 graficky znázorňuje graf č. 10. Z celkového počtu respondentů 4 pedagogičtí pracovníci uvedli, že jejich nejvyšším vzděláním je středoškolské s maturitou, 7 respondentů uvedlo odborné středoškolské vzděláním s maturitou a nejpočetnější skupina, 70 respondentů, uvedla vysokoškolské vzdělání. Oproti hypotéze H1 jsou pedagogičtí pracovníci rozděleni podle nejvyššího dosaženého vzdělání bez ohledu na to, jestli se jedná o pedagogické či jiné vzdělání. Výsledek, podobně jako u hypotézy H1, je nepoměrem mezi zkoumanými skupinami, a proto může docházet k určitému zkreslení výsledků.

---

<sup>190</sup> Viz. Příloha A – Dotazník otázka č. 5 – Přesné znění: Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání?

<sup>191</sup> Viz. Příloha A – Dotazník otázka č. 11 – Přesné znění: Motivovala vás nějaká situace k tomu, abyste se nadále vzdělával(a) a jaká?

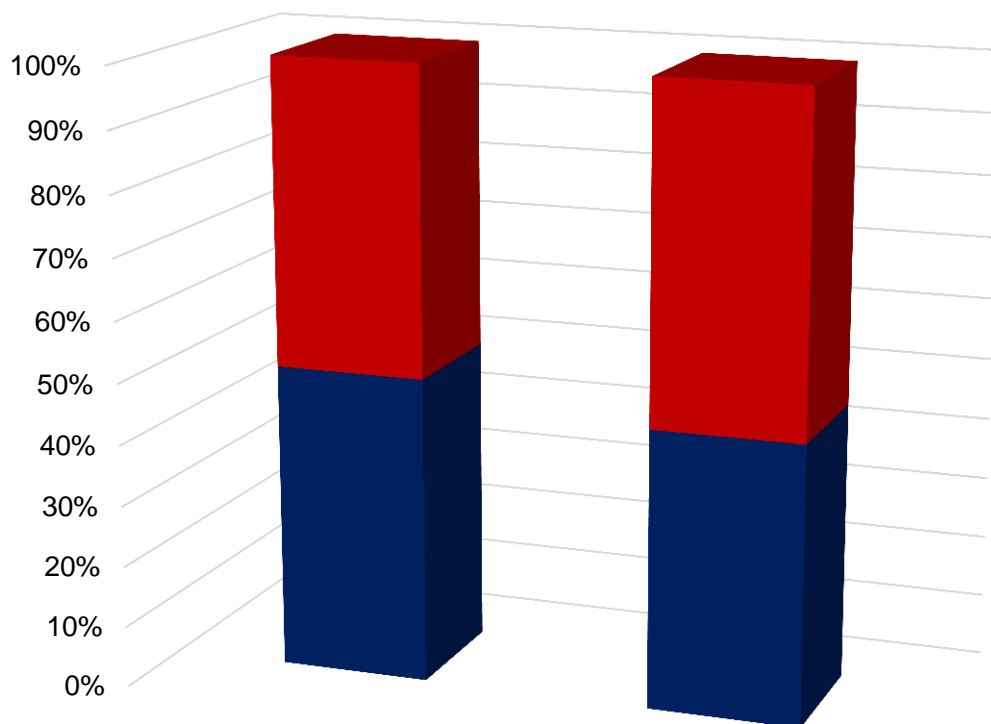
Graf č. 10: Rozdělení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Respondenti odpovídali na otázku, zda byli motivováni nějakou situací, která by ovlivnila jejich postoj k dalšímu vzdělávání. Kladně i záporně na danou otázku odpovědělo přesně 35 vysokoškolsky vzdělaných respondentů, z tohoto důvodu každá skupina z celku tvoří 50 %, jak dokládá graf č. 11. Podobný výsledek byl výzkumem potvrzen i u skupiny nazvané „středoškolsky vzdělání“, která je tvořena pedagogickými pracovníky se středním vzděláním s maturitou a středním odborným vzděláním s maturitou. Přesněji 5 respondentů odpovědělo, že bylo motivováno k dalšímu vzdělání a 6 respondentů ne. Ze zpracovaných odpovědí vyplývá, že vysokoškolští a středoškolští pedagogičtí pracovníci jsou obdobně motivováni k dalšímu vzdělávání. Vysokoškolsky vzdělaní pedagogičtí pracovníci jsou rozděleni přesně na polovinu. U „ostatně vzdělaných“ pedagogických pracovníků je poměr 45 %, kteří byli motivováni k dalšímu vzdělávání, a 55 % těch, kteří nebyli motivováni.

Graf č. 11: Motivace vybraných skupin k dalšímu vzdělávání



	vysokoškolsky vzdělání	středoškolsky vzdělání
ne	35	6
ano	35	5

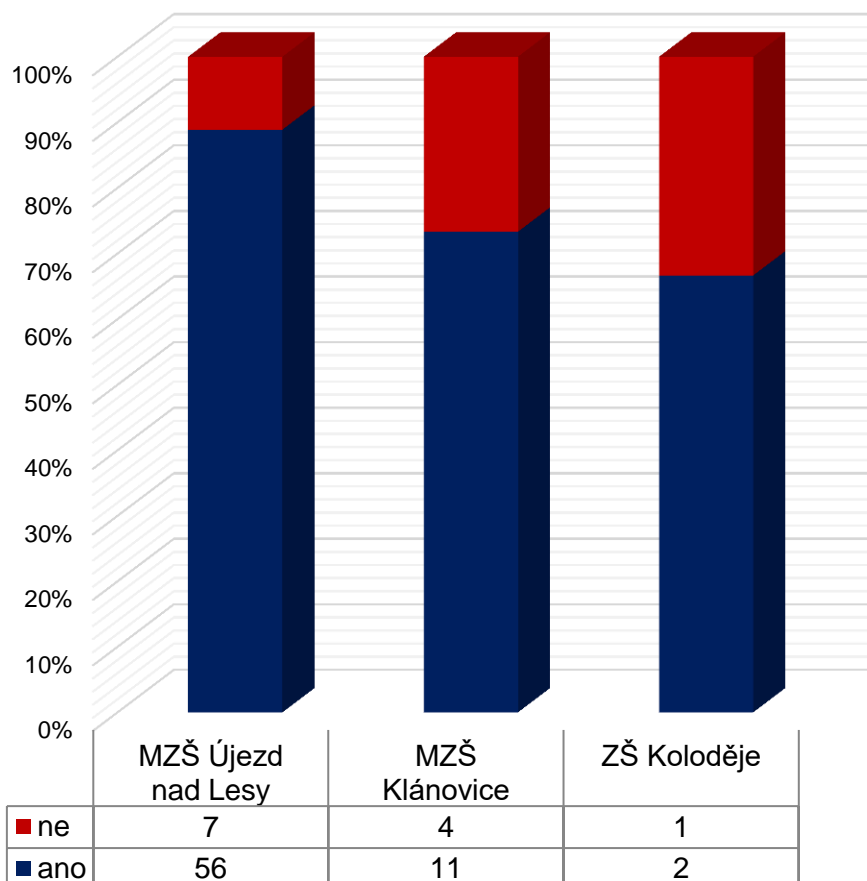
Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

**Hypotéza, že pracovníci s vysokoškolským vzděláním jsou více motivováni k dalšímu vzdělávání, než pracovníci se středoškolským vzděláním s ohledem na výsledky výzkumu nebyla potvrzena.**

Tento fakt vysvětlují tím, že obě skupiny respondentů mají obdobné pracovní podmínky, jsou i finančně obdobně hodnoceny, a tak úroveň vzdělání motivaci k dalšímu vzdělávání zásadně neovlivňuje. Za pozornost stojí i velký počet situací, které pracovníky nemotivují. U vysokoškolsky vzdělaných pracovníků se vyjádřilo 50 % respondentů negativně, u ostatních pedagogických pracovníků nebylo motivováno 55 % respondentů. Nabízí se otázka, zda školský management odvádí kvalitní práci, zda jsou dobře zpracovány dlouhodobé strategie škol a plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Avšak doplňující výzkumná otázka, zda zaměstnavatel vychází respondentům vstříc v době studia, potvrdila, že zázemí pro další vzdělávání

pedagogických pracovníků je na všech zúčastněných školách vytvořeno. Odpovědi na danou výzkumnou otázku jsou graficky znázorněny v grafu č. 12.

Graf č. 12: Znázornění odpovědí na otázku, zda zaměstnavatel vychází vstříc v době studia na pracovišti



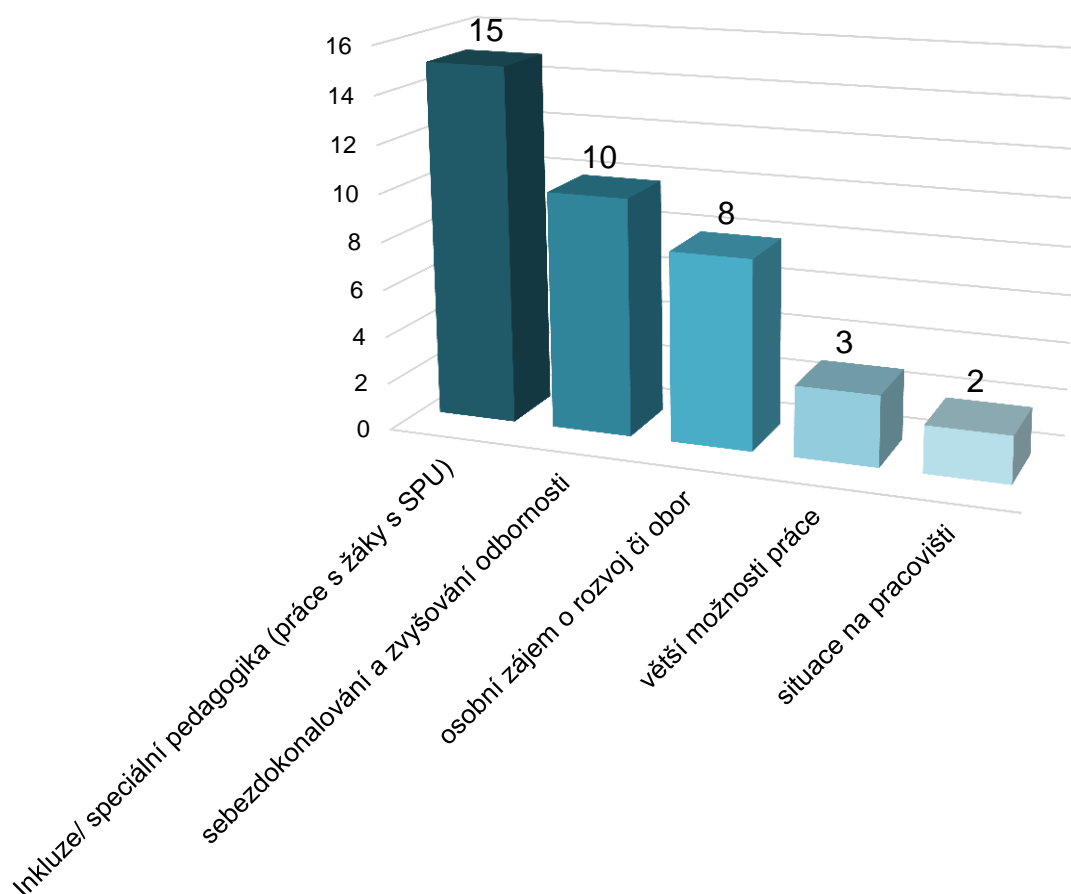
Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Z výsledků, které prezentuje graf č. 12, je zřejmé, že převážná většina pedagogických pracovníků na Praze 21 se vyjádřila, že zaměstnavatel jim vychází vstříc na pracovišti během jejich studia. Celkem 56 zaměstnanců v MZŠ Újezd nad Lesy potvrdilo, že škola umožňuje na pracovišti studium, naproti tomu 7 zaměstnanců tento názor nezastává a vyjádřilo se negativně. Na ostatních školách se respondenti, konkrétně 15 respondentů z MZŠ Klánovice a 3 respondenti ze ZŠ Koloděje, vyjádřili kladně, naproti tomu se v MZŠ Klánovice vyjádřili 4 respondenti negativně a u ZŠ Koloděje se 1 respondent rovněž vyjádřil negativně.

Na základě výsledků z výzkumu se domnívám, že se zaměstnavatelé na vybraných školách snaží vytvořit alespoň zázemí pro další vzdělávání, avšak své zaměstnance málo motivují k dalšímu vzdělávání.

Respondenti odpovídající na otázku, zda byli motivováni nějakou situací, která by ovlivnila jejich postoj k dalšímu vzdělávání, mohli uvést i jaká situace je motivovala. Respondenti v drtivé převaze uváděli situace a pak i samotný obor, který ovlivnil jejich postoj k dalšímu vzdělávání. Respondent mohl uvést i více oborů a pět nejčastějších odpovědí zobrazuje graf č. 13.

Graf č. 13: Obory, které ovlivnily nejvíce postoj respondentu k dalšímu vzdělávání



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Z celkového počtu 81 respondentů se k této otázce se vyjádřilo 38 respondentů. Většina respondentů, v počtu 18, má zájem se dále rozvíjet, sebezdokonalovat a zvyšovat si svoji kvalifikaci. Pro 15 respondentů je motivací proces inkluze ve školách,

a s ním spojené vědomosti ze speciální pedagogiky. Tři respondenti v dalším zdělávání očekávají větší možnosti v práci a profesní růst, 2 respondenti byli motivováni situací na pracovišti.

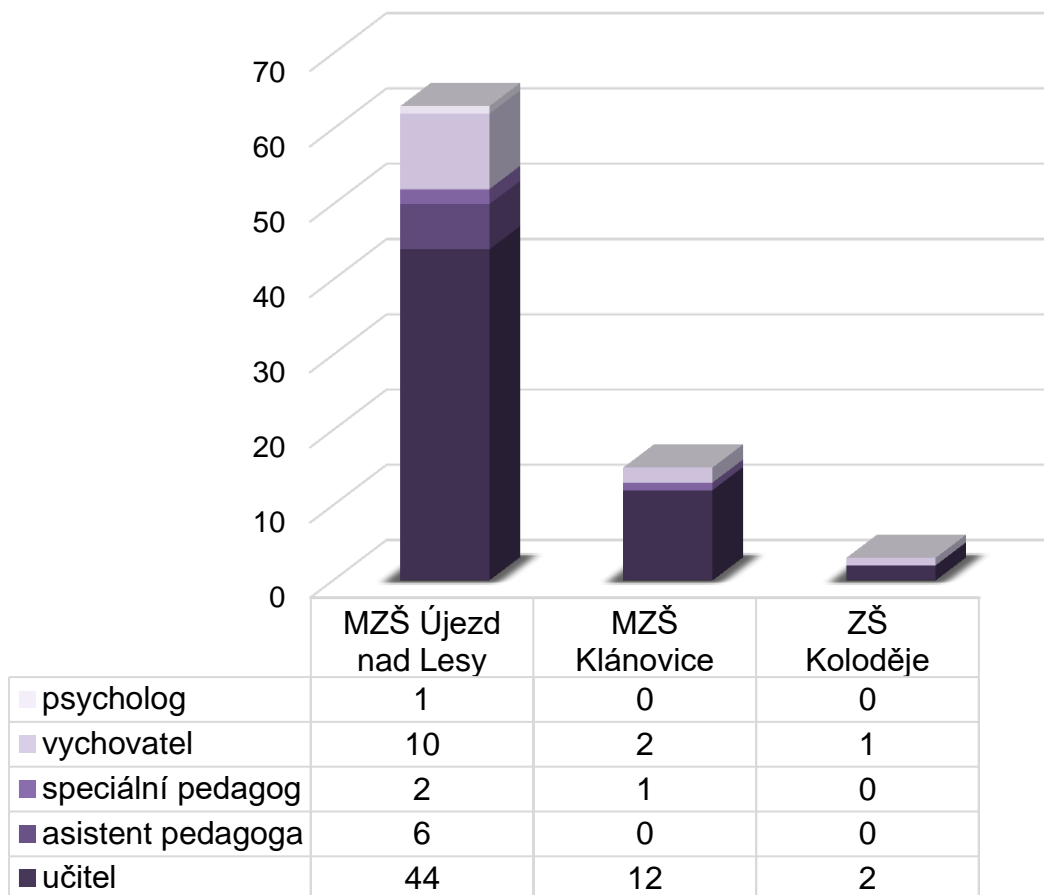
Motivací tak, jak to dokazuje graf č. 13, je zdokonalování člověka samotného, růst jeho osobního potenciálu, získávání nových vědomostí, které přicházejí s novými moderními pedagogickými přístupy. Motivace, kterou vyvolává situace na pracovišti, a která je spojena s pracovními povinnostmi, je ve srovnání s dalšími druhy motivací nejnižší. Motivací pro respondenty dle výsledků bylo především získání znalostí v oblasti inkluzivního vzdělávání, speciální pedagogiky a osobní rozvoj a růst.

#### 10.4 Hypotéza H3

Z kapacitně organizačních důvodů a s ohledem na prvenství MZŠ Újezd nad Lesy v počtu žáků na území hlavního města je zřejmé, že pedagogové budou dávat přednost kurzům, které jsou organizovány na půdě pracoviště. **H3: Pedagogičtí pracovníci MZŠ Újezd nad Lesy více preferují kurzy pořádané v místě pracoviště než pedagogičtí pracovníci ostatních škol.**

V MZŠ Újezd nad Lesy se k formě organizaci kurzů na pracovišti vyjádřilo celkem 63 respondentů, z toho 44 učitelů prvního a druhého stupně, 10 vychovatelů, 6 asistentů pedagoga, 2 speciální pedagogové a 1 psycholog. V MZŠ v Klánovicích se k danému problému vyjádřilo celkem 15 pedagogických pracovníků, z toho 12 učitelů, 1 speciální pedagog a 2 vychovatelé. V ZŠ Koloděje z celkového počtu 3 respondentů se vyjádřili k výzkumné otázce 2 učitelé a 1 vychovatel. Tyto konkrétní údaje s rozlišením profesí vyjadřuje graf č. 14.

Graf č. 14: Podíl jednotlivých profesí respondentů podle jejich pracoviště

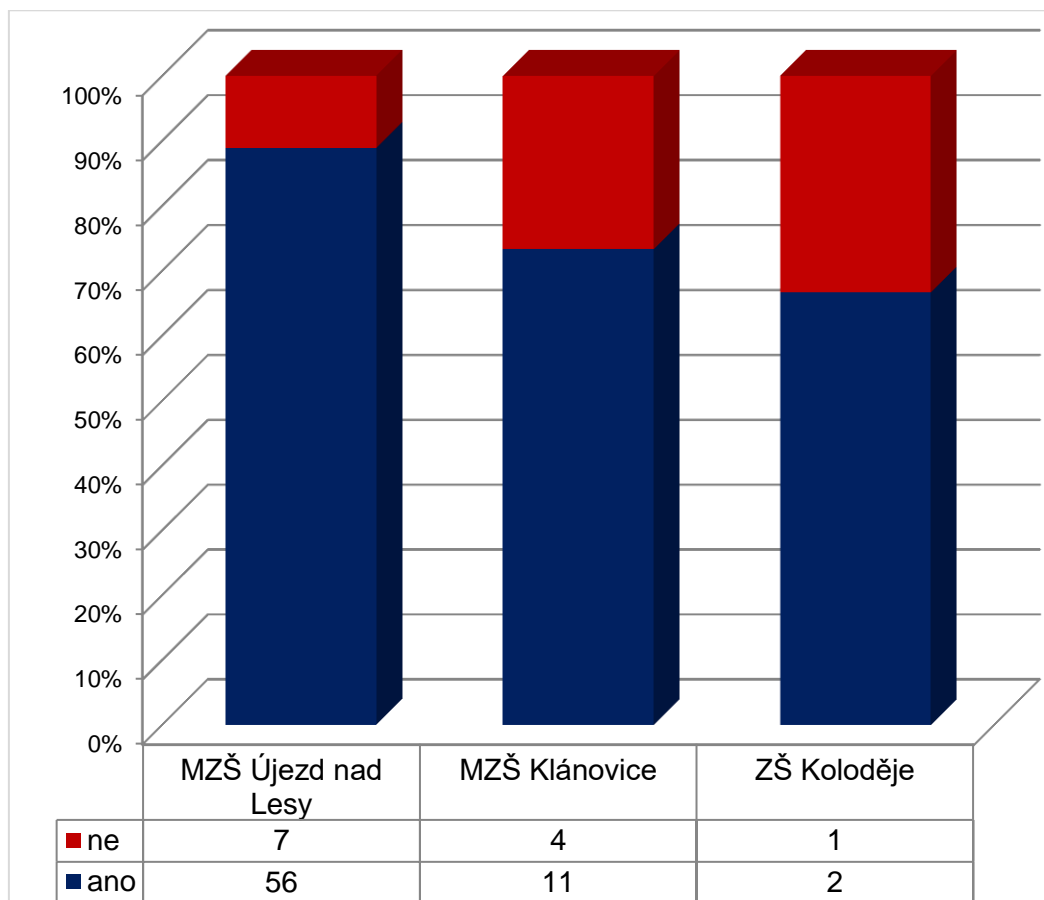


Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Jak uvádí graf č. 15, 56 respondentů z MZŠ Újezd nad Lesy se pro pořádání vzdělávacích kurzů na pracovišti vyjádřilo kladně a 7 respondentů bylo proti. Na MZŠ Klánovice se k otázce tohoto problému vyjádřilo 11 osob kladně a 4 pedagogové záporně, na ZŠ Koloděje se vyjádřili kladně 2 pedagogové, 1 záporně. Výzkum prokázal, že pedagogičtí pracovníci ve většině případů upřednostňují kurzy pořádané na pracovišti. V MZŠ Újezd nad Lesy se k této formě přiklání 80% pedagogů, 20% respondentů této školy preferuje konání kurzů mimo pracoviště, v MZŠ Klánovice 65% respondentů souhlasí s pořádáním kurzů na pracovišti, mimo pracoviště preferuje 35% a v ZŠ Koloděje 66% pracovníků je pro pořádání kurzů na pracovišti, 36 % preferuje pořádání kurzů mimo pracoviště. Věrohodnost tohoto tvrzení je samozřejmě ovlivněna počtem respondentů na jednotlivých pracovištích.



Graf č. 15: Odpovědi respondentů, zda upřednostňují pořádání kurzů na pracovišti



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

**Hypotéza, že pedagogičtí pracovníci MZŠ Újezd nad Lesy více preferují kurzy pořádané v místě pracoviště než pedagogičtí pracovníci ostatních škol, byla výsledky výzkumu potvrzena, neboť ve srovnání s oběma dalšími školami zájem o pořádání kurzů na pracovišti v Újezdě nad Lesy je nejvyšší.**

Nabývání praktických zkušeností během pracovního procesu, především náslechy u kolegů, je neodmyslitelnou formou vzdělávání ve školství. Tato forma se stále více preferuje zejména u začínajících učitelů. Na danou problematiku se zaměřují tři kapitoly<sup>192</sup> teoretické části diplomové práce.

<sup>192</sup> Viz. kapitoly 2.3, 2.5 a 2.6 diplomové práce, které o dané problematice podrobněji pojednávají.

## 10.5 Hypotéza H4

**H4: Učitelé oproti dalším pedagogickým pracovníkům se více domnívají, že náslechy u kolegů jsou v jejich vzdělávání přínosem.**

Tabulka č. 6: Rozdělení respondentů podle profese a podle pracoviště

	učitel	asistent pedagoga	speciální pedagog	vychovatel	psycholog
MZŠ Újezd nad Lesy	44	6	2	10	1
MZŠ Klánovice	12	0	1	2	0
ZŠ Koloděje	2	0	0	1	0

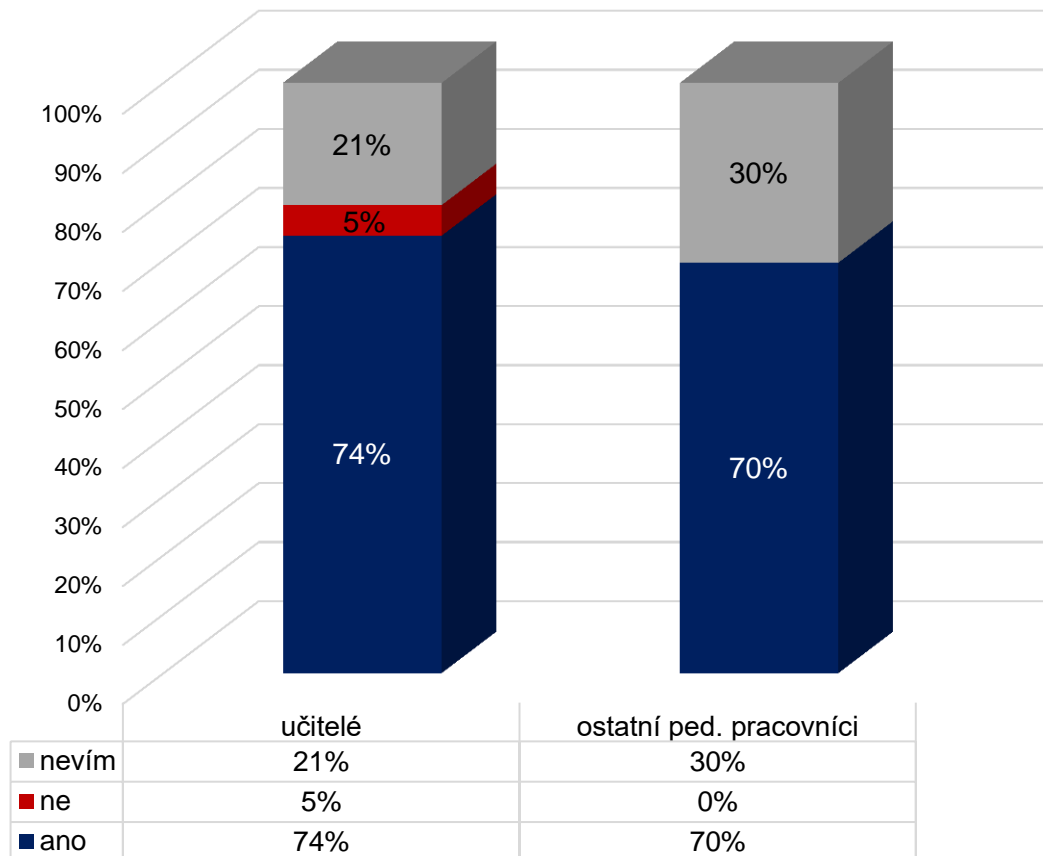
Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Jak lze vyčíst z tabulky č. 6, v dotazníku se k problému vyjádřilo celkem 58 učitelů, kteří jsou zaměstnání školami na Praze 21. Dále do výzkumu bylo zahrnuto 13 vychovatelů, 6 asistentů pedagoga, 3 speciální pedagogové a 1 psycholog.

Jak znázorňuje graf č. 16, 74,14% učitelů se domnívá, že náslechy jsou u kolegů přínosem v jejich vzdělávání. Shodný názor sdílí 69,57% ostatních pedagogických pracovníků. Skupinu ostatních pedagogických pracovníků tvoří asistenti pedagoga, speciální pedagogové, vychovatelé a psycholog. U dalších pedagogických pracovníků stojí za pozornost fakt, že tyto respondenti neodmítají náslechy u kolegů, ale 30,43 % respondentů, kteří nejsou profesí učitelé, si nejsou jisti, zda tyto náslechy jsou pro ně přínosem. 20,69 % učitelů rovněž také neví, zda náslechy u kolegů je přínosem. 5,17 % učitelů odpovědělo, že náslechy nejsou přínosem.

U ostatních pracovníků, dle mého mínění, je tento jev způsoben jejich pracovní náplní. Činnost asistenta pedagoga je převážně řízena učitelem a vychovatel ve volnočasových aktivitách nemá dostatečnou motivaci k získávání vědomostí od dalších kolegů učitelů a vychovatelů. Nerozhodnost v přínosu náslechu u učitelů – 20,69% se, dle mé domněnky, odráží z jejich praxe, kdy tato spolupráce nepřinesla očekávaný výsledek.

Graf č. 16: Podíl odpovědí pedagogických pracovníků, zda náslechy u kolegů jsou pro ně přínosem



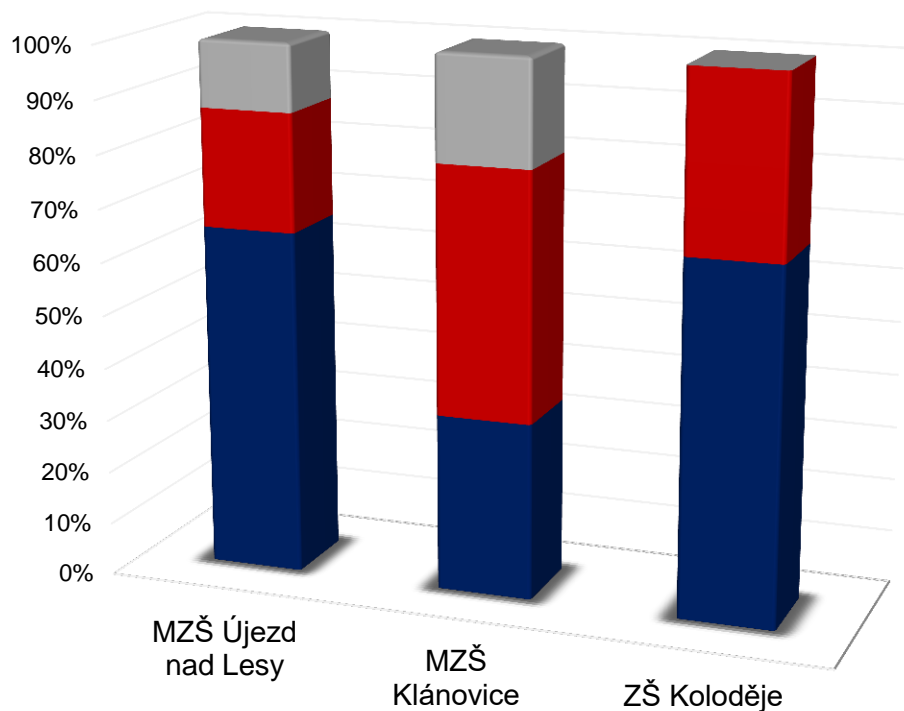
Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

**Výzkum potvrdil hypotézu H4, že učitelé náslechy u kolegů preferují více než ostatní pedagogičtí pracovníci.**

Výzkum pomocí rozšiřující otázky<sup>193</sup>, zda pedagogičtí pracovníci preferují náslechy v jiných školách, odhalil, že v MZŠ Újezd nad Lesy a v ZŠ Koloděje shodně 66% respondentů preferuje náslechy v jiných školách, naopak v MZŠ Klánovice tuto formu preferuje pouze 33% zaměstnanců. Danou skutečnou znázorňuje graf č. 17. Proti náslechům mimo pracoviště se vyjádřilo 22% respondentů v MZŠ Újezdě nad Lesy, 46% respondentů v MZŠ Klánovicích a 33% respondentů v ZŠ Kolodějích. V MZŠ Újezdě nad Lesy není rozhodnuto 13% respondentů, v MZŠ Klánovicích 20% respondentů.

<sup>193</sup> Viz. Příloha A – Dotazník otázka č. 17 – Přesné znění: Preferujete pořádání seminářů přímo na svém pracovišti?

Graf č. 17: Podíly odpovědí rozdělených podle pracovišť respondentů, zda pedagogičtí pracovníci preferují náslechy mimo své pracoviště

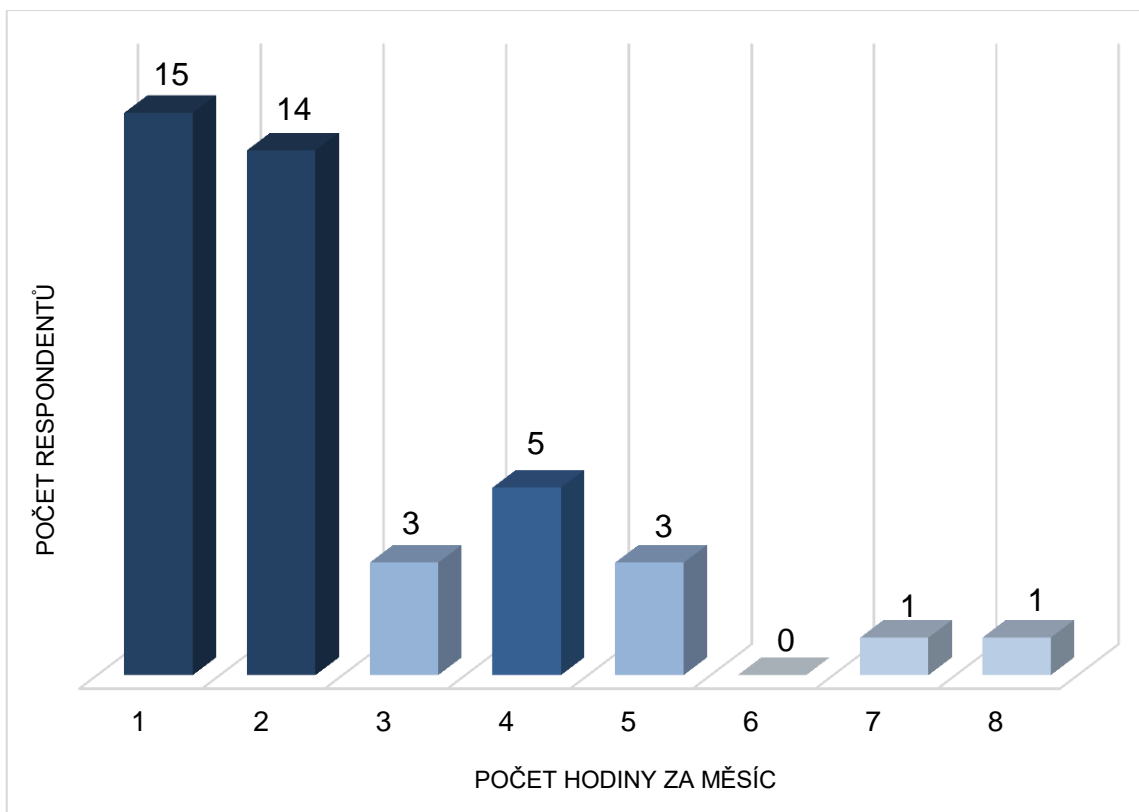


	MZŠ Újezd nad Lesy	MZŠ Klánovice	ZŠ Koloděje
neví	8	3	0
ne	14	7	1
ano	41	5	2

Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Další výzkumná otázka zahrnuje odpovědi některých respondentů ohledně počtu hodin náslechů za měsíc, které by chtěli absolvovat u svých kolegů. Výsledky výzkumu zobrazuje graf č. 18. Respondenti ve výzkumu upřednostňují 1-2 hodiny za měsíc, jejichž odpovědi tvoří 69 % z celkových odpovědí, tedy 29 respondentů. Dalších 11 respondentů dává přednost 3-5 hodinám náslechů za měsíc a 2 respondenti by se chtěli náslechů zúčastnit více než 6 hodin měsíčně.

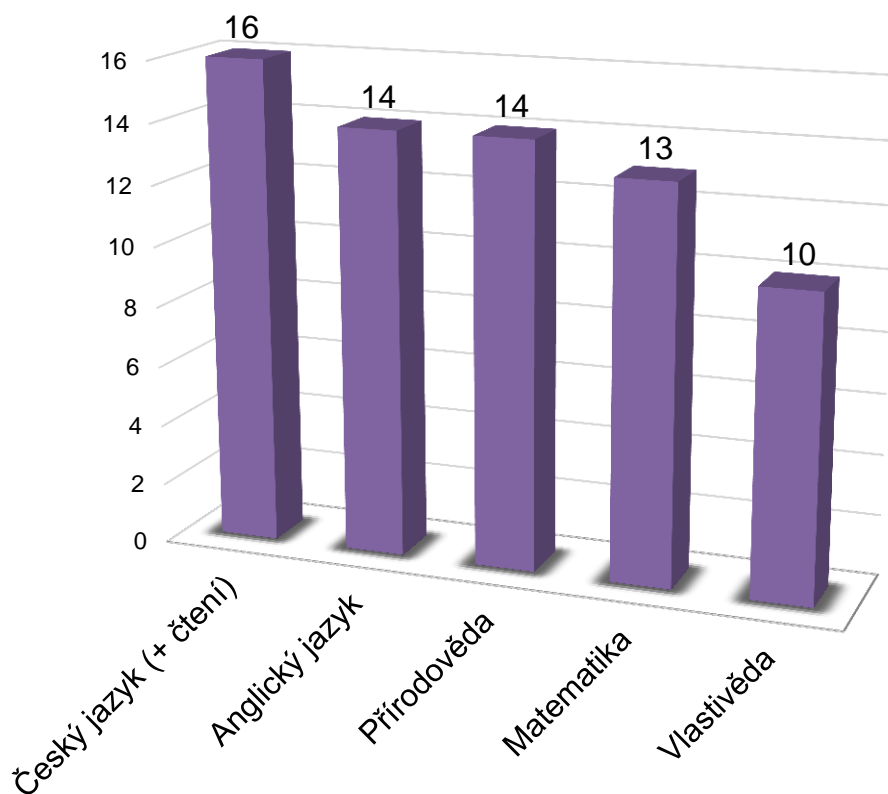
Graf č. 18: Počty respondentů rozdělený podle preference hodin za měsíc, který by chtěli věnovat formě náslechnů



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Následující výzkumná otázka rozšiřuje tuto problematiku o konkrétní druhy vyučovaných předmětů. Výsledky znázorňuje graf č. 19, který zobrazuje, že nejvíce respondentů by mělo zájem o náslechny českého jazyka a čtení – 16 respondentů. Velký zájem je i o anglický jazyk – 14 respondentů, stejný počet respondentů by mělo zájem i o přírodovědu, o matematiku 13 respondentů a vlastivědu 10 respondentů. Výzkum ukazuje, že, respondenti preferují hlavní předměty, kterými jsou jazyky a matematika. Pedagogičtí pracovníci mají rovněž zájem o přírodovědné předměty. K méně preferovaným předmětům patří dějepis a předměty výchovně estetické a pohybové.

Graf č. 19: Srovnání pěti nejpreferovanějších předmětů v rámci náslechnů



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

### 10.6 Hypotéza H5

Do výzkumu byl zahrnut i zájem respondentů o jejich setrvání ve školství. Tento problém zahrnuje hypotéza H5. **H5: Zaměstnanci s dokončeným vysokoškolským vzděláním pedagogického směru mají větší zájem setrvat ve svém oboru než zaměstnanci se středoškolským vzděláním.**

Výše uvedený graf č. 7 vyjadřuje, že k této problematice se vyjádřilo celkem 81 respondentů, 59 vysokoškolsky vzdělaných, 9 se středním vzděláním, 7 respondentů s doplňujícím pedagogickým studiem a 6 respondentů, kteří v současnosti studují. Respondentům byla položena jako závěrečná otázka v dotazníku, zda do budoucna počítají s možností stále pracovat ve vystudovaném oboru.

Tabulka č. 7: Rozdělení odpovědí podle dosaženého pedagogického vzdělání

	Počítáte do budoucna, že budete stále pracovat ve Vámi vystudovaném oboru?		
	ano	ne	neví
s vysokoškolským pedagogickým vzděláním	44	1	14
se středoškolským pedagogickým vzděláním	5	0	4
s doplňujícím pedagogickým vzděláním	4	0	3
studující	4	0	2

Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Souhlasně se vyjádřilo 44 respondentů s vysokoškolským vzděláním, což činí 74,58% z celkového počtu respondentů s vysokoškolským vzděláním, 5 respondentů se středoškolským pedagogickým vzděláním, což činí z celkového pedagogických pracovníků se středoškolským vzděláním 55,56%, 4 respondenti s doplňujícím pedagogickým vzděláním, což představuje 57,14% z celkového počtu daných respondentů a 4 respondenti, kteří v době výzkumu studují, což činí 66,67% všech studujících.

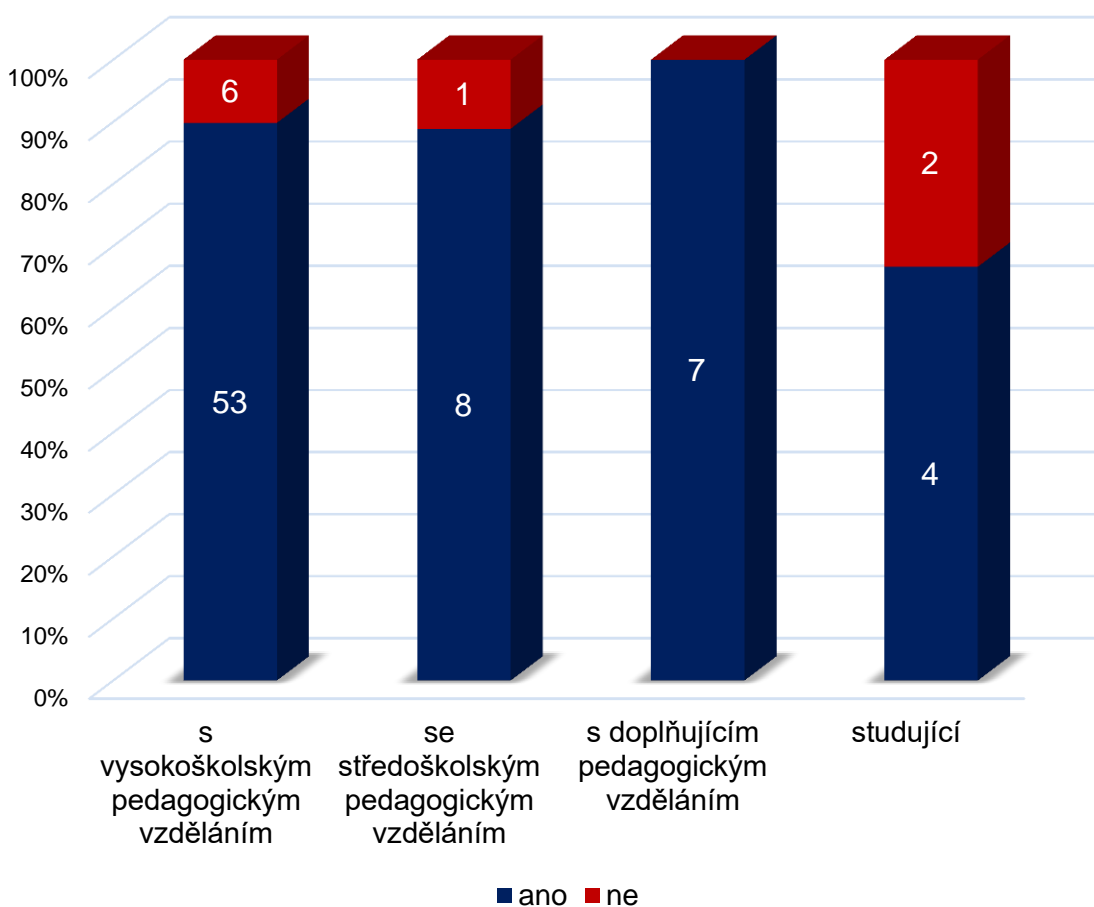
Z celkového počtu vysokoškolsky vzdělaných respondentů, jeden uvažuje o odchodu ze školství a 14 respondentů, což představuje 23,73% z celkového počtu vysokoškolsky vzdělaných respondentů, neví, zda v profesi setrvá. Nevyhraněný názor k této problematice má 44,44% respondentů se středoškolským pedagogickým vzděláním, 42,86 % respondentů s doplňujícím pedagogickým vzděláním a 33,33% respondentů, kteří v současnosti studují.

Významným faktem u skupiny respondentů, kteří studují, je právě nerozhodnost, neboť tito respondenti si doplňují vzdělání právě proto, aby mohli na současných pedagogických pozicích setrvat. Vysoká nerozhodnost se také objevuje u skupiny respondentů se středoškolským vzděláním a s doplňujícím pedagogickým vzděláním. Tito respondenti pracují převážně jako vychovatelé a asistenti pedagoga. Domnívám se, že jejich nerozhodnost je spojena s finančním ohodnocením a kariéřním postupem a celkově nepříznivou situací ve školství.

Výzkumem byla daná hypotéza, že zaměstnanci s dokončeným vysokoškolským vzděláním pedagogického směru mají větší zájem setrvat ve svém oboru než zaměstnanci se středoškolským vzděláním, potvrzena.

Všem respondentům byla položena rozšiřující otázka, zda je doklad o absolvování studia nezbytný pro jejich další setrvání na pracovišti. Výsledky tohoto výzkumu zobrazuje graf č. 20.

Graf č. 20: Zobrazení odpovědí respondentů, zda je doklad o absolvování studia nezbytný pro jejich další setrvání na pracovišti



Zdroj: VONEŠOVÁ, Helena. Vlastní šetření. 2016.

Kladně se vyjádřilo z celkem 72 respondentů, z toho 53 respondentů s vysokoškolským vzděláním, 8 respondentů se středoškolským vzděláním, 7 respondentů s doplňujícím pedagogickým vzděláním a 4 respondenti, kteří v současnosti studují. Záporně se vyjádřilo 6 respondentů s vysokoškolským vzděláním, jeden se středoškolským vzděláním a 2 respondenti, kteří v současnosti studují. Toto zjištění je zajímavé, neboť studium u těchto pedagogů není podmínkou



jejich setrvání na pracovišti. Pravděpodobně studium a dokončení studia podpoří jejich osobnostní a společenský růst. Zajímavostí je i 100% kladné vyjádření u respondentů s doplňujícím pedagogickým vzděláním, kteří právě toto studium potřebují ke svému pracovnímu výkonu.

## ZÁVĚR

Diplomová práce si dávala za cíl analýzu a srovnání vzdělanostních předpokladů pedagogických pracovníků na Praze 21, jejich možnosti v oblasti vzdělávání, motivace, finanční spoluúčast v závislosti na délce jejich praxe a funkce. Výzkumu se zúčastnilo 151 pedagogických pracovníků, mezi nimiž byly zastoupeny profese učitelů, vychovatelů, asistentů pedagoga, speciálních pedagogů a psychologů.

Při sběru dat skrze elektronický a tištěný dotazník bylo zjištěno, že písemná forma dotazníku, která byla spojena s osobní návštěvou respondenta, je preferována více než předání dotazníku elektronickou cestou. U elektronické formy respondenti vyjadřovali obavy spojené s problémovým internetovým připojením, s neznalostí nové formy výzkumu a obávali se nedostatečných nebo chybných odpovědí. U písemné formy dotazníku naopak vyjadřovali uspokojení nad vyzkoušenou formou dotazníku, jednoduchostí a s osobním kontaktem výzkumníka. Při dalším šetření bych doporučovala upřednostnit písemnou formu dotazníku před elektronickou, neboť její návratnost a věrohodnost je vyšší než u formy elektronické.

Data získaná z dotazníkového šetření potvrdila pro Prahu 21 současné trendy základního školství v České republice, které se vyznačují feminizací základního školství a působením pedagogických pracovníků vyšší věkové kategorie na základních školách. Feminizace základního školství na Praze 21 ovlivnila výsledek tak, že 90 % všech respondentů byly ženy. Druhý trend lze vysledovat na délce pedagogické praxe, kde dvě nejpočetnější skupiny respondentů, které prezentovaly 68 % všech respondentů, tvořili lidé s pedagogickou praxí od 11 let do 20 let a s praxí delší než 20 let. Obdobně jako autoři Lazarová, Havlík a Koča zastávám názor, že tento jev je spojen s nízkou finanční a kariérou motivací.

Výzkum, který šetřil zájem respondentů na Praze 21 podílet se na dalším vzdělávání, prokázal platnost hypotézy H<sup>194</sup>, že s narůstající délkou praxe upadá zájem o další vzdělávání, a tím získávání nových poznatků a jiných zkušeností. Domnívám se, že podíl na této skutečnosti má zastaralý tabulkový systém a s ním spojený kariérou řád. V důsledku toho by měla být aktivita pedagogických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání hodnocena managementem škol na Praze 21 v podobě nenárokových služeb, aby se změnil tento nepříznivý trend.

---

<sup>194</sup> Přesné znění hypotézy H: Na základních školách Prahy 21 pedagogičtí pracovníci s delší praxí projevují nižší zájem o další vzdělávání než pracovníci s krátkou dobou praxe.

Při ověřování platnosti hypotézy H1<sup>195</sup> bylo zjištěno, že převážná část pedagogických pracovníků je ochotna financovat svoje další vzdělávání. V rámci dotazníkového šetření bylo prokázáno, že jedna čtvrtina respondentů by do svého vzdělávání investovala více jak 5 tisíc korun za rok. Dle mého názoru by toto zjištění měl zapracovat školský management do svých ročních plánů DVPP. Tímto způsobem by vedení škol otevřelo cestu ke vzdělání, která není z jeho strany a ze strany zřizovatele z finančních důvodů většinou možná.

Při šetření hypotézy H2<sup>196</sup>, která nebyla potvrzena, bylo výzkumem zjištěno, že polovina respondentů není motivována k dalšímu vzdělávání. Nabízí se otázka, zda školský management odvádí kvalitní práci, a zda jsou dobře zpracovány dlouhodobé strategie škol a plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je zřejmé, a výzkum to dokládá, že pedagogičtí pracovníci na Praze 21 mají rozdílné preference oblastí, které by chtěli rozvíjet v dalším vzdělávání. Myslím si, že vedení škol by mělo respektovat individuální vzdělávací potřeby před skupinovými vzdělávacími akcemi, které pro některé účastníky nemusí znamenat přínos.

V rámci dalšího vzdělávání mezi zkoumanými pedagogickými pracovníky převládá zájem o oblasti inkluze. Dále respondenti uvedli, že by se v rámci dalšího vzdělávání sebezdokonalovali a zvyšovali si odbornost. Při šetření hypotézy H3<sup>197</sup> by většina respondentů upřednostňovala vzdělávací akce v prostředí svého zaměstnání. Myslím si, že je to převážně z časových důvodů, neboť tím odpadá doba na dojíždění. Výsledky ukazují, že čím je větší škola, co do počtu žáků a pedagogických pracovníků, tím více respondenti preferují vzdělávání v rámci svého pracoviště.

Výzkum prokázal, že respondenti mají velkou potřebu dalšího vzdělávání formou náslechnů u kolegů. Tento jev se zejména vyskytuje u skupiny učitelů. Pedagogičtí pracovníci by si na danou formu vzdělávání vyčlenili zejména jednu až dvě hodiny za měsíc a preferovali by náslechy v předmětech českého a cizího jazyka a matematiky.

Závěr výzkumu, šetření hypotézy H5<sup>198</sup>, prokázal pozitivní stránku vzdělávacího procesu obecně, kdy 70 % dotázaných respondentů má zájem dále pracovat ve svém

---

<sup>195</sup> Přesné znění hypotézy H1: Zaměstnanci se středoškolským pedagogickým vzděláním jsou méně ochotni se podílet na spolufinancování dalšího vzdělávání.

<sup>196</sup> Přesné znění hypotézy H2: Pracovníci se vysokoškolským vzděláním jsou více motivováni k dalšímu vzdělávání než pracovníci se středoškolským vzděláním.

<sup>197</sup> Přesné znění hypotézy H3: Pedagogičtí pracovníci MZŠ Újezd nad Lesy více preferují kurzy pořádané v místě pracoviště než pedagogičtí pracovníci ostatních škol.

<sup>198</sup> Přesné znění hypotézy H5: Zaměstnanci s dokončeným vysokoškolským vzděláním pedagogického směru mají větší zájem setrvat ve svém oboru než zaměstnanci se středoškolským vzděláním

oboru, což znovu otevírá požadavek nutnosti sebevzdělávání, rozšiřování vědomostí a udržení prestiže všech zúčastněných.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství*, Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9763-2.

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

DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-405-1.

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

HAVLÍK, Radomír. a Jaroslav. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Postál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

CHRÁSTKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JŮVA, Vladimír (sen.) a Vladimír JŮVA (jun.). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.

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

MANĚNA, Václav. *Moderně s Moodle: Jak využít e-learning ve svůj prospěch?.*, Praha: CZ.NIC, 2015. ISBN 978-80-905802-7-5.

NYTROVÁ, Olga a Marcela PIKÁLKOVÁ. *Dialog mezi hodnotami aneb hodnoty vyřčené a hodnota žité*. Praha: UJAK, 2011. ISBN 978-80-7452-014-3.

OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly výchovného poradenství*. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-96-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan. *Česká vzdělanost. Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN: 978-80-7478-675-4.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367546-2.

SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2015. ISBN 978-80-7394-397-4.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: UJAK, 2009. ISBN 80-86723-74-7.

VÁŇOVÁ, Miroslava. *Srovnávací pedagogika*. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-68-6.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky*. Praha: UJAK, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Jan Průcha. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning. Učební text pro distanční studium*. Praha: UJAK, 2006. ISBN 978-80-86723-56-3.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

KOHNNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2012, [cit. 2016-09-01]. Dostupné z: [http://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-223-version1-profesni\\_rozvoj\\_ucitelu\\_nahled.pdf](http://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-223-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_nahled.pdf).

KOHNNOVÁ, Jana. *Kvalifikační studium učitelů v rámci celoživotního vzdělávání na vysokých školách* [online]. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2006, [cit. 2016-09-05]. Dostupné z: [http://www.thakur.cz/upload/sborniky/2006/Soubory/KVALIFIKACNI\\_STUDIUM/Kohnov a.pdf](http://www.thakur.cz/upload/sborniky/2006/Soubory/KVALIFIKACNI_STUDIUM/Kohnov a.pdf).

KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Finské vzdělávání v kostce* [online]. Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí, příloha II/2013, 2013, [cit. 2016-09-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2013/Zp1305pIIa.pdf>.

MASARYKOVA ZÁKLADNÍ ŠKOLA, PRAHA – KLÁNOVICE, *Pedagogický sbor* [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: <http://www.zs-kl.cz/vyuka/?rubrikaid=12>.

MASARYKOVA ZÁKLADNÍ ŠKOLA, PRAHA 9 – ÚJEZD NAD LESY, *Kontakty* [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: <http://www.zspolesna.cz/index.php?type=Contact&id=5&idk=47>.

MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Operační program Praha – pól růstu ČR* [online]. [cit. 2016-09-03]. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy/OP-Praha>.

MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* [online]. [cit. 2016-09-03]. Dostupné z: [http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy/OP-Vyzkum,-vyvoj-a-vzdelavani-\(1\)](http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy/OP-Vyzkum,-vyvoj-a-vzdelavani-(1)).

MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Operační program Zaměstnanost* [online]. [cit. 2016-09-03]. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/2014-2020/Operacni-programy/OP-Zamestnanost>.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ. *Informace o nás* [online]. [cit. 2016-09-15]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/onas/uredni-deska/informace-o-nas.ep>.

SHÁNILOVÁ, Ivana. *Specifika vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. Praha, 2014, [cit. 2016-09-03]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Vedoucí diplomové práce: Milan Beneš. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/147047/?lang=cs>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA PRAHA – BĚCHOVICE, *Kontakty* [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: [http://www.zsbechovice.cz/?page\\_id=18](http://www.zsbechovice.cz/?page_id=18).

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA PRAHA – KOLODĚJE, *Kontakty* [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: <http://www.zs-kolodeje.cz/cz/kontakt>.

## SEZNAM ZKRATEK

ČNR	-	Česká národní rada
ČR	-	Česká republika
DVPP	-	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ESF	-	Evropský sociální fond
ESI fondy	-	Evropské strukturální a investiční fondy
EU	-	Evropská unie
MČ	-	městská část
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZŠ	-	Masarykova základní škola
OECD	-	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OP VVV	-	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
OP Z	-	Operační program Zaměstnanost
PO	-	prioritní osa
Ř.z.	-	Říšský zákoník
Sb.	-	Sbírka zákonů
SVP	-	Speciálními vzdělávací potřeby
ZŠ	-	základní škola



## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

### Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Celoživotní vzdělávání .....	25
Tabulka č. 2: Další profesní vzdělávání učitelů .....	26
Tabulka č. 3: Návratnost elektronického dotazníku.....	53
Tabulka č. 4: Návratnost dotazníků celkem (elektronická i papírová podoba).....	54
Tabulka č. 5: Porovnání skupin zda chtějí přispívat na vzdělání nebo ne .....	65
Tabulka č. 6: Rozdělení respondentů podle profese a podle pracoviště .....	74
Tabulka č. 7: Rozdělení odpovědí podle dosaženého pedagogického vzdělání .....	79

### Seznam grafů

Graf č. 1: Podíl žen a mužů v celkovém počtu respondentů .....	56
Graf č. 2: Rozdělení respondentů podle jejich zaměstnavatele .....	57
Graf č. 3: Počet respondentů dle absolvované praxe .....	58
Graf č. 4: Podíl jednotlivých odpovědí respondentů na otázku, zda mají zájem se vzdělávat ve svém oboru.....	59
Graf č. 5: Podíl jednotlivých odpovědí respondentů na otázku, zda mají zájem se vzdělávat mimo svůj hlavní obor.....	60
Graf č. 6: Četnost odpovědí, o který obor respondenti nejvíce projeví zájem .....	61
Graf č. 7: Rozdělení respondentů dle nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání .....	62
Graf č. 8: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů na otázku, zda se chtějí finančně podílet na svém vzdělávání a popřípadě jakou částkou. ....	63
Graf č. 9: Podíly jednotlivých odpovědí respondentů dle výše finanční částky, kterou jsou ochotni přispívat na své vzdělání za rok, a dle nejvyššího dosaženého vzdělání .	64
Graf č. 10: Rozdělení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání .....	67
Graf č. 11: Motivace vybraných skupin k dalšímu vzdělávání .....	68

Graf č. 12: Znázornění odpovědí na otázku, zda zaměstnavatel vychází vstříc v době studia na pracovišti.....	69
Graf č. 13: Obory, které ovlivnily nejvíce postoj respondentu k dalšímu vzdělávání.....	70
Graf č. 14: Podíl jednotlivých profesí respondentů podle jejich pracoviště.....	72
Graf č. 15: Odpovědi respondentů, zda upřednostňují pořádání kurzů na pracovišti ...	73
Graf č. 16: Podíl odpovědí pedagogických pracovníků, zda následky u kolegů jsou pro ně přínosem .....	75
Graf č. 17: Podíly odpovědí rozdělených podle pracovišť respondentů, zda pedagogičtí pracovníci preferují následky mimo své pracoviště .....	76
Graf č. 18: Počty respondentů rozdělený podle preference hodin za měsíc, který by chtěli věnovat formě následků .....	77
Graf č. 19: Srovnání pěti nejpreferovanějších předmětů v rámci následků .....	78
Graf č. 20: Zobrazení odpovědí respondentů, zda je doklad o absolvování studia nezbytný pro jejich další setrvání na pracovišti.....	80

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A - Dotazník.....</b>	<b>I</b>
----------------------------------	----------

## **Příloha A - Dotazník**

Dobrý den,

Jmenuji se Bc. Helena Vonešová , pracuji jako vedoucí vychovatelka ve školní družině MZŠ Újezd nad Lesy a jsem studentkou oboru Andragogika na Univerzitě Jana Amose Komenského.

Věnujte, prosím, několik minut svého času k vyplnění následujícího dotazníku. Správnou odpověď zakroužkujte nebo doplňte. Dotazník je anonymní.

Děkuji Helena Vonešová

1. *Jakého jste pohlaví?*

- a/ muž
- b/ žena

2. *Název Vašeho pracoviště*

- a/ MZŠ Praha - Újezd nad Lesy
- b/ MZŠ Praha – Klánovice
- c/ ZŠ Praha - Běchovice
- d/ MŠ a ZŠ Praha – Koloděje

3. *V oblasti primárního vzdělávání pracujete jako:*

- a/ učitel
- b/ vychovatel
- c/ asistent pedagoga
- d/ speciální pedagog
- e/ psycholog
- f/ jiné:.....(doplňte)

4. *Jaká je celková délka Vaší praxe v oboru školní pedagogiky?*

- a/ do 5 let
- b/ 6 až 10 let
- c/ 11 a 20 let
- d/ více jak 20 let

5. *Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání?*

- a/ střední s maturitou
- b/ střední odborné s maturitou
- c/ vysokoškolské

6. *Jste vzdělán(a) v oblasti pedagogiky?*

- a/ ano vystudoval(a) jsem vysokou školu pedagogického zaměření(Bc, Mgr.,PaeDr.,PhDr.)
- b/ ano vystudoval(a) jsem střední školu pedagogického zaměření
- c/ ano vystudoval(a) jsem VOŠ (vyšší odborná škola)
- d/ ano vystudoval(a) jsem DPS (doplňující pedagogické studium)
- e/ v současnosti studuji

7. *Připravilo Vás již absolvované studium k Vaší práci?*

- a/ ano
- b/ ne
- c/ částečně

8. *Máte zájem se nadále vzdělávat ve svém oboru?*

- a/ ano
- b/ ne
- c/ částečně

9. *Chtěl(a) byste se vzdělávat i v jiných oblastech mimo svůj obor a v jakých*

- a/ ano, v oboru.....
- b/ nevím
- c/ ne

10. *Jste ochoten(a) se podílet na spolufinancování svého vzdělávání?*

- a/ ano, částkou v hodnotě do 1000,- Kč za rok
- b/ ano, částkou v hodnotě nad 1000,- Kč za rok
- c/ ano, částkou vyšší jak 5000,- Kč za rok
- d/ ne

11. *Motivovala Vás nějaká situace k tomu, abyste se nadále vzdělával(a) a jaká*

- a/ano .....
- b/ ne

12. *Máte možnost ve svém zaměstnání si vybrat vzdělávání podle svých potřeb?*

- a/ ano
- b/ ne
- c/ nevím

13. *Domníváte se, že obsahová nabídka vzdělávacích kurzů pořádaných Vaším zaměstnavatelem je dostatečná?*

- a/ ano
- b/ ne
- c/ nevím

14. *Kterou vzdělávací akci pořádanou Vaším zaměstnavatelem hodnotíte jako přínosnou, uveďte název?*

- a/ žádnou
- b/.....

15. *Kterou vzdělávací akci pořádanou Vaším zaměstnavatelem hodnotíte jako nepřínosnou, uveďte název*

- a) žádnou
- b).....

16. *Jaká témata v nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků postrádáte, co byste přivítal(a)?*

17. *Preferujete pořádání seminářů přímo na svém pracovišti ?*

a/ ano

b/ ne, upřednostňuji vzdělávání mimo pracoviště

18. *Jakou cestou se dovídáte o možnosti pořádaných vzdělávacích akcí ?*

a) z nabídky vedení školy

b) na radu svých kolegů

c) z nabídky vzdělávacích organizací

19. *Seznámil(a) jste se s aktuálním školním plánem DVVP a s dlouhodobým plánem DVVP Vaší školy?*

a/ ano

b/ ne

20. *Zúčastnil(a) jste se v posledních 6 měsících nějaké vzdělávací akce?*

a) ano

b) ne

21. *Domníváte se, že cesta náslechu u Vašich kolegů je ve Vašem vzdělávání přínosem?*

a) ano

b) ne

c) nevím

22. *Jestliže ano, kolik hodin za měsíc byste měli zájem o tuto formu a v jakých předmětech*

23. *Měl(a) byste zájem o formu vzájemných náslechu i na jiných školách*

a/ ano

b/ ne

c/ nevím

24. *Vychází Vám vstříc na pracovišti při Vašem studiu?*

a/ ano

b/ ne

25. *Museli za Vás v době studia převzít Vaše pracovní povinnosti kolegové?*

a/ ano

b/ ne

c/ částečně

26. *Studoval(a) jste při zaměstnání?*

a/ ano

b/ ne

27. *Je pro Vás doklad o absolvování studia nezbytný v zaměstnání?*

a/ ano

b/ ne

28. *Počítáte do budoucna, že budete stále pracovat ve Vámi vystudovaném oboru?*

a/ ano

b/ ne

c/ nevím

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Helena Vonešová**

**Obor: Andragogika (Mgr. A 3 s)**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Další vzdělávání pedagogických pracovníků na základních školách v MČ Praha 21 jako předpoklad kvalitního profesionálního rozvoje**

**Rok: 2017**

**Počet stran textu bez příloh: 75**

**Celkový počet stran příloh: 4**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 24**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 12**

**Vedoucí práce: PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.**