UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2020

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Iveta Rajnohová

Další vzdělávání pedagogických pracovníků ZŠ a MŠ

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: Doc. PeadDr. Slavomír Laca, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2018-2020

DIPLOMA THESIS

Iveta Rajnohová

Furthe education of primary school and numery school teaching staff

Prague 2020

Diploma Thesis Work Supervisor: Doc. PeadDr. Slavomír Laca, 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 Jméno autorky

Poděkování

Děkuji Doc. PeadDr. Slavomíru Lacovi Ph.D. za odborné vedení mé práce. Dále děkuji Prof. PhDr. Viere Prusákové za poskytnutí podkladů pro vypracování práce.

Anotace

Autorka se bude ve své diplomové práci zabývat problematikou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V teoretické části budou zpracována témata vztahující se ke zvolenému tématu, zejména se bude jednat o otázky kvalifikace učitelů a jejich další vzdělávání, formy a metody vzdělávání, motivace k dalšímu vzdělávání. Praktickou část bude tvořit kvantitativní výzkum, jehož cílem bude zjistit pomocí dotazníkové metody zmapovat další možnosti vzdělávání učitelů, jejich motivaci k dalšímu vzdělávání. Součástí práce budou konkrétní závěry a doporučení pro praxi. Dosažené výsledky a stanovená doporučení budou využitelná v praxi andragogiky a dalších disciplín tzv. pomáhajících profesí.

Klíčová slova

Další vzdělávání, metody a formy, motivace, pedagogický pracovník, školský zákon, učitel, význam a cíle.

Annotation

The author will deal with the issue of further education of teaching staff in her thesis. The theoretical part will be processed topics related to the chosen topic, in particular the issues of teacher qualification and their further education, forms and methods of education, motivation for further education. The practical part will be quantitative research, which will be intended to identify, using the questionnaire method, to map other possibilities for teacher education, their motivation for further education. The work will include concrete conclusions and recommendations for practice. The results achieved and the recommendation set will be usable in the practice of andragogy and other disciplines of the so-called professional development.

Keywords

Education law, further education, importance and objectives, methods and forms, motivation, teacher, teaching staff.

ÚVOD ... **8**

TEORETICKÁ ČÁST ... **10**

1 CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ... **10**

1.1 Další vzdělávání dospělých ... 10

1.2 Druhy vzdělávání dospělých ... 12

1.3 Cíle vzdělávání dospělých ... 14

1.3.1 Cílové skupiny ... 15

2 CHARAKTERISTIKA PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA ... **17**

2.1 Legislativní rámec vzdělávání učitelů ... 18

2.2 Učitel ... 23

2.2.1 Učitel MŠ ... 27

2.2.2 Učitel ZŠ ... 29

2.3 Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání ... 31

2.3.1 Potřeby vzdělávání pedagogů ... 34

3 DIDAKTIKA VZDĚLÁVÁNÍ ... **35**

3.1 Didaktický proces ... 37

3.2 Metody a formy vzdělávání ... 40

PRAKTICKÁ ČÁST ... **51**

4 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY ... **51**

4.1 Výzkumný vzorek ... 52

4.2 Vyhodnocení výsledků dotazníku ... 53

4.2.1 Statistické a grafické vyhodnocení výledků dotazníku ... 72

4.3 Diskuze výsledků ... 79

ZÁVĚR ... **82**

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ ... **84**

SEZNAM ZKRATEK ... **88**

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ ... **89**

SEZNAM PŘÍLOH ... **92**

ÚVOD

Obsah kapitol je souhrnem teoretických poznatků a vyhodnocením dotazníku zaměřeného na další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je předmětem této práce. Vzhledem k obšírnosti tématu je obtížné postihnout všechny oblasti, týkající se pedagogických pracovníků, proto jsem se především zaměřila na další vzdělávání učitelů, kteří jsou součástí širší skupiny pedagogických pracovníků.

Významným faktorem pro společnost je výchova a vzdělání a to nejen dětí, dospívajících, ale i dospělých. Společnost klade velký důraz na rozvoj vzdělanosti a dalšího vzdělávání. Počty vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaných lidí stále stoupají i těch, kteří si své vzdělání doplňují dalšími vzdělávacími kurzy např. při úřadech práce či jiných organizacích, které je zprostředkovávají a to v nejrůznějších oborech. Na školitele vzdělávacích kurzů také klademe vysoké nároky v rámci jejich vzdělání. Aby mohli předávat účastníkům nové poznatky, musejí být sami náležitě vzdělaní v daném oboru a mít zkušenosti a praxi, kterou poznatky obohatí.

Nedílnou součástí vzdělávání je proces stárnutí získaných znalostí a dovedností. S rozvojem vědy a techniky proto musíme své znalosti a dovednosti neustále zdokonalovat, inovovat a doplňovat, prostřednictvím kurzů, seminářů, školení apod. Tím si zajistíme kvalifikované pracovníky, kteří jsou schopni na nové trendy rychle reagovat. Proto má nezastupitelné místo výchova a vzdělávání dospělých.

Významem vzdělávání dospělých je především zvyšování profesní kvalifikace a sebevzdělávání, ale také možnost získání nové rekvalifikace. Důležitou součástí vzdělávacího procesu je osoba, která účastníky vzdělává, tím je učitel. Učitel je natolik zřejmý pojem, že definovat jej je velmi obtížné. Nejčastěji se s pojmem učitel setkáváme v mateřských a základních školách, nebo středních školách. Ekvivalentem může být vzdělavatel, který učí, vychovává, školí, trénuje apod. Učitelská profese je spojena s určitou kvalifikací, dovednostmi a znalostmi. Tyto dovednosti a znalosti se s vývojem společnosti mění. Učitel je proto nucen se v různých oblastech svého profesního působení dále vzdělávat.

Cílem teoretické části této práce je charakterizovat pojmy: další vzdělávání, pedagogický pracovník, učitel. Charakterizovat formy a metody dalšího vzdělávání a charakterizovat profesní vzdělávání dle platné legislativy. Cílem praktické části je zmapovat možnosti a motivaci k dalšímu vzdělávání učitelů, pomocí dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V první kapitole diplomové práce charakterizujeme pojmy vztahující se k tématu práce. Těmito pojmy jsou:

- další vzdělávání,
- pedagogický pracovník,
- pedagog - učitel,
- cíle vzdělávání.

1.1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

K rozvoji vzdělávání dospělých přispěly myšlenky humanismu, osvícenství, filantropismu, romantismu jako protipól ke společnosti technické. V dějinách českých zemí ovlivnilo vzdělávání dospělých národní obrození, rozpad feudálních vztahů, vznik měšťanstva, nástup průmyslové revoluce atd. Nositeli lidové osvěty byli vlastenečtí učitelé, kněží či další významné osobnosti z řad vědců, politiků, divadelníků. Rozvíjelo se hlavně přírodovědné vzdělání. Ve druhé polovině 19. století vzniká institucionální základna. Nositelé lidové osvěty založili spolky: Umělecká beseda a Spolek pro veřejné populární přednášky Osvěta. Významné místo měla Dělnická akademie, jejímž spoluzakladatelem byl T. G. Masaryk. Až po vzniku československého státu se vzdělávání dospělých stává významnější i z legislativní a finanční podpory. Vznikají nové typy vzdělávání dospělých, např. rekvalifikace nezaměstnaných.

Velký význam pro rozvoj vzdělávání dospělých v dnešní době měla šedesátá a sedmdesátá léta minulého století. Ve všech zemích proběhly rozsáhlé reformy vzdělávání. Změny vedly ke kvantitativnímu i kvalitativnímu nárůstu vzdělanosti. Modernizace školských systémů narazila na určité hranice. V dynamicky měnící se společnosti je třeba zajistit pružnou adaptaci vzdělanosti. Význam vzdělávání dospělých i nadále poroste, obzvláště v rámci odborného vzdělávání.

Hodnota vzdělání roste. Stále více lidí má potřebu dále studovat, ale dostupná nabídka není pro všechny stejná. Vzdělávání se stalo součástí personální politiky různých organizací. Tam se přesouvá zaměření na získání profesní kvalifikace. Tak velmi roste nestátní nabídka vzdělávání dospělých.

Účelem dalšího vzdělávání je získání vzdělání pro ty, kteří nemohli či nechtěli získat vzdělání v určitém období svého života. Dále zvyšování kvalifikace v rámci své profese a naplnění sociální role ve svém životě. [1]

Pod pojmem další vzdělávání si můžeme představit další ekvivalentní pojmy jako celoživotní učení či profesní rozvoj. Tento pojem vnímáme jako důležitou součást celoživotního učení, má mnoho názvů, které souvisí s nastavením společnosti a jeho lingvistickým uchopením. V souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků, můžeme hovořit o profesním životě, o kariéře, o kvalifikaci apod. Na další vzdělávání nahlížíme z různých perspektiv.[2]

Další vzdělávání považujeme za nejvýznamnější oblast z hlediska teorie a praxe. Především se týká dospělé populace a zahrnuje tři čtvrtiny života učení, kterého se můžeme účastnit. Na rozvoji se podílejí mezinárodní organizace, stát, neziskové organizace a další. V zemích EU můžeme zaznamenat výraznou politickou podporu.

Kurikulum v této oblasti je poměrně proměnlivé a flexibilní. Klade důraz na aktuální potřeby společnosti a jednotlivce. Dalším vzděláváním zvyšujeme možnost adaptovat se na společenské a ekonomické podmínky společnosti. Většina lidí ve svém oboru musí zvyšovat své znalosti a dovednosti nebo se učit zcela nové.

Poptávka po dalším vzdělávání tak roste a potřebujeme je sladit a nabídkami na trhu práce. Ve Strategii dalšího vzdělávání ČR definujeme oblasti rozvoje dalšího vzdělávání. Identifikujeme cíle, nastavení a implementace systému dalšího vzdělávání.

[1] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, s. 24 – 30. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.

[2] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 13. ISBN 80-7315-114-6.

Dalším vzděláváním můžeme přispívat k osobnímu rozvoji nebo lepší uplatnitelnosti na trhu práce.

Přijetím strategického rámce jsme se v rámci ČR přihlásili k dosažení evropské referenční úrovně, kdy 15% dospělých se má v roce 2020 účastnit dalšího vzdělávání. V současném pojetí chápeme další vzdělávání jako synonymu vzdělávání dospělých. Má ovšem jiné společenské a ekonomické hodnoty, ale probíhá také ve školách a může vést k získání stupně vzdělání.[3]

Mezi základní dokumenty, které jsme přijali na zasedání Evropské rady, bylo Memorandum o celoživotním učení. To pojednává o celoživotním učení jako určující princip v jakémkoli kontextu vzdělávání, ne pouze dílčí část vzdělávání. Vyspělé státy v Evropě se mění na společenství prohlubující své znalosti informace v rozmanitých oblastech. Základními úkoly jsou podpora občanství a zaměstnatelnosti. V ČR jsou zásady dalšího vzdělávání zpracovány v Bílé knize. Zde popisujeme vzdělávací politiku ČR. Myšlenky vzdělávání podrobněji uvádíme v Národním programu rozvoje vzdělávání.[4]

1.2 DRUHY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Stejně jako v pedagogické teorii, tak i v andragogice rozlišujeme tři základní druhy učení a vzdělávání. Učení ve formálním vzdělávání, v neformálním vzdělávání a informálním vzdělávání.

Formální vzdělávání dospělých

[3] VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 10 – 15. ISBN 978-80-262-1026-9.

[4] *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. Editor Eliška WALTEROVÁ. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 2 sv., s. 169. ISBN 80-7290-059-5.

Pojmem formální vzdělávání označujeme vzdělávání zpravidla ve školách. Dospělí se mohou vzdělávat v některém na sebe navazujícím stupni školního vzdělávání. V českém vzdělávacím systému je to nejčastěji vzdělávání s výučním listem nebo s maturitou, ve vyšším odborném vzdělávání, vy vysokoškolském vzdělávání. Dle výzkumu existuje málo prací, které se zabývají vzděláváním dospělých v institucích, které se zabývají formálním vzděláváním.

Neformální vzdělávání dospělých

Neformální vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání dospělých. Může probíhat ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých institucích, v organizacích zájmového, uměleckého a jiného vzdělávání. Učení je organizované, ale dobrovolné, bezplatné i za úplatu. Podstatné je, že nevede k získání státem uznávaného stupně vzdělání.

Informální vzdělávání

Informální vzdělávání probíhá v každodenních situacích běžného života v rodině, zaměstnání, četbě apod., člověk získává poznatky bezděčně a nahodile. Je to neúmyslné vzdělávání v průběhu celého života. Nerealizuje se v institucích, není organizované, ale spontánní. Toto vzdělávání je pro každého jedince zcela nenahraditelné.

Tyto tři postupy vzdělávání se uplatňují v andragogických teoriích, ale rozlišujeme a vymezujeme je spíše z hlediska sociologicko-pedagogického. Je také důležité mít na paměti, že vzdělávání dospělých má také psychologickou stránku, která se váže k psychickým dispozicím a aktivitám jedince. Tím se zabývá psychologie učení dospělých[5]

[5] PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 21 – 25. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.

1.3 CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Obecné cíle vzdělávání a jejich hodnoty a normy vytváříme v okamžiku, kdy se proces socializace a organizovaného učení přestává krýt. Dnes existuje mnoho různých vzdělávacích cílů, které platí pro společnost, jednotlivce nebo skupiny. Vzdělávací cíle podléhají neustálému přezkoumávání.

Rychlý hospodářský vývoj klade vysoké nároky na kvalifikaci. Nelze opominout i změny v kultuře. Tyto změny mají významný vliv na cíle vzdělávání. Cíl tradičního vzdělávání vychází spontánně z osobnosti člověka. To předpokládá i vztah mezi vyučujícím a studentem. Ne vždy se toto skutečně podporuje. Cílem je také uspokojování potřeb dospělých. Dospělý je zákazník, který říká, co se má učit. To je rozdíl mezi andragogikou a pedagogikou. Škola bere ohled pouze na volbu metod vyučování směřující k zvýšení efektivity.

Reálné cíle vzdělávání dospělých jsou v rámci společenské nabídky. Dospělý se nemůže učit něco jiného, než mu společnost nabídne. To definuje Rada Evropy z roku 1981. Vzdělávání dospělých definuje jako nabídku společnosti, která umožňuje vzdělávat se v oboru, který si dospělý přeje, pokud to neodporuje zásadám dané společnosti. Obecné cíle jsou tedy rámcem vzdělávání a je nutné převést je do konkrétní roviny, jež se dá kontrolovat. Konkrétní vzdělávání je orientováno pro potřeby organizace a jednotlivců. Cíle je nutné legitimizovat, musí obsahovat hodnotu a důvod bytí. Strategie legitimizace:

- expertní – posudky odborníků,
- participační – spolurozhodování veřejnosti,
- ústava, zákony, mezinárodní dokumenty, apod.[6]

Vzdělávací cíl je jednou z klíčových didaktických kategorií. Ve výuce má významnou roli, je výstupem výuky. Cíl chápeme jako výsledek vzdělávacího procesu. Dělí se na hlavní, kterými vymezujeme základní zaměření výuky a dílčí, které vycházejí

[6] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 129 – 131. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.

z hlavních cílů. Dále je dělíme na krátkodobé a dlouhodobé. Vzdělávací cíl by měl být zajímavý, potřebný, přiměřený k možnostem a dovednostem studenta, dosažitelný, jasně formulovaný. Pedagog by měl seznámit studenty s cílem výuky. Cíle můžeme dělit podle oblasti rozvoje, na:

- kognitivní – osvojování vědomostí dovedností a znalostí, jevy se učíme definovat, popsat, vyjmenovat, porozumět vztahům, posuzovat, argumentovat,
- afektivní – emocionální oblast, vytváříme si vlastní názor, osvojujeme postoje, vytváříme hodnotové orientace,
- psychomotorické – osvojujeme psychomotorické dovednosti, manipulaci s předměty a nástroji.

Funkce cílů dle Čábalové:

- integrující – spojuje všechny prvky výuky,
- usměrňující – na cíli závisí volba podmínek, prostředků,
- motivační – znalost cíle studenty, má motivační charakter,
- normativní – cíl stanovíme normou, kritériem,
- dynamická – změny ovlivňují prvky výuky.[7]

1.3.1 CÍLOVÉ SKUPINY

Nelze se spolehnout na to, že v rámci vzdělávání dospělých budeme pracovat s neměnnými a jasně definovanými skupinami účastníků. Proto se také musí aktuálně upravovat cíle, obsahy a metody práce. Diskuze o práci s cílovými skupinami začala až v sedmdesátých letech. Důsledkem bylo společenské uznání vzdělávání dospělých. Vedle toho vznikl i psychologický a didaktický pohled na tyto skupiny. Šlo o přípravu

[7] ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 10 – 17. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

programů pro určitý okruh posluchačů. Andragogika se musí s cílovými skupinami zabývat z několika důvodů:

- účast je dobrovolná, uchazeč musí být přesvědčen o atraktivitě nabídky,
- vzdělávací instituce se financují podle počtu uchazečů,
- cílové skupiny se rychle mění vlivem společenských a ekonomických změn,
- omezení heterogenity přispívá k větší efektivitě učebních procesů,
- zaměření na cílové skupiny může vést k demokratizaci vzdělávání.

Je důležité uznat, že nestačí jen zvenčí určit cílovou skupinu, ale že potencionální účastníci se musí chápat jako specifická cílová skupina. Příklady kritérií při určování cílových skupin: sociologické kritérium, pohlaví, věk, forma vzdělávání, dosažené vzdělání, profesní zařazení, motivace, atd.

Každý druh vzdělávání má svou klientelu a měl by respektovat její specifika. Pro jednotlivé skupiny lze vytvářet přizpůsobené programy dalšího vzdělávání.

Kritéria při určování cílových skupin:

- sociologické,
- pohlaví,
- věk,
- formy vzdělávání,
- profesní zařazení,
- motivace.[8]

Pedagogové se sami často zabývají vzděláváním pro osobní změnu. Myšlenkou je osobní změna, která je spjata s širší sociální změnou. Mnoho změn na pracovišti znamená, přeorientovat hodnoty a postoje lidí, což může zefektivnit dosažení výsledků. Všechny programy, které mají vliv na osobní a profesní růst obsahují údaje o sobě samém. Se vzděláváním se vynořuje mnoho otázek, například: jaká je role pedagoga,

[8] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, s. 87 – 90. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.

jak pedagogická praxe přispívá k utváření studenta a učitele, jaké politické či etické otázky vyvstávají z pedagogiky apod. Pedagogové by si mohli začít klást otázku, jak zasáhnout, aby vyvolali u žáka osobní změnu. Odpověďmi na tyto otázky, lze stanovit cíl vzdělávání a zavést pedagogické nástroje, které podporují učení. Obecným přístupem učení požadujeme, aby lidé mluvili o svých zkušenostech, snažili se je analyzovat a jednat na základě výsledků toho, co odhalili.[9]

2 CHARAKTERISTIKA PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

"*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb."*[10]

Dřívější právní úpravou vymezujeme pedagogické pracovníky zcela jinou definicí. Pedagogickým pracovníkem byl ten, kterého jsme přímo vyjmenovali v zákoně, nyní je definice spíše obecnějšího charakteru. Definovat tento pojem je důležité, protože pedagogickým pracovníkem může být jen osoba, která splňuje všechny definiční znaky. Tuto problematiku přesně vymezuje zákon č. 561/2004 Sb.

[9] CHAPPELL, Clive. *Reconstructing the lifelong learner: pedagogy and identity in individual, organisational and social change*. London: RoutledgeFalmer, 2003, 1 online resource (viii, 196 p.), p. 9 – 16. ISBN 0203464419.

[10] *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*, s. 429. ISBN 978-80-7554-102-4.

Pedagogický pracovník musí vykonávat přímou pedagogickou činnost, tj. přímo působit na vzdělávaného.

Profese vykonávající přímou pedagogickou činnost:

- učitel,
- vychovatel,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- speciální pedagog,
- asistent pedagoga,
- vedoucí pedagogický pracovník.[11]

2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Veškeré dokumenty o dalším vzdělávání dlouho narážely na problém právního rámce. Dlouho se vedly spory o finální úpravu zákona o vzdělávání dospělých. V létě roku 2006 jsme přijali zákon o ověřování u uznávání výsledků dalšího vzdělávání č. 179/2006 Sb. Tento zákon vychází i z ideje motivace k dalšímu vzdělávání. Určuje profesní vzdělávání a soustavu kvalifikací, které lze dosáhnout prostřednictvím studia na škole, pracovní praxí, složením kvalifikační zkoušky.[12]

Další zákony zasahující do vzdělávání dospělých:

- Školský zákon č. 561/2004 Sb. – zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné vzdělávání a jiné vzdělávání ve školách či školských zařízeních. Upravuje zásady a cíle vzdělávání, vzdělávací programy atd.

[11] *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem,* s. 429 – 430. ISBN 978-80-7554-102-4.

[12] VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 93 – 96. ISBN 978-80-86723-46-4.

Také upravuje druhy školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

- Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. – v tomto zákoně najdeme informace o vysokých školách, jejich orgánech, členění, studijní programy, udělování titulů, práva a povinnosti studentů atd.
- Zákon o uznávání odborné kvalifikace č. 18/2004 Sb. – upravuje zásady uznávání odborné kvalifikace a vymezuje podmínky splnění kvalifikace.
- Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. – vymezuje pojem pedagogický pracovník a jeho činnost, předpoklady pro výkon činnosti, získávání odborné kvalifikace:

Dle zákona o pedagogických pracovnících, učitel MŠ získá kvalifikaci:

- VŠ vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů MŠ,
- VŠ o vzděláním oboru pedagogiky, zaměřením na učitelství 1. stupně, pedagogiky volného času, vychovatelství nebo CŽV zaměřené na učitelství MŠ,
- VOŠ vzděláním zaměřeným na učitelství MŠ,
- SŠ vzděláním zaměřeným na učitelství MŠ,
- SŠ vzděláním zaměřeným na vychovatelství s dílčí maturitní zkouškou zaměřenou na pedagogiku předškolního věku.

Učitel MŠ pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami získá kvalifikaci:

- VŠ vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku,
- VOŠ vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku,
- CŽV vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku.

Učitel pro 1. stupeň ZŠ získá kvalifikaci:

- v magisterském programu zaměřeném na učitelství pro 1. stupeň ZŠ,
- v magisterském programu oboru pedagogika, zaměřením na učitelství MŠ, pedagogiku volného času, vychovatelství nebo CŽV zaměřené na učitelství 1. stupně,

- v magisterském programu zaměřeném na učitelství ZŠ pro 2. stupeň a CŽV zaměřené na učitelství 1. stupně nebo doplňující pedagogické studium,
- v magisterském programu zaměřeném na učitelství SŠ a CŽV zaměřené na učitelství 1. stupně,
- v magisterském programu zaměřeném na učitelství ZUŠ, odpovídající charakteru vyučovaného předmětu,
- studium pro výuku cizího jazyka, odpovídající charakteru vyučovaného předmětu.

Učitel 1. stupně pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami získá kvalifikaci:

- v magisterském programu zaměřeném na speciální pedagogiku pro učitele,
- v magisterském programu zaměřeném na speciální pedagogiku a CŽV zaměřené na učitelství pro 1. stupeň ZŠ,
- vzdělání stanovené pro učitele 1. stupně a VŠ vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku.

Učitel pro 2. stupeň ZŠ získá kvalifikaci:

- v magisterském programu všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. Stupeň ZŠ,
- v magisterském programu všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. Stupeň ZŠ a SŠ,
- v magisterském programu všeobecně vzdělávacích předmětů pro SŠ,
- v magisterském studijním oboru, dle charakteru vyučovaného předmětu a VŠ studium zaměřené na přípravu učitelů ZŠ nebo SŠ, nebo CŽV zaměřené na přípravu učitelů ZŠ nebo SŠ,
- v magisterské programu zaměřeném na speciální pedagogiku a CŽV zaměřené na přípravu učitelů ZŠ nebo SŠ,
- vzdělání stanovené pro učitele 1. Stupně a VŠ studium zaměřené na přípravu učitelů 2. stupně ZŠ nebo CŽV zaměřené na přípravu učitelů 2. stupně ZŠ nebo doplňujícím studiem,

- v magisterském programu zaměřeném na učitelství ZUŠ, TV nebo cizího jazyka, odpovídající charakteru vyučovaného předmětu.[13]

Do vzdělávání dospělých zasahují instituce MŠMT a MPSV, především svými zákony. Dalšími institucemi, které významně zasahují do vzdělávání dospělých, jsou: NÚOV, ÚIV, NVF, AIVD.

Národní ústav odborného vzdělávání se zabývá odborným rozvojem vzdělávání v ČR. Vytváří strategie, podílí se na projektech zabývajících se vzděláváním dospělých. Zabývá se kariérovým poradenstvím, regionální problematikou učení dospělých. Ústav pro informace ve vzdělávání je složkou MŠMT. Shromažďuje a analyzuje informace o vzdělávání v ČR. Národní vzdělávací fond se zabývá rozvojem celoživotního vzdělávání.[14]

Vyhlášky k zákonu o pedagogických pracovnících:

- č. 1/2006 Sb. stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – odborné vzdělávání získáním znalostí a dovedností v oblasti pedagogických nebo psychologických věd, průběžné vzdělávání a zdokonalování znalostí a dovedností potřebných k výkonu pedagogické činnosti a vzdělávání vedoucích pracovníků v oblasti řízení školského zařízení,[15]
- č. 317/ 2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků – studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné

[13] *Zákony* [on-line]. Praha: MŠMT. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony.

[14] VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 95. ISBN 978-80-86723-46-4.

[15] *Vyhláška, kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických zaměstnanců* [on-line]. Praha: MŠMT, 2006. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich.

kvalifikace, studium pro výchovné poradce, pro asistenty pedagoga, pro ředitele škol.[16]

Zdroje financování

Celoživotní vzdělávání a též vzdělávání dospělých považujeme za veřejnou službu a má být podporována státem. Pro finanční náročnost se mnoho států uchyluje spíše k podpoře počátečního vzdělávání. Nalézáme několik experimentů usilujících o financování dalšího vzdělávání, ale v současnosti je další vzdělávání na individuální odpovědnosti člověka. Klademe důraz na aktivitu a vlastní odpovědnost za vzdělávání dospělých. V této souvislosti je rozvíjena politická diskuse vedoucí k potřebě kombinovat veřejné peníze s dalšími zdroji. Mluvíme o tzv. vícezdrojovém financování složeném ze zdrojů:

- jednotlivce,
- zaměstnavatele,
- státu (dotace, granty).

Jde tedy o kombinaci veřejných prostředků a soukromých. Finanční účast na vzdělávání může být zcela náhodná nebo závislá na vůli organizací, což nejčastěji panuje v ČR. Ve většině případů si vzdělávání hradí účastník sám a také si vybírá kurz, o který má zájem. Organizace vysílající zaměstnance na kurzy s určitým záměrem je hradí. V případě, že si účastník studium nehradí ani na něj nepřispívá, stává se, že se snižuje pocit odpovědnosti za vzdělávání. Z tohoto důvodu je vhodné alespoň částečně zainteresovat účastníka k platbě za studium.[17]

[16] *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků* [on-line]. Praha: MŠMT, 2005. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich.

[17] VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 100 – 106. ISBN 978-80-86723-46-4.

2.2 UČITEL

Pedagog je *"učitel na jakémkoli stupni a druhu škol, včetně vysokoškolských učitelů".*[18]

Učitel je jednou z profesí patřící do skupiny pedagogických pracovníků. Výraz učitel je pro veřejnost natolik zřejmý, že není potřeba ho natolik definovat. Je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Předává systematicky upravené poznatky, postoje a dovednosti z různých vědních oborů a vedle rodičů je dalším činitelem při výchově.

Charakteristiky učitelské profese jsou předmětem vzdělávací politiky v zahraničí a v České republice. Tuto profesní skupinu vnímáme rozlišně, podle toho, na jakém druhu a stupni školy pracuje. A to systémem přípravy, platovými podmínkami i prestiží, aj.

Je patrné, že mezi největší procento učitelů v České republice zahrnujeme učitele základních škol, poté mateřských škol a následují učitelé dalších stupňů škol. Je proto nutné, abychom se zaměřili pedagogickým výzkumem na učitele nejpočetnějších skupin. I v této profesi máme výrazné specifické odlišnosti, týkající se odlišnosti oborů a vyučovaných předmětů s čímž souvisí i rozdílné vzdělávání učitelů.

V učitelství existují určité vývojové etapy jako v jiných profesích. Obecně se soudí, že čím je učitel zkušenější, tím je jeho práce kvalitnější, což zcela není jednoznačně prokázáno. Můžeme identifikovat jednotlivé etapy:

- motivace k výběru učitelské profese,
- učitel - začátečník,
- první roky v učitelské profesi,
- zkušený učitel,
- vyhoření.

[18] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 194. ISBN 978-80-247-3960-1.

Pro poslední fázi etapy je často typický tzv. syndrom vyhoření. Učitel ztrácí zájem o svou práci, vykonává ji rutinně, je unaven a vyčerpán. Je však otázkou, nakolik je vskutku typický. Učitelskou profesy spojujeme nejen s charakteristikami jednotlivých učitelů, ale i s vnějšími, sociálními, ekonomickými a politickými činiteli.

Profese učitele souvisí s určitou kvalifikací. Kvalifikace se vytváří ze dvou zdrojů: formální vzdělávání, praktická zkušenost. Ten, kdo dosáhl pedagogické kvalifikace, ještě nemusí být způsobilý k výkonu profese. „*Pedagogická způsobilost pro profesní činnost všech kategorií pedagogických pracovníků, která je stanovena zákonem č. 563/2004 Sb.“*[19] Pedagogická způsobilost není jen to, co student nabude studiem, ale také jak je osobnostně vybaven pro tuto činnost. V. Pařízek rozlišil několik složek způsobilosti:

- odborná způsobilost na základě pedagogické, psychologické a didaktické způsobilosti,
- výkonová způsobilost jako pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností,
- osobnostní způsobilost – vůle, charakter, sociální zralost,
- společenská – morální vlastnosti a hodnoty,
- motivační – role učitele, angažovanost.

Tím, kdo tuto profesi vykonává, určíme kvalitu učitele. Zájem o studium na pedagogické fakultě každoročně stoupá, fakulty nemohou přijmout takové množství uchazečů. V roce 1990 jsme přijali 4777 studentů učitelských oborů a 2001 to již bylo 6903 studentů. Ale ne všichni absolventi studia tuto profesi opravdu vykonávají.

Velký důraz se přikládá působení sociálních vlivů a jde zejména o oblast prestiže učitele. *"Ta je definována jako váženost, jíž se lidé těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují."*[20] Povolání učitele chápeme jako vážené a tedy prestižní.

[19] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 196. ISBN 978-80-247-3960-1.

[20] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 29. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

Učitelé jsou k tomuto hodnocení spíše skeptičtí. A to je jeden z důvodů, proč někteří učitelé tuto profesi opouštějí a věnují se jinému povolání. Dalším z důvodů, proč učitelé hodnotí svou práci jako málo prestižní, jsou platové podmínky ve srovnání s jinými profesemi vyžadujícími také vysokoškolské vzdělání. Dále např. názory o nízké úrovni pedagogických fakult, feminizace učitelstva, osobní zkušenosti, neobjektivní kritéria posuzování práce učitelů, především zvnějšku (rodiče).[21]

Profesní kvality učitele

Kvalitu učitele vnímáme jako klíčový faktor, který ovlivňuje vzdělávání. Výzkumy ukázaly, že má na výsledky studentů větší vliv, než například materiální vybavení škol. Téma kvality učitelů se od devadesátých let dostává do popředí. Zvyšování kvality, zkvalitňování jejich přípravy a profesního vzdělávání považujeme za klíčový nástroj vzdělávacích reforem.

Na osobnostní charakteristiky, hodnoty a postoje učitelů se vztahujeme například následující charakteristiky: nadšení, empatie, pozitivní přístup, oddanost profesi, spravedlnost, čestnost, spolehlivost, důslednost, odlišovat podstatné od nepodstatného, schopnost improvizace, apod.

K vymezení kvality učitele dále používáme modely a soubory profesních kompetencí. V širším pojetí je můžeme chápat jako synonyma zahrnující znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, motivační tendence, které jsou základem pro jednání učitele.

Stát se významně podílí na normách kvality, vyjadřuje svou odpovědnost za kvalitu učitelů a jejich vzdělávání. Klíčovou roli v oblasti zvyšování kvality má reflexe učitele, schopnost analyzovat a hodnotit vlastní činnost.

V rámci grantu MŠMT zpracovala v letech 2000-2001 projekt na podporu práce učitelů. Jeho výstupem byly profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitelů.

[21] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 21 – 31. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

Model kompetencí se zakládá na sestavení čtyř pilířů vzdělávání. Jednotlivé kompetence jsou vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům.

Standard chápeme jako soubor kompetencí, který se projevuje v činnostech učitele. Chápeme jej jako normu, ale na statickou, nýbrž otevřenou a vyvíjející se. V ní vymezujeme základní oblasti činnosti učitele a v nich kritéria kvality (rozhovor s učitelem, analýzy dokumentů, pozorování výuky).

Profesní rozvoj učitele

Na základě výzkumů kvalit učitelů, vznikly modely profesního rozvoje učitelů. Byla sledována například.: profesní identita učitele, sociokulturní vývoj, životní a profesní cykly.

Etapy profesního rozvoje:

- začátečník – hledá návody práce, soustřeďuje se na obsah učiva, učí se okamžitě reagovat v pedagogických situacích, plánuje krátkodobě,
- pokročilý začátečník – postupy začíná automatizovat, získává zkušenosti a na jejich základě vytváří vzorce, podle kterých postupuje, vytváří strategie práce, začíná vnímat celý proces výuky,
- kompetentní učitel – má vlastní strategie, vyrovnává se s běžnými situacemi ve třídě, získává více sebedůvěry, umí improvizovat, dělá rozhodnutí o konkrétních postupech, začíná se zaměřovat na potřeby studentů, stanovuje si priority,
- zkušený učitel – umí komplexně řešit pedagogické situace, vyučování je zaměřeno na studenta.
- učitel expert – výkon je plynulý, plánuje flexibilně, anticipuje události, zná univerzální schémata v procesu výuky.

Profesní činnosti učitele

Základem kvalit, jsou i profesní činnosti a v činnostech se projevují profesní kompetence. Předkládáme některé oblasti, týkající se kvalit činností učitele:

- plánování výuky, vytvoření prostředí pro učení,
- procesy učení, reflexe výuky
- hodnocení práce studentů,
- spolupráce s kolegy, rodiči, veřejností,
- profesní rozvoj,[22]

2.2.1 UČITEL MŠ

Profese předškolních pedagogů patří k poměrně mladým a prochází kvalitativním vývojem. Počáteční funkce byla spíše sociálně-charitativní.

F. J. Mošner popisuje pěstounku jako ženu, která je schopná se starat o děti na základě mateřského citu. J. V. Svoboda za učitele považuje opatrovnici, ženu s nejlepší pověstí a mravně bezúhonnou. Požadoval opatrovnici mírnou, trpělivou, důslednou, se smyslem pro povinnost. Reformátor K. S. Amerling žádal učitele a hlídačku dětí, kteří měli učit hravým a zábavným způsobem.

V českých zemích rozvíjíme vzdělávání učitelů mateřských škol až od roku 1872. V té době ještě nazýváme pěstounky mateřských škol, které se vzdělávaly v jednoletých kurzech. Až roku 1914 rozšiřujeme vzdělávání na dva roky. Termín učitelka mateřské školy, jako ho známe dnes, užíváme od roku 1934. Přípravné vzdělávání učitelek na vysokoškolskou úroveň posouváme roku 1946. Roku 1950 opět vracíme na středoškolskou úroveň, kterou jsme ještě přetransformovali roku 1960 na střední

[22] TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 8 – 13. Evaluační nástroje, 8. ISBN 978-80-87063-64-4.

pedagogické školy, kde studenti absolvovali čtyřleté studium s maturitní zkouškou. A od roku 1970 se učitelky mateřských škol mohou vzdělávat na vysokých školách.

V současné době hovoříme o učiteli jako o profesionálovi. Autorka B. Kasáčová uvádí tři úrovně profesionality:

- individuální – osobnostní předpoklady a charakteristiky,
- společenskou – povinnosti profesionála a požadavky společnosti na pracovní výkon,
- kvalifikační – požadavky na vzdělání.[23]

Učitel mateřské školy plní ve své profesi různé role, tak aby jeho práce byla smysluplná. Roli učitel nejen vymezujeme legislativně, ale i nalézáme očekávání od rodičů i dětí.

Náplň práce učitele mateřské školy byla dána jednotným programem. Ten ale nevytvářel podmínky pro tvořivou práci učitele, byl svazující i k potřebám dítěte. Postupem si začali učitelé vytvářet vlastní programy, inspirované alternativními přístupy. V souladu s kurikulární politikou jsme vytvořili rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje činnosti, které měl učitel zvládnout:

- analyzovat individuální potřeby dítěte a zajišťovat výchovu a vzdělávání na základě individuálních potřeb,
- osvojit si strategie metody,
- uplatňovat didaktické zásady odpovídajícímu věku,
- projektovat,
- využívat evaluační nástroje,
- sebevzdělávat se.

[23] ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, s. 9 – 11. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

Učitelé přijímají ve své profesi různé role, ale vždy jsou spojené se vzděláváním. D. Tomanová vymezila role učitele mateřské školy:

- role pečovatelky – empatická, laskavá, chrání dítě před nebezpečím, učí dítě sebeobsluze, péči o zdraví, podporuje zdravý životní styl, apod.,
- role komunikátora – vyjadřuje se adekvátně k situacím v mateřské škole, naslouchá, odpovídá, sděluje, komunikuje a spolupracuje s rodiči, umí komunikovat s dětmi daného věku,
- role učitelky - učí poznávat svět kolem, je schopná jednat jako pedagog-diagnostik, formuluje cíle, hledá strategie učení pro děti, spolupracuje s dalšími účastníky pedagogického procesu, přiměřeně motivuje, kontroluje, hodnotí,
- role vůdce – organizace a aktivizace většího počtu dětí, spolupráce s rodinou a dalšími institucemi,
- role manažera – řídí chod instituce, třídy, zjišťují přání a očekávání, vyhodnocují a reagují,
- role obhájce – vytváří podmínky vztahující se k právům dítěte,
- role poradce – dovede poradit rodičům, speciálně pedagogická pomoc, dovede poradit, na které instituce se obracet (logoped, pedagogicko-psychologická poradna apod.).[24]

2.2.2 UČITEL ZŠ

Vzdělávání učitelů primárních škol vznikalo v tereziánském období. Prvními institucemi zabývajícími vzděláváním učitelů byli preparandy. Jejich smyslem bylo naučit, jak naučit studenty dále předávat způsob čtení, psaní a počítání žákům.

Založení učitelských ústavů v roce 1869 vedlo k zvýšení kvality vzdělávání učitelů. Nepovažujeme je ale za plnohodnotné vzdělání, protože nevedly k vysokoškolskému

[24] ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 120 – 125. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.

vzdělání. Mezi prvními, kteří vznesli požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelů, byli K. H. Borovský, G. A. Lindner, T. G Masaryk a další. Jednalo se především o vzdělání pro učitele obecných škol. Reforma se ale neuskutečnila.

Opětovně požadavek vysokých škol pro učitele zazněl roku 1920, který byl také neúspěšný. V důsledku toho učitelé založili soukromou Školu vysokých studií pedagogických v Praze, následně v Brně a Bratislavě.

Univerzitní pedagogické fakulty pro učitele základních škol vznikají až v roce 1946, ale následně se zrušily. Až od roku 1950 dochází ke změnám, založili jsme pedagogická gymnázia, poté vyšší pedagogické školy, vysoké pedagogické školy a pedagogické instituce pro učitele ZŠ. Pedagogické fakulty opět zřídili roku 1964 a následovalo několik důležitých mezníků v koncepci studia. K výrazné transformaci ve vzdělávání došlo po roce 1989.

Učitel na 1. stupni ZŠ pracuje s dětmi od 6 do 11 let, má před sebou velmi dynamickou skupinu žáků a tím velkou zodpovědnost ve vytčení vzdělávacích úkolů. Také motivuje dítě k dalšímu učení, snaží se zabránit stagnaci, rozvíjí ho v širším a obecnějším pojetí. Je to odborník, který pomáhá žákovi v individuálním rozvoji, což vyžaduje znalost profesních kompetencí. Dnes se na pedagogických fakultách stále inovují studijní plány oboru učitelství.

Učitel na 2. stupni ZŠ pracuje s dětmi od 11 do 15 let. Zde se klade na učitele větší nárok na vzdělání v odborné oblasti daného předmětu. Učitel je odborníkem ve svém předmětu, ale také musí být pedagogem, který respektuje specifické potřeby žáků.[25]

Učitelé přijímají ve své profesi mnoho různých rolí. Rozdělení podle J. Vašutové:

- poradce,
- projektant a tvůrce,
- diagnostik,
- poskytovatel informací,

[25] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 101. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-081-6.

- hodnotitel,
- manažer,
- morální vzor.[26]

2.3 MOTIVACE PEDAGOGŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Motivace je velmi důležitá a úzce spjata s potřebami, zájmy a emocemi studujícího. Na rozdíl od dětí, které se učit musí, dospělý se učit může, ale nemusí, vždy tu tato varianta existuje, ať už se dospělý učí z vlastní vůle či je nucen zaměstnavatelem.

Dospělý by měl mít silnou vnitřní motivaci, proč studovat. Cílem je zvýšení výkonnosti pracovníků a posílení jejich pozice na trhu práce. Motivačně může působit obsah učiva, novost, souvislost s praxí, osobní význam, seberealizace apod. Největší motivací je úspěch, který zvyšuje sebevědomí studujícího. [27]

V rámci vzdělávání dospělých se z hlediska efektivity považuje za významný faktor úspěšného studia zaměření motivů účastníka. Motivace jako souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které ovlivňují studujícího, jsou hlavním problémem andragogů. Lze vycházet z předpokladu, že se v dnešní době musí vzdělávat takřka každý.

Účast na vzdělávání ovlivňuje několik faktorů:

- společenské klima,
- okolí a vztahy,
- životní situace,
- epochální témata,

[26] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 36. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

[27] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, s. 167. ISBN 978-80-247-4152-9.

- osobnostní charakteristika,
- motivace.

Životní situace a mikrosociální zázemí tvoří oblast, která se zkoumá až v poslední době. V západních zemích jsou hlavními překážkami učení nedostatek času, chybějící péče o děti, nedostatečná transparentnost systému, nedostatek informací. V České republice je situace podobná, výraznější je finanční aspekt. Dalšími důvody dalšího vzdělávání je snaha rozvíjet vlastní schopnosti, získávání nových poznatků, udržení pracovního místa. Mění se hodnocení dosaženého vzdělání jako faktoru životního úspěchu. Je nutné stávající motivy akceptovat. Motivem může být touha po sociálním uznání, získání uznání příbuzných, zvídavost, použitelnost naučeného při řešení problému. Motivy nejsou jednou pro vždy dané. Začínají se vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušenosti s učením. Zkušenosti s učením ve škole mnohé odrazují od dalšího vzdělávání. Mají také sociální zázemí, motivace lidí z různých sociálních vrstev není stejná. Vyučující má na tyto faktory jen omezený vliv.

Motivy účasti na dalším vzdělávání:

- sociální kontakt – navázání kontaktů mezi studenty, přátelství,
- sociální podněty – získání prostoru bez frustrací,
- profesní důvody – rozvoj pozice v zaměstnání,
- participace na politickém životě,
- vnější očekávání – doporučení zaměstnavatele, přátel,
- kognitivní zájmy - motivace.[28]

Za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání je zaměření motivů účastníka. Druh motivace, která aktivuje a řídí jednání studenta je mnohdy problémem pro andragogy. Lze říci, že se dnes musí učit a vzdělávat během života každý, ale část populace se systematicky nevzdělává. Nutnost vzdělávat se neznamená účastnit se procesu vzdělávání. Účast na dalším vzdělávání může ovlivnit osobní charakteristika studenta, životní situace, okolí, vztahy apod.

[28] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, s. 104 – 107. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.

Na rozhodnutí dále se vzdělávat působí celý komplex motivů, které se vyvíjí a mění. Motivy nejsou dané a vyvíjejí se, se zkušeností, s učením a jeho výsledkem. Právě zkušenosti z předešlého učení odrazují dospělé od dalšího vzdělávání.[29]

Dospělého můžeme k dalšímu vzdělávání motivovat:

- vycházením z potřeb v subjektivní hierarchii účastníka, volíme témata dle zájmu, stanovíme náročnost úkolů dle individuálních potřeb,
- vytvářením vnějších podmínek a hledáním motivů pro danou skupinu, tím aktivujeme potřeby k řešení dalšího úkolu.

Úspěšnost závisí na znalostech potřeb studenta, projevech těchto potřeb, charakteristikách dospělého studenta. Proces vzdělávání probíhá pomocí komunikace mezi pedagogem a studentem, který studenty motivuje vědomě či nevědomě, pedagogickou interakcí. Kromě toho lze motivaci vymezit z hlediska prožívání účastníka:

- pozitivní motivací – známkou, pochvalou, uznáním, aktivujeme poznávací i volní potřeby,
- negativní motivací – negativní hodnocení, neúspěch, projev nezájmu, netrpělivost, dochází ke ztrátě zájmu o další vzdělávání.

Pozitivní motivace může mít negativní vliv na učení, kdy učitel volí nepřiměřenou pozitivní motivaci, která oslabuje zájem. A naopak negativní motivace může mít i pozitivní vliv, např. potřebu sociální prestiže. Motivace je akce vyvolaná motivem a vedoucí k uspokojení potřeb.[30]

[29] BENEŠ, Milan. *Andragogika: [teoretické základy]*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, s. 131 – 134. Andragogika. ISBN 80-86432-23-8.

[30] VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 71 – 72. ISBN 978-80-7452-012-9.

2.3.1 POTŘEBY VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ

V rámci postojů k vzdělávání dospělých objevujeme tři charakteristiky: motivace, zájem, potřeba. Tyto slova často používáme jako synonyma, i když mezi nimi cítíme rozdíl. Rozdíl je v trvalosti vztahu a jeho intenzitě. Například zájem o určitou profesi v době výběru budoucího povolání může být krátkodobý, pokud je však dlouhodobý, můžeme ho přeměnit v motivaci něco studovat a následně uspokojit potřebu něco vystudovat. Tomuto procesu se říká volba vzdělávací a profesní dráhy.

V andragogice jsou vzdělávací potřeby objasněny spíše teoreticky. Můžeme rozlišit tři druhy vzdělávacích potřeb:

- potřeby jednotlivců – potřeby jednotlivců jsou velmi rozmanité, závisí na pohlaví, věku, úrovni vzdělání, apod., jsou obtížně identifikovatelné,
- potřeby skupin – zejména skupiny věkové, profesní, socioekonomické, etnické, tyto skupiny mají specifické potřeby,
- potřeby podniků – požadavek zaměstnavatelů.

Vzdělávací potřeby jednotlivce vyplývají z jeho prožívání či pocitu nedostatku, který lze dosáhnout prostřednictvím formy vzdělávání. Vzdělávací potřeby jsou ovlivněné hodnotami jednotlivce a jeho motivací k vzdělávání. Tyto potřeby se v průběhu života mění.

Vedle vzdělávacích potřeb jednotlivce existují vzdělávací potřeby pro specifické skupiny nebo profese, například učitelů. Vzdělávání dospělých může mít efekt, pouze pokud je založeno na přesném hodnocení potřeb dané skupiny.

Mimo skupinových a individuálních vzdělávacích potřeb zjišťujeme potřeby zaměstnavatelů, které mají na zaměstnance. Tyto potřeby jsou převážně orientovány na absolventy škol. Jsou to požadavky zaměstnavatelů, kterými by měli budoucí zaměstnanci být vybavení. Jedná se především o absolventy středních a vysokých škol.

Další vzdělávání výrazně ovlivňuje motivace a zájem o studium. Ovlivňuje to, jaký obor či profesi si lidé zvolí. Každé ukončené vzdělání vede jedince k rozhodnutí, zda bude pokračovat v dalším vzdělávání nebo nebude.[31]

3 DIDAKTIKA VZDĚLÁVÁNÍ

„Didaktika (z řeckého slova didaskó = učím) se rozvinula jako věda zabývající se otázkami vyučování, učení a vzdělávání. V průběhu svého vývoje byla různě chápána, různě vymezována.“[32]

Didaktika má svoji vnitřní strukturu. Obecnou didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se obsahem vzdělávání, ale i procesy, které probíhají mezi učitelem a studentem. Základem didaktiky je teoretický obecný vědecký systém. Didaktiku dospělých charakterizujeme jako výučování dospělých. Didaktiku orientujeme na dospělého jedince a na jeho schopnost učit se. Nutno vzpomenout na zakladatele pedagogiky dospělých F. Fyhlíka.

Důležitým rysem je vědecké poznání, které si zachovává schopnost aplikace do praxe. Didaktika dospělých musí reagovat na nové poznatky především v oblasti informatiky, elektronických technologií, softwarového inženýrství apod. Například novými výukovými technologiemi. Hlavním tématem vzdělávání dospělých jsou metody vzdělávání, které jsou sestaveny tak, aby uspokojovaly potřeby účastníků.

[31] PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 35 – 42. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.

[32] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, s. 9. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

Základními didaktickými pojmy jsou:

- vzdělávání – proces, ve kterém si osvojujeme poznatky a činnosti, které díle přetváříme v dovednosti, vědomosti a návyky, v tomto procesu je kladen důraz na učitele, který vyučuje a žáka, který se učí,
- vyučování – činnost učitele, který zahajuje, motivuje učení žáka, aby dosáhl cíle, učitel vysílá informace, organizuje průběh výuky, volí metody, hodnotí a kontroluje,
- učení – činnost žáka, který si osvojuje poznatky,
- výuka – je proces, který tvoří působení vyučování a učení = didaktický proces.

Vzdělávat dospělé studenty musíme odlišně, než děti. Dospělí se často nechtějí podřizovat autoritě pedagoga, k jeho zkušenostem, poznatkům mají výhrady. Snaží se být aktivní, diskutovat, řešit osobním způsobem problémy. Dospělý student by měl znát výsledky svého učení již v průběhu vzdělávacího procesu, zda se ubírá správným směrem. Na dospělého přesouváme odpovědnost za řešení vzdělávacích potřeb. Má schopnost využít svůj potenciál. Dospělý vstupuje do procesu vzdělávání s určitým záměrem, podřizuje mu výběr aktivit i vlastní studijní výkon. Rozdíl vzdělávání dospělých a dětí má určitá specifika, na které je nutné brát zřetel.

Dospělý přenáší do svého vzdělávání svoji profesi i osobnost. Uvědomuje si požadavky na své vědomosti, dovednosti a návyky. Do vzdělávání se zapojuje především z vnitřních pohnutek. Srovnává učivo s dosaženými životními a profesními zkušenostmi. Učivo používá jen do určité míry, tak aby jej mohl použít ve své praxi. Musí mít možnost aplikovat dosažené vědomosti a dovednosti.

Specifika dospělého studenta ve výuce:

- fyziologická – klesající tendence senzomotorických a tělesných funkcí s přibývajícím věkem,
- psychická – jiné vnímání, hlubší pocity odpovědnosti, citlivost na ztrátu prestiže,

- sociální podmiňování studia – přizpůsobení soukromého života, volný čas.[33]

Andragogika je proces charakteristický procesním modelem vzdělávání, který je rozdílný od tradičních způsobů vzdělávání. Tento model poskytuje studentům postupy a zdroje pro získání dalšího vzdělání. Učitel vzdělávající dospělé připraví soubor postupů zapojení studentů do vzdělávacího procesu. Tento proces zahrnuje prvky:

- příprava žáka,
- vytvoření prostředí vhodného pro učení,
- plánování učení,
- diagnostikování potřeb učení,
- formulování cílů,
- vzdělávací zkušenosti,
- vhodné techniky a materiály pro získávání zkušeností,
- vyhodnocování výsledků učení.[34]

3.1 DIDAKTICKÝ PROCES

Didaktický proces je klíčovou aktivitou. Součástí vzdělávacího procesu jsou koncepce vzdělávacích aktivit, vzdělávací potřeby jedince, cíl, obsah, formy, metody a také osobnost vzdělavatele. Tyto složky se snaží o vzájemné propojení a vytvářejí předpoklad kvalitního didaktického procesu. V oblasti profesního vzdělávání dospělých je proces rozdělen do tří fází: 1. Prezentace učební látky, 2. Reakce studentů, 3. Aplikace výsledků učení.[35]

[33] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, s. 9 – 28. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

[34] KNOWLES, Malcolm S., Elwood F. HOLTON a Richard A. SWANSON. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 7th ed. Amsterdam: Elsevier, 2011, 1 online resource (xii, 406 p.), p. 114 – 115. ISBN 9781136346149.

[35] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 41. ISBN 80-7238-220-9.

Základní prvky didaktického procesu:

- cíl,
- obsah – učební látka,
- lektor – učitel, pedagog,
- účastník – student, vzdělávaný,
- didaktické prostředky – prvky podporující dosažení cílů (formy, metody atd.). [36]

Obsah dalšího vzdělávání

Příležitosti k dalšímu vzdělávání jsou zjevně spojeny s učitelskou profesí. Existuje shoda, pokud jde o stanovení obsahu z hlediska znalostí a vyučovacích postupů, také pokud jde o význam výuky ve společnosti. Rozdíly se vztahují k formám výuky, a zda je škola jedinou vzdělávací institucí nebo jednou z mnoha.

Kurzy dalšího vzdělávání poskytujeme pro určité cílové skupiny, podle typu dosaženého vzdělání, podle předmětu, nebo speciálních profesních požadavků.

Rozvoj center pro další vzdělávání postupuje ve shodě s koncepcí, realizací a řízení stále složitějších procesů. A tak se klade důraz na vyšší nároky lektorů. Lektoři jsou specializovaní učitelé na daný typ vzdělání, např. odborné vzdělávací kurzy, výuka na univerzitách. [37]

Didaktické zásady

Jsou důležité, aby výuka byla úspěšná a efektivní. Pokud budeme během vyučovacího procesu didaktické zásady dodržovat, získáme nové vědomosti a dovednosti. Tyto zásady vznikly na základě zkušeností pedagogů a v poslední době přispěli i názory psychologů. Důležitost a stálost didaktických zásad dokládá fakt, že se

[36] VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 84. ISBN 978-80-7452-012-9.

[37] *Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, 189 s. ISBN 80-211-0252-7.

jim věnoval již Komenský ve svém díle Velká didaktika (např.: nic se nepodniká v nevhodný čas, snadnější napře, nic proti vůli atd.).

Základní zásady:

- komplexního rozvoje osobnosti,
- vědeckosti,
- individuálního přístupu,
- spojení teorie s praxí,
- uvědomělosti a aktivity,
- názornosti,
- přiměřenosti,
- soustavnosti,
- trvalosti.[38]

Didaktická výuka

Didaktickou výuku považujeme za proces výběru znalostí a dovedností. Souhrn znalostí, které se má žák naučit za použití některé metody. V procesu výuky předpokládáme, že odměny, chválení učitele, podporují učení žáků a následnou reprodukci. Podle Bloomovy taxonomie se předpokládá, že studenti rozumějí tomu, co je jim předáno a budou schopni to aplikovat, ale nelze předpokládat, že všichni budou schopni analyzovat, syntetizovat nebo vyhodnocovat. Didaktický přístup je důležitý, pokud jsou studenti povzbuzováni k vyšším funkcím analyzování, než pouhá reprodukce naučeného. Vzdělávání dospělých se rozvíjí, zvláště v odborném vzdělávání. Didaktická metoda je také tradičním způsobem, jak získat odborné znalosti v určité oblasti, jak mnohdy zaměstnavatelé vyžadují. Tento přístup povzbuzuje studenty k tomu, aby kladly otázky učiteli. Ve vzdělávání dospělých se tomu tak často děje a učitel buď zná odpověď, nebo umí poradit s daným problémem, ale také se může stát, že odpověď nezná. V tomto případě je někdy vhodnější přiznat, že to učitel neví,

[38] PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012, s. 77 – 86. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4217-5.

vždyť nikdo neví vše. V takovémto případě se učitel může dotázat dalších studentů, jestli někdo odpověď zná. Tak se mohou obohatit navzájem učitelé a studenti.[39]

3.2 METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ

Vymezení didaktických metod

Vychází z řeckého methodos – cesta, znamená postup k určitému cíli. Metoda je určitý postup, kterým se lektor řídí při vyučování. Novější pohledy vidí metodu jako prostředek, který stimuluje učení, vede k určitému cíli a činí proces efektivní.

Metoda je spojená s naplňováním stanovených cílů. Ve vzdělávání dospělých neexistuje univerzální metoda.

J. Maňák rozděluje metody podle aspektů vědních disciplín, které se zabývají procesem určení dospělých. V další literatuře se objevuje členění podle fyziologie učení.

Členění vyučovacích metod:

- podle způsobu nebo typu interakce mezi učitelem a studentem, jsou členěny na monologické, dialogické, didaktické, problémové, dále frontální, skupinové nebo individuální,
- podle fází vyučovacího procesu, metody expoziční, fixační, diagnostické,
- podle stupně intenzity inovace obsahu: 0-3 stupeň (přednáška, cvičení)
  3-5 stupeň (problémové metody)
  5-7 stupeň (brainstorming).

Dále můžeme metody členit podle vztahu k praxi na teoretické, praktické, teoreticko-praktické.

Teoretické metody spočívají ve verbálním projevu učitele. Teoretické-praktické metody o problémech hovoří a diskutují. Vedou účastníka k jednání, řešení a rozhodování. Praktické metody jsou založené na základě již nabytých vědomostí a znalostí. Sledují nový rozvoj

[39] JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4th ed. New York: Routledge, 2010, 1 online resource (xiv, 338 p.), p. 141 – 143. ISBN 9781135695361.

dovedností a pracovních návyků. Odehrávají se přímo v praxi – ve firmě, výcvikových střediscích. [40]

Funkce metod:

- zprostředkování vědomostí a dovedností,
- aktivizační - motivuje studenta,
- formativní – formování a rozvoj studenta,
- výchovná,
- komunikační.[41]

Klasifikace metod dle Malacha:

- podle osvojované látky – motivační, zprostředkování učiva, prohlubování, opakování, hodnocení,
- podle logického zřetele – deduktivní, induktivní, srovnávací, vývojová, analytická, syntetická,
- podle postavení učitele – interakce mezi učitelem a studentem, student se učí s knihou,
- podle zdroje informací – praktické, slovně-praktické, slovní,
- podle vztahu k praxi – teoretické, teoreticko-praktické, praktické.

Klasické metody podle Maňáka, Švece:

- metody slovní – monologické, dialogické, písemných prací, práce s knihou,
- metody názorně demonstrační – pozorování, předvádění pokusů, činností, projekce,
- metody dovednostně praktické – nácvik pohybových dovedností, pokusy, laboratorní činnost, grafické a výtvarné práce.[42]

[40] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 115. ISBN 80-7238-220-9.

[41] ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 141. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

[42] ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 141 – 146. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

Zásady výuky

Didaktické zásady jsou požadavky, které určují charakter výuky. Jsou to nejobecnější normy a vztahují se na všechny stránky vzdělávacího procesu.

Je důležité si uvědomit, že zásady ovlivňujeme objektivní i subjektivní (záleží na osobnosti učitele) stránkou. Vymezení vědeckých zásad výuky je velmi obtížné. V průběhu vývoje se mění a vyvíjejí nové zásady.

Mezi nejdůležitější zásady patří:

- zásada vědeckosti – odpovídá vědeckému poznání a terminologii,
- zásada orientace na praxi – je důležité objasnit, jak budou daná témata použitelná v praxi studenta,
- zásada motivace a participace – aktivity jsou voleny tak, aby využily zkušeností a vědomostí studentů, aktivita má být samostatná, tvořivá,
- zásada individuálního přístupu – respektovat individuální rozdíly,
- zásada zpětné vazby,
- zásada didaktické redukce – výběr podstatných témat,
- zásada členění výukového procesu,
- zásada názornosti,
- zásada orientace na volný čas.[43]

Výuka je jakákoli činnost, která vede ke studiu, vzdělávání. Je jádrem vzdělávacího procesu. Veškeré instituce, které se zaměřují na vzdělávání, by se měly zaměřit na rozvoj vzdělávacích a výukových strategií. Především by měl být kladen důraz na vzdělávání učitelů, zvláště pak vysokoškolské instituce. Je také potřeba si uvědomit, že je rozdíl mezi metodami výuky v dnešní době a před generací nebo dvěma. Učitel je osoba, která je v přímém kontaktu se studentem během výuky a stávají se partnery.[44]

[43] VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 95. ISBN 978-80-7452-012-9.

[44] JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4th ed. New York: Routledge, 2010, 1 online resource (xiv, 338 p.), p. 130 – 131. ISBN 9781135695361.

Při výuce jde o dialog mezi učitelem a studentem. Klíčovou dovedností učitele je kladení otázek, dle dané situace a učebních cílů. Existují tzv. dobré otázky, které vedou k úspěchu rozhovoru nebo nevhodné otázky, které brzdí výuku.

Dobré otázky splňující šest požadavků:

- otázky se mají vztahovat k předešlé zkušenosti nebo informaci, kterou student dostal,
- otázky musí být jasné a jednoznačné – nesmí být dvojznačné, nejasné, neurčité nebo obecné,
- otázky mají být stručné – dlouhé otázky jsou často nesrozumitelné,
- rozlišení úzkých a širokých otázek – úzké otázky mají smysl, pokud chce učitel studenty dovést k přesně stanovenému cíli, mají jednu správnou odpověď, dáváme přednost širokým otázkám, nabízí možnost řešení
- otázky by měly začínat slovy: jak, proč, co, který apod.
- je vhodné vést otázkami k přemýšlení, nezjišťovat pouze fakta.

Otázky, které brzdí výuku:

- otázky, na které lze odpovědět ano, ne, nevyžadují žádné úsilí,
- otázky k uhádnutí,
- nehotové otázky,
- dotazy na nové pojmy,
- sugestivní a rétorické otázky,
- řetězové otázky – student si není jistý, která odpověď se očekává.

Je vhodné sestavit pravidla, podle kterých budou otázky kladeny:

- správný sled – položit otázku, chvíli počkat, vyvolat studenta a čekat na odpověď,
- učitel sám neodpovídá – je vhodné otázku přeformulovat, aby se nesnižovala aktivita studentů,
- dotazovat se rovnoměrně všech – vědomě vtáhnout do výuky i méně aktivní studenty,
- reagovat na odpovědi – reagovat ihned, správná odpověď musí být potvrzena, nesprávná opravena, prodiskutována.

Během výuky velmi záleží na didaktických znalostech učitele, jeho osobnosti, komunikaci a celkové pedagogické práci.[45]

Vybrané didaktické metody

Přednáška

Je ustálenou formou vysokoškolské výuky. Hlavní funkcí je podat systematický teoretický základ dané disciplíny. Vyznačuje se uceleností, strukturovaností a odpovídající náročností. Ve studijních plánech se kombinuje se seminářem či cvičením, kde se předpokládá, že studenti vyvíjejí svou aktivitu, aby si osvojili či prohloubili své vědomosti. Využívá se pro velké skupiny studentů. Podle Andersena je charakterem přednášky zabývání se myšlenkami.

Výklad v rámci přednášky je jednou z nejnáročnějších slovních metod. Učitel rozebírá jevy a procesy dané přednášky. Poukazuje na jejich souvislosti, vysvětluje příčiny. Od studentů to vyžaduje dlouhodobé soustředění. Souvislý výklad by neměl překročit dvacet minut, poté by měly následovat otázky či jiná uvolnění. Součástí je také zapisování poznámek. Zachycení nejdůležitějších informací z přednášek patří k základním studijním předpokladům. Učitel může pomáhat studentům zapisováním důležitých bodů na tabuli či přípravou elektronické přednášky (prezentace), ta poskytuje oporu jak učiteli, tak posluchačům. Přednáška by měla obsahovat názorného doplnění výkladu.

Jednou z forem přednášky je E-kurz (on-line kurz). E-kurz poskytuje určitý komfort studentům kombinované formy studia. Vyučující může ke studentům promlouvat z videonahrávek či audionahrávek, ty jsou kombinovány s písemným textem.

Seminář

Další klasickou metodou je seminář. Na vysokých školách často výuka probíhá v seminářích, které nesplňují didaktické nároky na tuto metodu. V rámci semináře doporučujeme tento postup:

[45] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 121 – 124. ISBN 80-7238-220-9.

- volba tématu – soulad s učebním plánem, výběr tématu, zadání referátů,
- příprava studentů – příprava referátů a příprava koreferátů,
- vlastní realizace semináře – úvodní slovo učitele, prezentace referátů studenty, diskuse, zhodnocení, závěr.

Velký důraz klademe na přípravnou fázi semináře.

E-learning

Dle E. Daniše je e-learning proces účelného využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání. Můžeme jej charakterizovat jako kombinaci výukové a výcvikové činnosti ve firmě. Často se stává součástí vnitrofiremní komunikace. Patří mezi jednu z didaktických sebevzdělávacích metod, která vytváří nové prostředí pro vzdělávání. Prohlubujeme zde interaktivitu, výuku s lektorem, samostudium a individuální vzdělávání.

Elektronické kurzy rozdělujeme na synchronní, kdy komunikuje učitel se studentem prostřednictvím počítače a asynchronní, kdy studenti komunikují s počítači – odložená komunikace. Tyto kurzy můžeme provádět v interní síti podniků nebo v otevřené komunikační síti. Další možností je umístění kurzů na nosičích, např. na CD ROM či DVD.

Řídící prvky vzdělávacího procesu umožňují mapovat vzdělávací potřeby na různých pracovních pozicích v podniku. Firmy mohou vytvořit databázovou podporu pro vzdělávání studentů, v podobě dokumentů, knihoven, diskusních fór atd.

E-learning zahrnuje faktory:

- zkracuje přípravu kurzu, prostřednictvím databáze umožňuje široký výběr,
- efektivnější vzdělávání v podniku,
- může nahradit klasické formy vzdělávání, využívá samostudia,
- operativně testuje výsledky v kurzech, monitoruje průběh a vyhodnocení výsledků,
- úspora času, snižování nákladů na vzdělávání.

Negativním vlivem e-learningu jsou vysoké vstupní náklady do informačních technologií. Od účastníků vyžaduje motivaci a disciplinovanost a dovednost ovládat PC. E-learning v podniku je nutné posuzovat z hlediska jeho účelnosti.[46]

Speciální didaktické postupy

Vrchol myšlení tvoří kreativita člověka, což můžeme charakterizovat jako schopnost tvořivě přijímat nové poznatky. Vychází z lidských vlastností. Kreativní člověk projevuje mnoho vlastností, například: je otevřený, zvídavý, duševně čilý, je schopen se nadchnout atd. Vlastností rozvíjející kreativitu jsou většinou v latentní formě, ale dají se aktivovat speciálními postupy.

Brainstorming

Také jej nazýváme „burza nápadů“, je skupinová práce, která se vyznačuje neomezenými nápady a diskuzí. Nápady jsou spontánní a zapisovatel je heslovitě zaznamenává na tabuli nebo velký papír. Poté mají vést k diskuzi a rozvíjení. Nakonec lektor vyhodnotí takto získané myšlenky.

Metoda CNB

Nazývaná společný zápisník. Studenti zapisují heslovitě po určitou dobu svá řešení na papír a přednesou své myšlenky, stejné myšlenky nesmějí uvádět dvakrát. Ostatní si během přednesu zaznamenávají další myšlenky, které je napadnou a doplňují tak myšlenky předchozích studentů. Tato metoda má určitou podobnost s metodou brainstorming. Využití metody je vhodné v distanční či kombinované formě studia.

Metoda černé skříňky

Jde o zjištění souvislostí mezi příčinou a následkem, při určitém postupu. Provádí se prostřednictvím pozorování a pokusů. Analyzujeme reakce a dosahujeme cílů. Na základě zjištěných vzorců můžeme stanovit hypotézy a tak přesněji poznat a popsat

[46] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 151 – 153. ISBN 80-7238-220-9.

souvislosti mezi vztahy. Metodu aplikujeme na skutečné systémy. Může také sloužit ke snížení nepřehlednosti některého systému.[47]

Vymezení didaktických forem

Didaktickou formou myslíme určitý rámec výuky. Jsou to způsoby vyučování a učení. M. Řehák dělí formy na ty, které mají stálé složení studentů (kurz, seminář) a nestálé složení studentů (tematické večery). Z. Palán dělí formy dle různých hledisek:

- časové – vyučovací hodina, časově ohraničena,
- podle prostředí vyučování – třída, dílna, terén atd.),
- podle organizačního uspořádání studujících – individuální, skupinové, patří sem i interakce mezi studentem a pedagogem,
- podle stavu systémů – živé (učitel), neživé (didaktické pomůcky),
- podle zaměření pedagogické akce – rekvalifikační kurz, inovační.

Rozlišujeme pět základních forem:

- přímá výuka,
- kombinovaná,
- distanční studium,
- terénní vzdělávání,
- sebevzdělávání.

Vybrané didaktické formy

Přímá výuka

Vyznačujeme ji kontaktem pedagoga a studenta. Patří mezi nejúspěšnější formy vzdělávání. Probíhá ve třech fázích: přípravná fáze, realizace, vyhodnocení.

[47] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 160. ISBN 80-7238-220-9.

První fáze je nejdůležitější, protože čím je propracovanější, tím je vyhodnocení snazší. Přípravná fáze zahrnuje zpracování projektu vzdělávání. Což je souhrn odpovědí na otázky: proč vzdělávat, koho vzdělávat, kde vzdělávat, jak vzdělávat atd.

Fázi realizace představujeme jako vzájemnou komunikaci čtyř partnerů: vysílající organizace, organizátor, pedagog, student.

V poslední fázi hodnotíme jednorázově a sledujeme průběh celé výuky. Cílem je osvojení poznatků a jejich aplikace v praxi. Hodnocením nesmíme studenty demotivovat.

Výuku lze rozčlenit do čtyř základních částí:

- předsunuté – instituce seznamuje studenta s náplní studia, prování psychologickou a didaktickou diagnostiku, zajišťuje poradenskou činnost,
- úvodní – navázání komunikace mezi studenty, institucí a učiteli, seznámení s organizací studia, motivace, vstupní diagnostika,
- střední – řízení výuky, průběžná didaktická diagnostika, ověřování znalostí,
- závěrečné – shrnutí učiva, zjištění efektivity studia, závěrečné ověřování znalostí a dovedností.

Průběh studia by měl studenta dále motivovat k dalšímu vzdělávání.

Kombinovaná výuka

K potřebě zvýšit individuální studium vznikla kombinovaná výuka. Model studia:

- vstupní seminář,
- individuální studium,
- seminář,
- závěrečný seminář.

Smyslem vstupního semináře je objasnit obsah kurzu, seznámit s průběhem organizací.

Neodmyslitelnou součástí studia jsou studijní texty pro samostudium. Texty se od ostatních liší jiným didaktickým zpracováním. Průběh individuálně řízeného studia:

- student si nastuduje učební text,
- studium probíhá po částech a je spojeno s praktickými zkušenostmi,
- dál řešíme úkoly k ověření znalostí,
- po vyřešení úkolů přecházíme k další kapitole,
- takto zpracujeme studijní materiál a uděláme závěr,
- poslední fází je zaslání úlohy pedagogovi, který je zhodnotí.

V kombinovaném studiu jsou povinné semináře či soustředění. Cílem je vyhodnotit práci studentů, zrekapitulovat látku, prohloubit poznatky a následně aplikovat do praxe.

V závěrečném semináři shrneme látku a ověříme znalosti studentů, v podobě zkoušky písemné, ústní či praktické. Na závěr některých kurzů se předávají osvědčení.[48]

Distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání je taková forma studia, kde „učitel a studující nejsou v přímém kontaktu.“ [49] U nás se tento pojem začal používat až v devadesátých letech dvacátého století.

Principy distančního vzdělávání:

- princip sebevzdělávání,
- princip individualizace,
- princip interaktivity,
- princip využití multimédií.

[48] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 84 – 94. ISBN 80-7238-220-9.

[49] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, s. 151. ISBN 978-80-247-4152-9.

V distančním vzdělávání je kladen důraz na autonomii studujícího, ale ten má pedagogickou podporu tutora.

Cílem distančního vzdělávání je překonání vzdálenosti a bariér znemožňujících studium. Lze to chápat jako přiblížení vzdělávací instituce k vzdělávanému.

„*Distanční forma studia je úspěšná a vhodná především pro oblast vzdělávání dospělých. Důvodem je zejména nezbytnost výrazné motivace studujícího, který musí být během studia velmi aktivní, musí se potýkat s jistou osamělostí při studiu, musí se donutit k pravidelnému studiu a dokázat podřídit své zájmy a další povinnosti tomuto faktu.*“ [50]

Studium, průběh i jeho výsledky ovlivňuje řada činitelů. Významnou roli zde hraje pedagog. Základní výhodou distančního vzdělávání je možnost studovat kdykoli a kdekoli. Je ale velice náročné na udržení motivace studujícího. Pro účinné distanční vzdělávání platí, že je stále se třeba hlídat, kdy se učit a kde se učit, aby učení bylo efektivní a smysluplné.[51]

[50] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, s. 151. ISBN 978-80-247-4152-9.

[51] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, s. 151. ISBN 978-80-247-4152-9.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem práce je charakterizovat profesní vzdělávání dle platné legislativy. Charakterizovat formy a metody dalšího vzdělávání učitelů. Pomocí dotazníku zmapovat další možnosti vzdělávání učitelů, které mohou uplatnit ve své profesi a motivaci k dalšímu vzdělávání, v závěru práce vyhodnocení

Metodika výzkumu:

- popis výzkumného souboru,
- popis použité metody,
- sběr dat, jeho časový rozvrh,
- podmínky sběru dat,
- způsob zpracování dat.

Výzkumné otázky:

O1: Jaké instituce navštěvují učitelé v rámci dalšího vzdělávání?

O2: Podporuje vedení škol další vzdělávání pedagogů?

O3: O jaké formy dalšího vzdělávání mají učitelé největší zájem?

O4: Jak jsou pedagogové motivováni k dalšímu vzdělávání?

O5: Jaké je aktivní zastoupení učitelů na vzdělávacích kurzech?

Výzkumný soubor:

základní soubor: pedagogové v České republice

výběrový soubor: učitelé ZŠ a MŠ na Českokamenicku

Výběrový soubor bude sestaven na základě dostupného výběru, v oblasti bydliště autorky. Bude se týkat zkoumaných pedagogů v dané lokalitě. U výběrového souboru předem počítáme se zjišťováním proměnných pouze u výběrového souboru. U tohoto výběru můžeme snadněji a rychleji kontrolovat správnost a úplnost, ale šetření je zatížené výběrovou chybou – tzn., že závěry uvádíme pro celý základní soubor.

Sběr dat: dotazník

Výzkumník představí sebe i problém, který zkoumá a požádá o vyplnění dotazníku. Musí ujistit respondenta o anonymitě výzkumu a sdělí mu časovou náročnost dotazníku. Dotazník nebude kombinovaný. Otázky budou uzavřené. Dotazník bude následně zpracován a informace budou interpretovány v závěru práce.

Pro potřeby výzkumu autorka zvolila již vytvořený dotazník, který přetvořila pomocí online portálu survio, představen a následně rozeslán prostřednictvím emailu, kde pedagogové dotazník vyplnili. Tuto formu rozeslání dotazníku mohla autorka použít, protože většinou učitelů osobně zná, jsou to její kolegové, a tak byla i vysoká pravděpodobnost návratnosti. Část dotazníků vytiskla a osobně předala.

Výzkumná část probíhala v období prosince roku 2019, tak aby byl dostatek času k odpovědím. Samotné vyplnění dle zpětných reakcí trvalo průměrně 2 – 4 minuty.

4.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor tvořilo 47 pedagogů ZŠ a MŠ. Jsou to učitelé ze základní školy a mateřských škol na Českokamenicku, na pomezí Libereckého a Ústeckého kraje.

Základní metodou výzkumu je dotazníkové šetření pedagogických pracovníků. Data autorka zpracovala na základě analýzy dotazníků. Úkolem je vyhodnotit otázky týkající se motivace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zmapovat možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V okolí Českokamenicka leží CHKO Lužické hory, Labské pískovce, České středohoří a NP České Švýcarsko, proto je to velmi unikátní místo. Nalezneme zde mnoho chráněných rostlin, živočichů a Národní přírodní památku Panskou skálu, která stojí za zmínku. Je to čedičový útvar, který svým tvarem připomíná varhany a lidé zde žijící jej tak nazývají. Další zajímavá místa jsou například: Zámecký vrch, Riedelova jeskyně, zajímavá výskytem netopýrů, socha sv. Jana Nepomuckého atd. Je zde malebná krajina, která láká i filmaře, proto zmiňme asi nejpopulárnější pohádkový film, který byl v okolí natočen a tím je Pyšná princezna.

Některé školy, které se zde nacházejí, spolupracují při různých akcích a soutěžích, například: pěvecká soutěž Slavíček, výtvarné soutěže pořádané základní uměleckou školou či různá sportovní klání. Tímto se zapojují i učitelé, kteří se navzájem znají či poznávají a pomou si poskytovat různé nápady, rady, připomínky a utužovat kolegiální vztahy.

4.2 Vyhodnocení výsledků dotazníku

Dotazník obsahuje kvantitativní a kvalitativní data. Kvalitativní data vyjadřujeme slovně a kvalitativní data vyjadřujeme číslem. Slovním znakem jsou například - místa vzdělávání, číselným znakem například – věk. Respektujeme vztahy mezi hodnotami a rozlišujeme proměnné:

- nominální data – jsou data, u kterých můžeme určit pouze, zda jsou stejné nebo různé, nemůžeme určit pořadí, například pohlaví,
- ordinální data – lze stanovit pořadí, ale nemůžeme určit o kolik je jedna hodnota větší nebo menší, například stupeň vzdělání,
- metrická data – o kolik je jedna hodnota menší či větší než druhá, například věk.

Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku provádíme popisem jednorozměrných statistických dat, zaměříme se na postupy jak charakterizovat jednotlivé proměnné. Základním způsobem popisu dat je rozdělení četností., tedy kolikrát se v souboru vyskytují jednotlivé hodnoty. Prezentujeme formou tabulek a grafů.

Rozdělení četností:

- absolutní četnost – počet jednotek v souboru,

  n…rozsah souboru

  n^1…počet jednotek souboru s obměnou n^2

  i = 1,2…k, kde k, je počet variant souboru

$$n^1 + n^2 + \ldots nk = \sum_{i=1}^{k} ni = n$$

- relativní četnost – podíl výskytu v souboru, označujeme desetinným číslem,

  p^1…relativní četnost jednotek souboru s obměnou p^2

  i = 1, 2 …k, počet variant relativní četnosti

$$p^1 + p^2 + \ldots pk = \sum_{i=1}^{k} pi = 1$$

- dále vyznačujeme podíl pomocí procentuálního rozložení,
- Σ…celkový součet jednotlivých proměnných

Otázka č. 1 - pohlaví

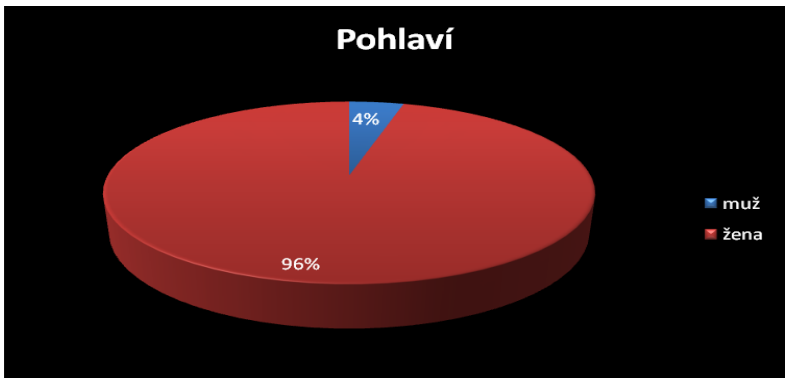
Z tabulky můžeme vyčíst, že 2 učitelé jsou muži a 45 učitelů jsou ženy. Podíl těchto četností ze souboru učitelů, jsou 4 % mužů a 96 % žen.

Tabulka 1: Pohlaví

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
muž	2	0,04	4
žena	45	0,96	96
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf1: Pohlaví



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 2 – věk

Můžeme určit, že učitelů do 25 let jsou 4, v rozmezí 26-34 let je 13 učitelů, v rozmezí 35-44 let je 13 učitelů, v rozmezí 45-60 let je 15 učitelů v rozmezí 61 a více

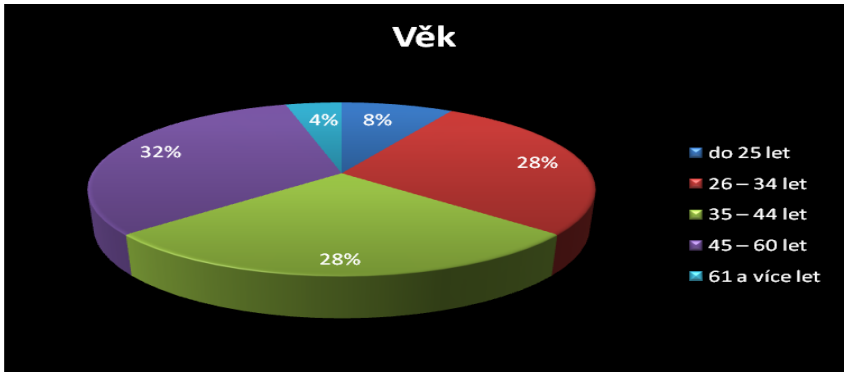
let 2 učitelé. Procentuální rozložení věkových skupin učitelů: do 25 let - 28%, 26-34 let - 28 %, 35-44 let – 28 %, 45-60 let – 32 %, 61 a více let 4%.

Tabulka 2: Věk

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
do 25 let	4	0,08	8
26 – 34 let	13	0,28	28
35 – 44 let	13	0,28	28
45 – 60 let	15	0,32	32
61 a více let	2	0,04	4
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 2: Věk



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 3 – vzdělání

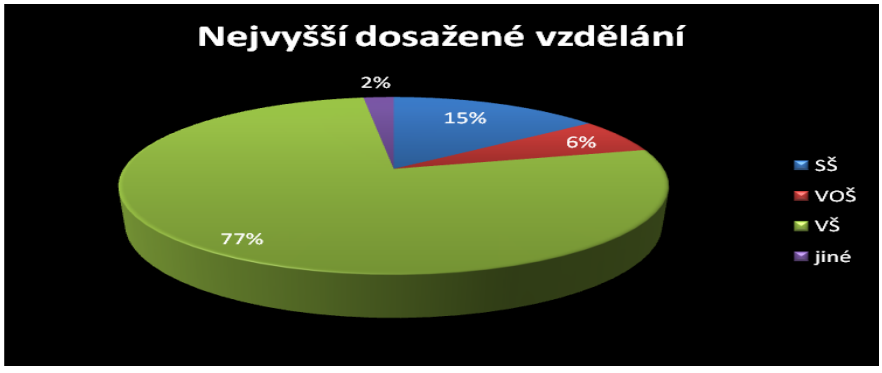
Můžeme určit, že 7 učitelů ze souboru má středoškolské vzdělání, 3 učitelé mají vyšší odborné vzdělání, 36 učitelů má vysokoškolské vzdělání, 1 učitel jiné, blíže nespecifikované. Podíl dosaženého vzdělání učitelů: 15 % má středoškolské vzdělání, 6 % vyšší odborné vzdělání, 77 % vysokoškolské vzdělání a 2 % jiné.

Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
SŠ	7	0,15	15
VOŠ	3	0,06	6
VŠ	36	0,77	77
jiné	1	0,02	2
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 3: Nejyšší dosažené vzdělání



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 4 – praxe

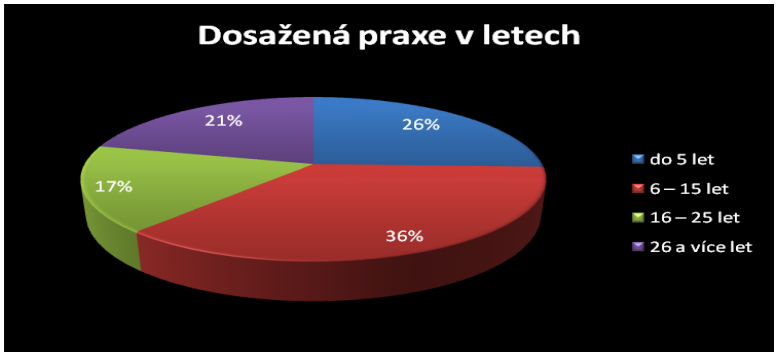
Můžeme určit, že do 5 let praxe je 12 učitelů ze souboru, v rozmezí 6-15 let praxe – 17 učitelů, 16-25 let praxe – 8 učitelů, 26 a více let praxe – 10 učitelů. Podíl dosažené praxe v jednotlivých skupinách: do 5 let – 26 %, 6-15 let 36 %, 16-25 let – 17 %, 26 a více let 21 %.

Tabulka 4: Dosažená praxe v letech

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
do 5 let	12	0,26	26
6 – 15 let	17	0,36	36
16 – 25 let	8	0,17	17
26 a více let	10	0,21	21
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 4: Dosažená praxe v letech



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Otázka č. 5

Na otázku, zda pedagogové využívají možnosti dalšího vzdělávání, odpovědělo 32 učitelů ano, 4 učitelé ne a 11 učitelů velmi málo. 68 % učitelů využívá možnosti dalšího vzdělávání, 9 % učitelů nevyužívá možnosti vzdělávání a 23 % učitelů velmi málo využívá možností dalšího vzdělávání.

Tabulka 5: Využití možností dalšího vzdělávání

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
ano	32	0,68	68
ne	4	0,09	9
velmi málo	11	0,23	23
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 5: Využití možností dalšího vzdělávání

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 6

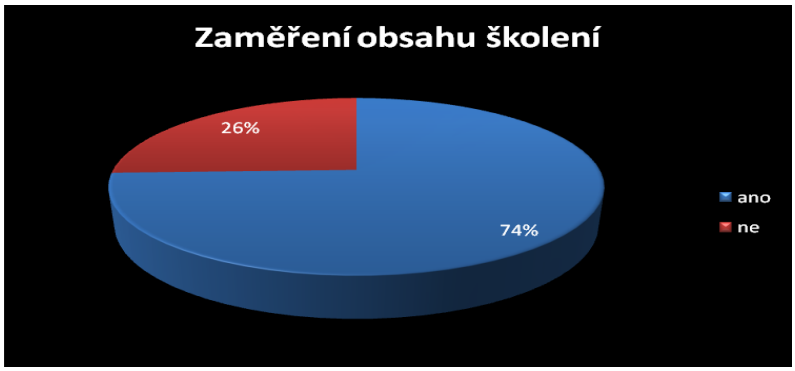
Na otázku, zda jsou semináře zaměřeny na aprobaci učitelů, odpovědělo 35 učitelů ano a 12 učitelů ne. 74 % učitelů souhlasí, že semináře jsou zaměřeny na jejich aprobaci, 26 % učitelů nesouhlasí.

Tabulka 6: Zaměření obsahu školení

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
ano	35	0,74	74
ne	12	0,26	26
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 6: Zaměření obsahu školení



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 7

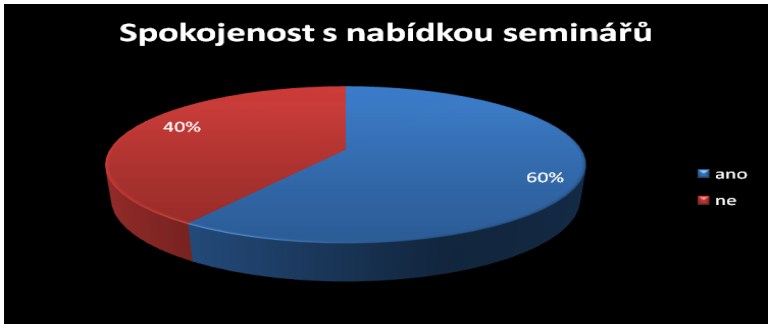
Otázkou č. 7 se zabýváme tím, zda jsou učitelé spokojeni s nabídkou nabízených seminářů. 28 respondentů odpovědělo ano a 19 respondentů odpovědělo ne. 60% respondentů, odpovědělo, že jsou spokojeni s nabídkou a 40% respondentů odpovědělo, že nejsou spokojeni s nabídkou.

Tabulka 7: Spokojenost s nabídkou seminářů

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
ano	28	0,60	60
ne	19	0,40	40
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 7: Spokojenost s nabídkou seminářů



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 8

Odpovědi na otázku, zda učitelé aplikují své poznatky z kurzů, odpovědělo 24 dotazovaných učitelů ano, 2 učitelé ne a 21 učitelů odpovědělo někdy. Kladně odpovědělo 51% dotazovaných, 45% dotazovaných odpovědělo někdy a 4% respondentů odpověděli, že poznatky neaplikují.

Tabulka 8: Aplikace poznatků z kurzů

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
ano	24	0,51	51
ne	2	0,04	4
někdy	21	0,45	45
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 8: Aplikace poznatků z kurzů

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 9

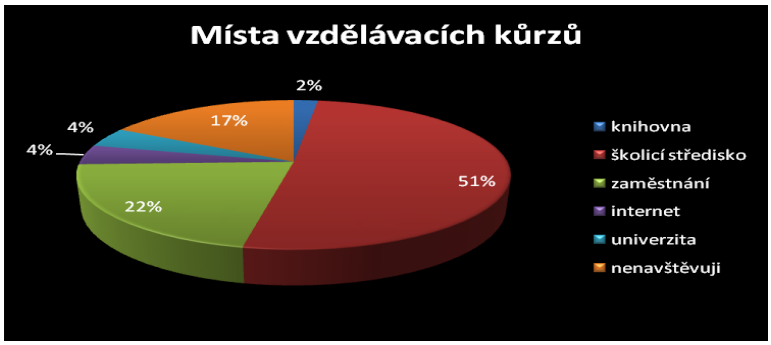
Na otázku, kde učitelé navštěvují vzdělávací kurzy, odpovědělo 24 učitelů, že kurzy navštěvují ve školicím středisku, 1 učitel v knihovně, 10 učitelů v zaměstnání, 2 učitelé na internetu, 2 na univerzitě a 8 učitelů nenavštěvuje kurzy. Nejčastěji učitelé navštěvují kurzy ve školicím středisku, a to 51% z dotazovaných. V zaměstnání se dále vzdělává 22% učitelů a 17% nenavštěvuje žádné místo pro další vzdělávání. Nejméně navštěvují knihovnu 2%, kurzy probíhající na internetu využívají 4% učitelů a na univerzitě také 4% učitelů.

Tabulka 9: Místa vzdělávacích kurzů

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
knihovna	1	0,02	2
školicí středisko	24	0,51	51
zaměstnání	10	0,22	22
internet	2	0,04	4
univerzita	2	0,04	4
nenavštěvuji	8	0,17	17
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 9: Místa vzdělávacích kurzů



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 10

Na otázku, zda má vedení zájem o vzdělávání svých pracovníků, odpovědělo 11 učitelů ne a 36 učitelů ano. 77% z dotazovaných učitelů si myslí, že vedení má zájem a jejich další vzdělávání, 23% učitelů si myslí, že vedení neprojevuje zájem o další vzdělávání svých zaměstnanců.

Tabulka 10: Zájem vedení o vzdělávání svých pracovníků

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
ano	36	0,77	77
ne	11	0,23	23
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 10: Zájem vedení o vzdělávání svých pracovníků

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 11

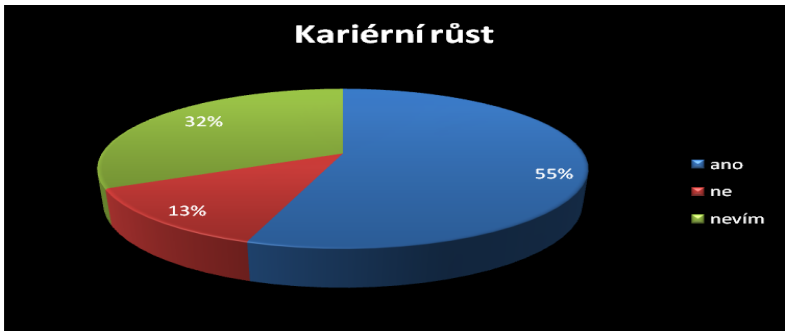
Na otázku, zda další vzdělávání pomůže učitelům v kariérním růstu, odpovědělo 26 učitelů ano a 6 učitelů ne. 55% respondentů si myslí, že další vzdělávání jim pomůže v kariérním růstu, 32 % respondentů neví, zda jim to pomůže v kariérním růstu a 13% učitelů si myslí, že jim to nemůže v kariérním růstu.

Tabulka 11: Kariérní růst

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
ano	26	0,55	55
ne	6	0,13	13
nevím	15	0,32	32
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 11: Kariérní růst



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 12

Na otázku, zda poskytuje zaměstnavatel finanční prostředky na další vzdělávání, odpovědělo 35 učitelů ano a 26 učitelů ne. 74% respondentů, odpovědělo, že jim zaměstnavatel poskytuje finanční příspěvek na další vzdělávání a 26% učitelů odpovědělo, že jim zaměstnavatel neposkytuje finanční prostředky na kurzy.

Tabulka 12: Poskytování finančních prostředků zaměstnavatelem

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
ano	35	0,74	74
ne	12	0,26	26
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 12: Poskytování finančních prostředků zaměstnavatelem

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 13

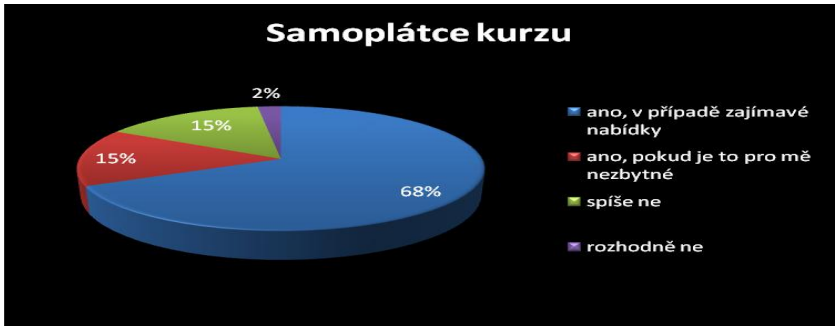
Zda jsou učitelé ochotni si zaplatit kurz či školení v rámci dalšího vzdělávání, odpovědělo 32 učitelů ano, v případě zajímavé nabídky, 7 učitelů ano, pokud je to nezbytné, 7 učitelů spíše ne a 1 učitel rozhodně ne. 68% respondentů, odpovědělo, že by si kurz byli ochotní sami zaplatit, pokud by to pro ně byla zajímavá nabídka, pouze 2% učitelů by rozhodně kurz neplatili a 15% učitelů by si kurz zaplatili, pokud by museli, a stejnou hodnotou 15% respondentů odpovědělo, že by si kurz spíše nezaplatili.

Tabulka 13: Samoplátce kurzu

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
ano, v případě zajímavé nabídky	32	0,68	68
ano, pokud je to pro mě nezbytné	7	0,15	15
spíše ne	7	0,15	15
rozhodně ne	1	0,2	2
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 13: Samoplátce kurzu



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 14

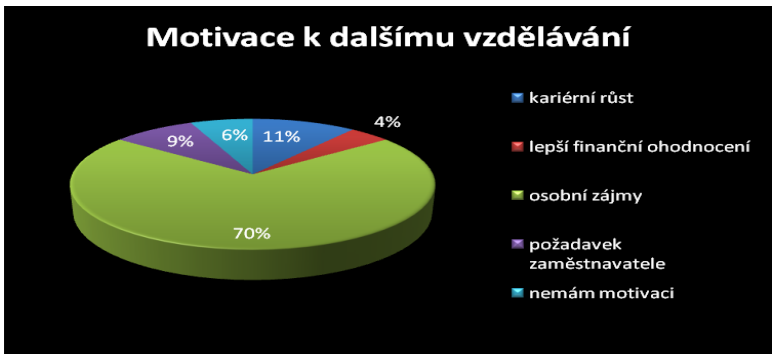
Další otázkou zjistíme, co motivuje pedagogy se dále vzdělávat. 5 učitelů motivuje kariérní růst, 2 učitele lepší finanční ohodnocení, 33 učitelů motivují osobní zájmy, 4 učitele požadavek zaměstnavatele a 3 učitelé nemají motivaci se dále zdělávat. 70% dotazovaných uvádí, jako motivaci osobní zájmy, 11% respondentů motivuje kariérní růst, 9 % požadavek zaměstnavatele, 4% motivuje lepší finanční ohodnocení a 6% respondentů nemá motivaci.

Tabulka 14: Motivace k dalšímu vzdělávání

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
kariérní růst	5	0,11	11
lepší finanční ohodnocení	2	0,04	4
osobní zájmy	33	0,70	70
požadavek zaměstnavatele	4	0,09	9
nemám motivaci	3	0,06	6
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 14: Motivace k dalšímu vzdělávání



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 15

14 učitelů k dalšímu vzdělávání využívá materiály v tištěné podobě, 3 učitelé v elektronické verzi, 0 učitelů využívá filmové materiály a 30 učitelů využívá kombinaci uvedených materiálů. K dalšímu vzdělávání učitelé využívají nejvíce

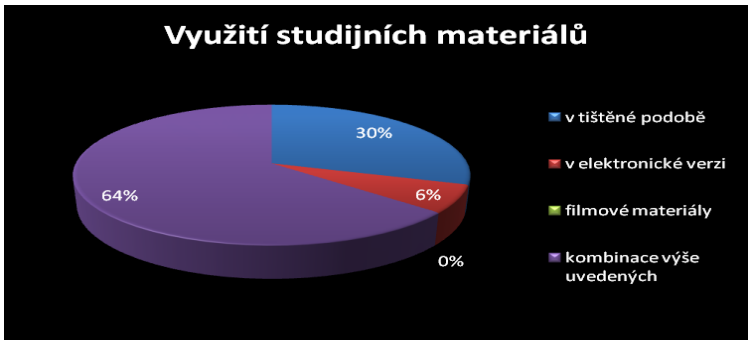
kombinaci studijních materiálů 64%. Samostatné filmové materiály nepoužívají vůbec, materiály v tištěné podobě využívá 30% učitelů a materiály v elektronické verzi využívá 6% učitelů.

Tabulka 15: Využití studijních materiálů

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
v tištěné podobě	14	0,30	30
v elektronické verzi	3	0,06	6
filmové materiály	0	0,00	0
kombinace výše uvedených	30	0,64	64
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 15: Využití studijních materiálů



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Otázka č. 16

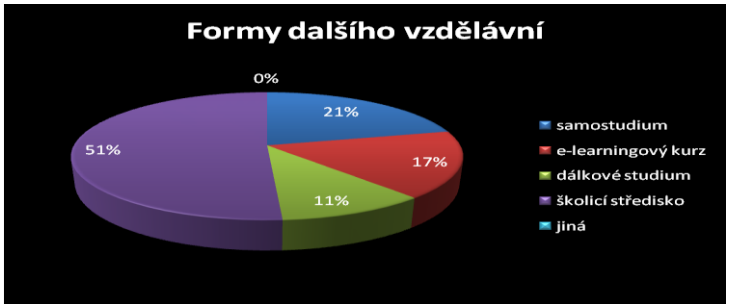
Jakou formu dalšího vzdělávání učitelé preferují. 24 učitelů preferuje vzdělávání ve školicím středisku, 5 učitelů preferuje dálkové studium, 8 učitelů e-learningové kurzy a 10 učitelů dává přednost samostudiu. 51% dotazovaných nejraději využívá školicí středisko. Dále 21% se rádo samo vzdělává a 17% dotazovaných využívá e-learningové kurzy, 11% učitelů preferuje dálkové studiu.

Tabulka 16: Formy dalšího vzdělávání

obměna proměnné	absolutní četnost	relativní četnost	podíl %
samostudium	10	0,21	21
e-learningový kurz	8	0,17	17
dálkové studium	5	0,11	11
školicí středisko	24	0,51	51
jiná	0	0,00	0
Σ	47	1,00	100

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 16: Formy dalšího vzdělávání



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

4.2.1 STATISTICKÉ A GRAFICKÉ VYHODNOCENÍ VÝLEDKŮ DOTAZNÍKU

Vyhodnocujeme všechny otázky dotazníku pomocí popisné statistiky. Výsledky prezentujeme pomocí tabulek a grafů. Pro větší počet proměnných využíváme sloupcový graf. Otázky jsou rozděleny do čtyř oblastí (tabulek a grafů), kde jednotlivé proměnné svým charakterem otázek spolu souvisí nebo na sebe navazují.

- Max.: maximální počet odpovědí respondentů ze souboru.
- Min.: minimální počet odpovědí respondentů ze souboru
- Medián: střední hodnota počtu odpovědí ze souboru, rozděluje soubor v určitém poměru, pokud soubor tvoří sudé číslo, znamená to, že 50% hodnot je menší nebo rovno, než hodnota mediánu, pokud soubor tvoří liché číslo, je medián prostřední hodnotou.
- Průměr: aritmetický průměr počtu odpovědí ze souboru, hodnota proměnné, která není odvozena z jiných veličin.
  $\bar{x}$…aritmetický průměr
  xi…jednotlivé proměnné
  n…celkový počet respondentů

vzorec: $\bar{x} = \sum_{i=1}^{n} xi / n$

- Směrodatná odchylka výběr: míra variability odpovědí od střední hodnoty (mediánu), z výběrového souboru.
- Rozptyl výběr: variace počtu odpovědí z výběrového souboru, odchylka jednotlivých hodnot od průměru.

obecný vzorec: VAR výběr$= 1/n-1 \sum_{i=1}^{n} (xi-\bar{x})^2$

VAR…rozptyl

n…počet respondentů

x…aritmetický průměr

xi…variace odpovědí

1. **oblast** – získání dat týkajících se základních parametrů výběrového souboru

Maximálními hodnotami počtu odpovědí z množiny jsou: 45 – ženy, 15 – věková skupina 45-60 let, 36 – VŠ vzdělání, 17 – praxe v rozmezí 6-15 let = nejpočetnější skupiny proměnných ze souboru.

Minimálními hodnotami počtu počtu odpovědí z množiny jsou: 2 – věková skupina 61 a více let, 2 muži, 1 – jiné, než uvedené vzdělání, 8 – praxe v rozmezí 16-25 let = nejméně početné skupiny proměnných ze souboru.

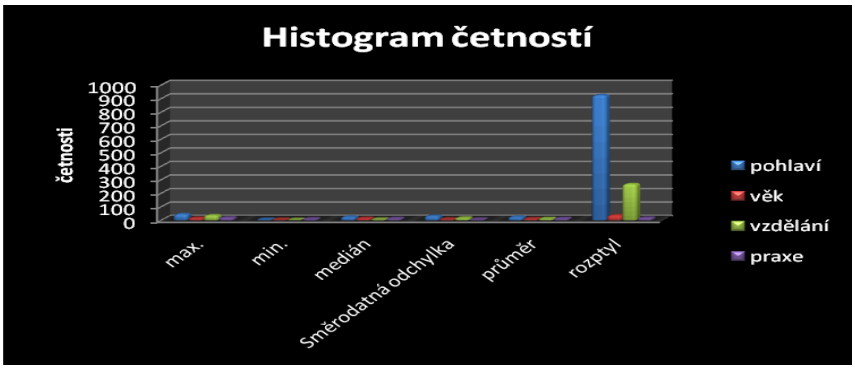
Dle histogramu vidíme nevětší rozlišení u rozptylu: s hodnotou 924,5 u pohlaví a 14,92 – počet let praxe.

Tabulka 17: Statistické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 1-4

	pohlaví	**věk**	**vzdělání**	**praxe**
max.	45	15	36	17
min.	2	2	1	8
medián	23,5	13	5	11
Směrodatná odchylka	30,41	5,94	16,36	3,86
průměr	23,5	9,4	11,75	11,75
rozptyl	924,5	35,3	267,58	14,92

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 17: Grafické znázornění výsledků dotazníku ot. 1-4



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

2. **oblast** – získání dat týkajících se možností dalšího vzdělávání, jejich obsahu a následné aplikace

Maximálními hodnotami počtu odpovědí z množiny jsou: 32 – možnosti vzdělání, 35 – obsah školení, 28 – spokojenost s nabídkou kurzů, 24 – aplikace poznatků = nejpočetnější skupiny proměnných ze souboru.

Minimálními hodnotami počtu odpovědí z množiny jsou: 4 – možnosti vzdělání, 12 – obsah školení, 19 – spokojenost s nabídkou kurzů, 2 – aplikace poznatků= nejméně početné skupiny proměnných ze souboru.

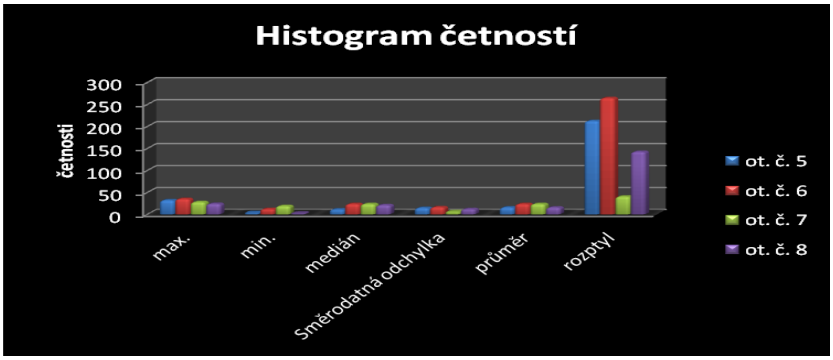
Dle histogramu vidíme nevětší rozlišení u rozptylu: s hodnotou 264,5 – obsah školení a 40,5 – spokojenost s nabídkou kurzů.

Tabulka 18: Statistické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 5-8

	ot. č. 5	ot. č. 6	ot. č. 7	ot. č. 8
max.	32	35	28	24
min.	4	12	19	2
medián	11	23,5	23,5	21
Směrodatná odchylka	14,57	16,26	6,36	11,93
průměr	15,67	23,5	23,5	15,67
rozptyl	212,33	264,5	40,5	142,33

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 18: Grafické znázornění výsledků dotazníku ot. 5-8



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

3. **oblast** – získání dat týkajících se místa vzdělávání, materiálů a forem vzdělávání

Maximálními hodnotami počtu odpovědí z množiny jsou: 24 – místa vzdělání, 30 – využití materiálů 24 – formy vzdělávání = nejpočetnější skupiny proměnných ze souboru.

Minimálními hodnotami počtu odpovědí z množiny jsou: 1 – místa vzdělání, 0 – využití materiálů 0 – formy vzdělávání = nejméně početné skupiny proměnných ze souboru.

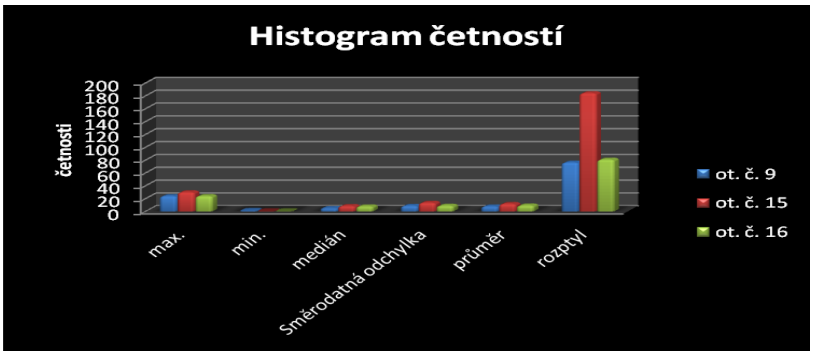
Dle histogramu vidíme nevětší rozlišení u rozptylu: s hodnotou 76,17 – míst vzdělávání a 184,25 – u využívání materiálů.

Tabulka 19: Statistické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 9,15,16

	ot. č. 9	**ot. č. 15**	**ot. č. 16**
max.	24	30	24
min.	1	0	0
medián	5	8,5	8
Směrodatná odchylka	8,73	13,57	8,99
průměr	7,83	11,75	9,4
rozptyl	76,17	184,25	80,8

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 19: Grafické znázornění výsledků dotazníku ot. 9,15,16



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

4. **oblast** – získání dat zjišťujících zájem a motivaci k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků

Maximálními hodnotami počtu odpovědí z množiny jsou: 36 – zájem vedení, 26 – kariérní růst, 35 – finanční prostředky od zaměstnavatele, 32 – samoplátce, 33 – motivace = nejpočetnější skupiny proměnných ze souboru.

Minimálními hodnotami počtu odpovědí z množiny jsou: 11 – zájem vedení, 6 – kariérní růst, 12 – finanční prostředky od zaměstnavatele, 1 – samoplátce, 2 – motivace = nejméně početné skupiny proměnných ze souboru.

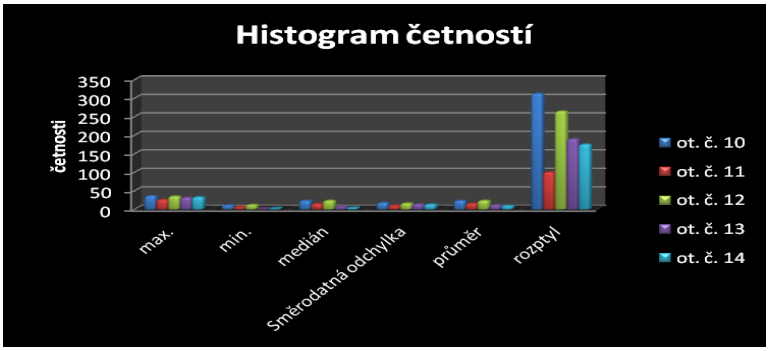
Dle histogramu vidíme nevětší rozlišení u rozptylu: s hodnotou 264,5 u finančních prostředků poskytovaných zaměstnavatelem a 100,33 u kariérního růstu.

Tabulka 20: Statistické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 10-14

	ot. č. 10	ot. č. 11	ot. č. 12	ot. č. 13	ot. č. 14
max.	36	26	35	32	33
min.	11	6	12	1	2
medián	23,5	15	23,5	7	4
Směrodatná odchylka	17,68	10,02	16,26	13,79	13,24
průměr	23,5	15,67	23,5	11,75	9,4
rozptyl	312,5	100,33	264,5	190,25	175,3

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 20: Grafické znázornění výsledků dotazníku ot. 10-14



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

4.3 DISKUZE VÝSLEDKŮ

Další vzdělávání je dnes nezbytnou součástí téměř každého zaměstnání. Jiné to není ani u profese učitelské. Zdokonalování informačních technologií, vytváření nových materiálů do výuky nebo jiné metody vzdělávání nutí učitele se neustále vzdělávat a zdokonalovat ve svých schopnostech a dovednostech. Na základě dotazníkového šetření zjišťujeme odpovědi na výzkumné otázky týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Otázky slouží jako průzkum ke zjištění informací o dalším vzdělávání pedagogů v dané lokalitě.

Výzkumné otázky:

O1: Jaké instituce navštěvují učitelé v rámci dalšího vzdělávání?

Odpovídáme otázkou č. 9, 51% respondentů navštěvuje v rámci dalšího vzdělávání školicí středisko, 22% se dále vzdělává v zaměstnání, 4% respondentů se vzdělávají na univerzitě a 4% učitelů se vzdělává prostřednictvím internetu, pouze 2 % se vzdělávají v knihovně.

Maximální hodnotou z množiny u otázky č. 9 je 24 a minimální hodnotou z množiny je 1, mediánem uvádíme hodnotu 5, směrodatnou odchylkou hodnotu 8,73; průměr – 7,83; rozptyl – 76,17.

O2: Podporuje vedení škol další vzdělávání pedagogů?

Odpovědi najdeme v otázce č. 10 a 12. 77% učitelů potvrzuje, že se vedení zajímá o další vzdělávání svých učitelů a 23% učitelů potvrzuje, že se vedení nezajímá o další vzdělávání svých zaměstnanců. 74% učitelů, potvrzuje, že zaměstnavatel podporuje další vzdělávání finančními prostředky a 26 % učitelů potvrzuje, že nepodporuje zaměstnavatel finančními prostředky své zaměstnance na dalším vzdělávání.

Maximální hodnotou z množiny u otázky č. 10 je 36 a minimální hodnotou z množiny je 11, mediánem uvádíme hodnotu 23,5; směrodatnou odchylkou hodnotu 17,68; průměr – 10,02; rozptyl – 312,5

Maximální hodnotou z množiny u otázky č. 12 je 35 a minimální hodnotou z množiny je 12, mediánem uvádíme hodnotu 23,5; směrodatnou odchylkou hodnotu 16,26; průměr – 23,5; rozptyl – 264,5.

O3: O jaké formy dalšího vzdělávání mají učitelé největší zájem?

Učitelé odpovídají otázkou č. 16. Učitelé mají zájem o všechny uvedené formy dalšího vzdělávání, ale nejvíce 51% učitelů má zájem o vzdělávání poskytované školicím střediskem, 21% preferuje samostudium, 17% elearningové kurzy a 11% učitelů preferuje vzdělávání prostřednictvím dálkového studia.

Maximální hodnotou z množiny u otázky č. 16 je 24 a minimální hodnotou z množiny je 0, mediánem uvádíme hodnotu 8, směrodatnou odchylkou hodnotu 8,99; průměr – 9,4; rozptyl – 80,8.

O4: Jak jsou pedagogové motivováni k dalšímu vzdělávání?

Otázka motivace je zásadní. Na to odpovídá otázka číslo 14, kde 70% učitelů jsou motivováni osobními zájmy, 11% učitelů jsou motivováni možným kariérním postupem, 9% požadavkem zaměstnavatele a 4% lepším finančním ohodnocením. Pouze 6% učitelů není vůbec motivováno. Motivaci k dalšímu vzdělávání dokládá i otázka číslo 13, kde 68% pedagogů je ochotno si kurzy hradit z vlastních zdrojů, v případě zajímavé nabídky, 15% učitelů si zaplatí kurz, pokud je to nezbytné.

Maximální hodnotou z množiny u otázky č. 14 je 33 a minimální hodnotou z množiny je 2, mediánem uvádíme hodnotu 4, směrodatnou odchylkou hodnotu 13,24; průměr – 9,4; rozptyl – 175,3.

Maximální hodnotou z množiny u otázky č. 13 je 32 a minimální hodnotou z množiny je 1, mediánem uvádíme hodnotu 7, směrodatnou odchylkou hodnotu 13,79; průměr – 11,75; rozptyl – 190,25.

O5: Jaké je aktivní zastoupení učitelů na vzdělávacích kurzech?

Respondenti odpovídají otázkou č. 5, zda využívají nabízených možností dalšího vzdělávání. 68% dotazovaných, potvrzuje, že se aktivně účastní kurzů, 23% učitelů

potvrzuje, že se účastní velmi málo a pouze 9% pedagogů potvrzuje, že nevyužívají účast na kurzech.

Maximální hodnotou z množiny u otázky č. 5 je 32 a minimální hodnotou z množiny je 4, mediánem uvádíme hodnotu 11, směrodatnou odchylkou hodnotu 14,57; průměr – 15,67; rozptyl – 212,33.

ZÁVĚR

Základní smysl této práce spočíval v průzkumu mapujícího motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání, zjištění podmínek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v dané lokalitě. Za účelem posouzení výsledků šetření a následného posouzení, zda je potřeba zpracovat návrhy pro zlepší podmínek dalšího vzdělávání, či vytvořit návrhy podporující motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání, v dané lokalitě, může sloužit pro potřebu místní ZŠ a MŠ.

Pro dosažení výsledků šetření jsme použili dotazník a provedli jeho analýzu. Provedli jsme popisnou statistiku, která charakterizuje data výzkumných otázek, zaměřených na další vzdělávání učitelů.

Dle získaných dat můžeme říci, že většina učitelů se účastní aktivit, které podporují jejich další vzdělávání, ať to jsou kurzy, semináře či jiné činnosti. K vzdělávacím aktivitám více jak polovina učitelů využívá školicí střediska, někteří se vzdělávají prostřednictvím e-learningových kurzů, jiní preferují samostudium. K dalšímu vzdělávání motivují učitelé různé motivy, vnitřní či vnější. Největší část učitelů motivujeme vnitřními motivy, tedy osobními zájmy, zde se mohou odrážet jejich záliby či koníčky, ve kterých se dále chtějí vzdělávat a využít je ve své pedagogické praxi. Menší část učitelů je motivujeme vnějšími motivy, jako je požadavek zaměstnavatele, který je jako nutnost nebo lepší finanční ohodnocení za svou pedagogickou práci. Důležitou součástí na účasti dalšího vzdělávání je také podpora vedení v této souvislosti. Většina učitelů vedení podporuje k dalšímu vzdělávání, sem bychom mohli zařadit poskytování morální opory, psychické opory, slovní motivaci. Ale také velkou část učitelů podporujeme k dalšímu vzdělávání finančními prostředky na úhradu kurzů a seminářů, které jsou poskytované zaměstnavatelem.

V práci jsme charakterizovali pojmy týkající se pedagogických pracovníků, dalšího vzdělávání učitelů a požadavky na jejich vzdělání. Dále jsme charakterizovali metody a formy dalšího vzdělávání. Zmapovali jsme možnosti vzdělávání, účast na dalším vzdělávání učitelů a motivaci učitelů se dále vzdělávat.

Jak jsme uvedli v úvodu, práce byla pro svou obšírnost zúžena na další vzdělávání učitelů. Dále je možné doplnit otázky dotazníku, tak abychom mohli práci rozšířit o další pedagogické pracovníky a získat tak informace o celé skupině pedagogických pracovníků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠ, Milan. *Andragogika: [teoretické základy]*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Andragogika. ISBN 80-86432-23-8.

Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-211-0252-7.

Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci. 5. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-037-2.

KRYČER, Jiří. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Brno, 2017. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická.

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

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

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

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4217-5.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

ŘEZANKOVÁ, Hana a Tomáš LÖSTER. *Základy statistiky*. Praha: Oeconomica, 2013. ISBN 978-80-245-1957-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-081-6.

ŠKALOUDOVÁ, Alena. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-56-0.

Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem. ISBN 978-80-7554-102-4.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.

TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje, 8. ISBN 978-80-87063-64-4.

Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference. Editor Eliška WALTEROVÁ. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 2 sv. ISBN 80-7290-059-5.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

CHAPPELL, Clive. *Reconstructing the lifelong learner: pedagogy and identity in individual, organisational and social change*. London: RoutledgeFalmer, 2003, 1 online resource (viii, 196 p.). ISBN 0203464419.

JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4th ed. New York: Routledge, 2010, 1 online resource (xiv, 338 p.). ISBN 9781135695361.

KNOWLES, Malcolm S., Elwood F. HOLTON a Richard A. SWANSON. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 7th ed. Amsterdam: Elsevier, 2011, 1 online resource (xii, 406 p.). ISBN 9781136346149.

Seznam použitých internetových zdrojů

Vyhláška, kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických zaměstnanců [on-line]. Praha: MŠMT, 2006. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich.

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků [on-line]. Praha: MŠMT, 2005. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich.

Zákony [on-line]. Praha: MŠMT. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony.

SEZNAM ZKRATEK

ZŠ - Základní škola

MŠ - Mateřská škola

SŠ - Střední škola

VŠ - Vysoká škola

VOŠ - Vyšší odborná škola

ZUŠ - Základní umělecká škola

TV - Tělesná výchova

CŽV - Celoživotní vzdělání

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

CHKO - Chráněná krajinná oblast

NP - Národní park

NÚOV - Národní ústav odborného vzdělávání

ÚIV - Ústav pro informace ve vzdělávání

NVF - Národní vzdělávací fond

AIVD - Asociace vzdělávání dospělých v ČR

ČR - Česká republika

CNB – Collective notebook

CD ROM – Záznamové médium

DVD – Datový nosič

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví……55

Tabulka 2: Věk……56

Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání……57

Tabulka 4: Dosažená praxe v letech……58

Tabulka 5: Využití možností dalšího vzdělávání ……59

Tabulka 6: Zaměření obsahu školení ……60

Tabulka 7: Spokojenost s nabídkou seminářů ……61

Tabulka 8: Aplikace poznatků z kurzů ……62

Tabulka 9: Místa vzdělávacích kurzů ……63

Tabulka 10: Zájem vedení o vzdělávání svých pracovníků ……64

Tabulka 11: Kariérní růst ……65

Tabulka 12: Poskytování finančních prostředků zaměstnavatelem ……66

Tabulka 13: Samoplátce kurzu ……67

Tabulka 14: Motivace k dalšímu vzdělávání ……69

Tabulka 15: Využití studijních materiálů ……70

Tabulka 16: Formy dalšího vzdělávání ……71

Tabulka 17: Statistické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 1-4……73

Tabulka 18: Statistické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 5-8……75

Tabulka 19: Statistické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 9,15,16…..…… 76

Tabulka 20: Statistické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 10-14.…… 77

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví …….…… 55

Graf 2: Věk ……..……..…… 56

Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání …….…… 57

Graf 4: Dosažená praxe v letech ……...…… 58

Graf 5: Využití možností dalšího vzdělávání ……...…… 59

Graf 6: Zaměření obsahu školení …….…… 60

Graf 7: Spokojenost s nabídkou seminářů …… 61

Graf 8: Aplikace poznatků z kurzů ……...…… 62

Graf 9: Místa vzdělávacích kurzů …….…… 64

Graf 10: Zájem vedení o vzdělávání svých pracovníků ……...…… 65

Graf 11: Kariérní růst ……...…… 66

Graf 12: Poskytování finančních prostředků zaměstnavatelem ……67

Graf 13: Samoplátce kurzu ……...…… 68

Graf 14: Motivace k dalšímu vzdělávání ……..…… 69

Graf 15: Využití studijních materiálů ……...…… 70

Graf 16: Formy dalšího vzdělávání ……..…… 71

Graf 17: Grafické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 1-4…….…… 74

Graf 18: Grafické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 5-8…….…… 75

Graf 19: Grafické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 9,15,16..…… 77

Graf 20: Grafické vyhodnocení výsledků dotazníku ot. 10-14…….…… 78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník I

Příloha A - Dotazník

Další vzdělávání pedagogických pracovníků ZŠ a MŠ

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času k vyplnění následujícího dotazníku.

Vyberte jednu odpověď:

1. Pohlaví
    - žena
    - muž

2. Věk
    - do 25 let
    - 25-34 let
    - 35-44 let
    - 45-60 let
    - 61 a více let

3. Délka pedagogické praxe
    - do 5 let
    - 6-15 let
    - 16-25 let
    - 26 a více let

4. Nejvyšší dosažené vzdělání
    - SŠ
    - VOŠ
    - VŠ
    - jiné

5. Využíváte možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?
    - ano
    - ne
    - velmi málo

6. Je obsah nabízených školení, seminářů, kurzů apod. zaměřen na Vaši aprobaci?
    - ano
    - ne

7. Jste spokojen/a s nabídkou seminářů, školení, kurzů, apod.?
    - ano
    - ne

8. Aplikujete ve své praxi získané poznatky z kurzů, školení, apod.?
    - ano
    - ne
    - někdy

9. Kde navštěvujete vzdělávací kurzy?
    - knihovna
    - školicí středisko
    - zaměstnání
    - internet
    - univerzita
    - nenavštěvuji

10. Zajímá se vedení Vaší školy o další vzdělávání pedagogických pracovníků?
    - ano
    - ne

11. Myslíte si, že Vám další vzdělávání pomůže v další kariéře?
    - ano
    - ne
    - nevím

12. Poskytuje vaše škola finanční prostředky na další vzdělávání?

- ano
- ne

13. Financoval/a byste si kurz, seminář, apod. z vlastních zdrojů?

- ano, v případě zajímavé nabídky
- ano, pokud je to pro mě nezbytné
- spíše ne
- rozhodně ne

14. Co Vás motivuje k dalšímu vzdělávání?

- kariérní růst
- lepší finanční ohodnocení
- osobní zájmy
- požadavek zaměstnavatele
- nemám motivaci

15. Jaké studijní materiály preferujete?

- v tištěné podobě
- v elektronické verzi
- filmové materiály
- kombinace výše uvedených

16. Jakou formu dalšího vzdělávání byste preferoval/a?

- samostudium
- e-learningový kurz
- dálkové studium
- školicí středisko
- jiné

Děkuji za vyplnění dotazníku.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Iveta Rajnohová

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Další vzdělávání pedagogických pracovníků ZŠ a MŠ

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh:76

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 26

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 3

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: Doc. PeadDr. Slavomír Laca, Ph.D.