

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ
Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Martina Vermachová Kantová

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Olomouc 2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Další profesní vzdělávání učitelů vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 4.3.2020

Podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce, Mgr. Vítu Dočekalovi, Ph.D., za velmi užitečnou metodickou podporu a cenné rady při zpracování diplomové práce. Děkuji respondentům ze zúčastněných škol, kteří mi poskytli informace pro můj výzkum. Děkuji svému synovi, který mě po dobu studia trpělivě podporoval.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Vermachová Kantová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Další profesní vzdělávání učitelů
Anotace práce:	<p>Práce se zabývá dalším profesním vzděláváním učitelů, které sleduje užším pohledem s cílem zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení v porovnání s učiteli soukromé alternativní školy. Teoretická část poukazuje na doporučení a na požadavky na další vzdělávání učitelů z hlediska legislativy a vzdělávací politiky, dále zpracovává téma vzdělávacích potřeb a kritérií výběru dalšího vzdělávání u učitelů v kontextu změn, kterými vzdělávací systém a učitelská profese v posledních letech prochází. V souvislosti s tím zmiňuje rozdělení škol v důsledku pronikání inovací do vzdělávání a popisuje proměnu učitelské profese a vzdělávacích potřeb učitelů. Prostřednictvím výsledků mezinárodních šetření seznamuje s kritérii výběru dalšího vzdělávání, které u učitelů převažují od devadesátých let až doposud. Empirická část obsahuje vlastní výzkumné šetření, kterým bylo dosaženo stanoveného cíle. Šetření probíhala ve dvou školách, státní škole s inovativními metodami výuky a hodnocení a v soukromé alternativní škole, s využitím metod dotazníku, rozhovorů a analýzy</p>

	<p>dokumentů. Výsledky šetření byly zpracovány v případových studiích a následně porovnány. Je z nich zřejmé, že vzdělávací potřeby učitelů v obou školách korespondují v mnoha aspektech se vzdělávacími potřebami, které byly u učitelů zjištěny v mezinárodních šetřeních. Lze zaznamenat znatelný vliv prostředí se žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, ale také, zvláště v soukromé alternativní škole, využívání inovativních metod ve výuce i při hodnocení na vzdělávací potřeby učitelů. Při označování kritérií výběru dalšího vzdělávání potvrdili učitelé přetrvávající dlouhodobý trend, a sice preferenci samostudia (četby odborné literatury), kurzů a seminářů. Upřednostňují tak hospitace, výuku se zkušenými učiteli a takové aktivity, kde mohou sdílet zkušenosti. Z hlediska délky preferují spíše krátkodobé vzdělávací akce, neboť je v účasti na dalším vzdělávání limitují špatná zastupitelnost (ve státní škole) a rodinné povinnosti (v soukromé škole).</p>
Klíčová slova:	<p>Vzdělávací potřeby, kritéria výběru, další vzdělávání, profesní rozvoj, učitel, vzdělávací aktivity, požadavek na další vzdělávání, profesní vzdělávání, vzdělávání učitelů, vzdělávání</p>
Title of Thesis:	<p>Further professional education of teachers</p>
Annotation:	<p>The thesis deals with further professional education of teachers, monitoring this topic in closer detail in order to ascertain the educational needs and selection criteria for further education of state-school teachers with innovative methods of teaching and evaluation in comparison with teachers of private alternative schools. The theoretical part looks at recommendations and requirements for the further education of teachers in terms of legislation and educational policy, and further elaborates on the topic of educational needs and criteria for the selection of further education of teachers in the context of</p>

changes that the education system and the teaching profession have undergone in recent years. In this context, it makes reference to the division of schools as a result of the penetration of innovations into education, and describes the transformation of the teaching profession and the educational needs of teachers. Through the results of international surveys, it introduces the criteria for the selection of further education that have been predominant among teachers from the 1990s to the present. The empirical chapters contain the research itself, through which the set goal has been achieved. Research was conducted in two schools, a state school with innovative methods of teaching and evaluation, and a private alternative school. A questionnaire, interviews and analysis of documents have been used. The results of the research were analysed in case studies and subsequently compared. It is clear from these comparisons that the educational needs of teachers in both schools correspond in many respects to the educational needs identified for teachers in international surveys. Noticeable impacts on teachers' educational needs can be seen in environments with pupils who have special educational needs, but also, especially in the private alternative school, from the use of innovative methods during teaching and evaluation. When identifying criteria for selecting further education, teachers confirmed the persistent long-term trend of giving preference to self-study (reading expert literature), courses and seminars. They also give priority to observing lessons, teaching with experienced teachers, and activities where they can share experiences. In terms of length, they tend to prefer short-term educational activities, as they are limited in their participation in further education by poor substitutability (in state schools) and family duties (in private schools).

Keywords:	Educational needs, selection criteria, further education, professional development, teacher, education activities, requirement for further education, professional education, education of teachers, education
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>Příloha 1 - Formulář souhlasu školy s realizací výzkumu</p> <p>Příloha 2 – Informovaný souhlas ředitelky školy s rozhovorem</p> <p>Příloha 3 – Seznam otázek k rozhovoru s ředitelkou školy</p> <p>Příloha 4 – Dotazník pro učitele</p>
Počet literatury a zdrojů:	56
Rozsah práce:	172 s. (261 896 znaků s mezerami)

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	12
1.1 POŽADAVKY NA DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ Z POHLEDU LEGISLATIVY A VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	14
1.2 VÝSTUPY VÝZKUMŮ O DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ.....	18
1.2.1 Vliv dalšího vzdělávání na požadovaný výkon u učitele	20
1.2.2 Vliv dalšího vzdělávání učitelů na rozvoj žáků	24
1.3 PODPORA VEDENÍ ŠKOLY V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A PŘI IDENTIFIKACI JEJICH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	26
2 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY UČITELŮ STÁTNÍCH ŠKOL A UČITELŮ SOUKROMÝCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	31
2.1 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY UČITELŮ VE STÁTNÍCH ŠKOLÁCH	33
2.1.1 Vzdělávací potřeby učitelů státních škol s tradičními metodami výuky a hodnocení	36
2.1.2 Vzdělávací potřeby učitelů státních škol s inovativními metodami výuky a hodnocení	41
2.2 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY UČITELŮ SOUKROMÝCH ŠKOL S ALTERNATIVNÍMI METODAMI VÝUKY A HODNOCENÍ	45
3 KRITÉRIA VÝBĚRU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U UČITELŮ ..	51
4 EMPIRICKÁ ČÁST – PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	58
4.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	58
4.2 CÍL VÝZKUMU	59
4.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	60
4.4 VÝZKUMNÉ METODY	60
4.4.1 Rozhovor.....	62
4.4.2 Analýza dokumentů	63
4.4.3 Dotazník.....	64
4.5 POSTUP A CÍL VÝZKUMNÉ STRATEGIE	65
4.6 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMU	69
4.7 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT.....	70
4.7.1 Výzkumný soubor	70
4.7.2 Sběr dat.....	71
4.7.3 Analýza dat.....	72
4.8 PŘÍPADOVÁ STUDIE – ZŠ SLUNÍČKO.....	75
4.8.1 Charakter školy a předpokládané oblasti vzdělávacích potřeb učitelů	75
4.8.2 Současné podoby vzdělávání učitelů	76

4.8.3	Vzdělávací aktivity učitelů.....	84
4.8.4	Vzdělávací potřeby učitelů	89
4.8.5	Kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů.....	95
4.8.6	Závěrečné shrnutí.....	99
4.9	PŘÍPADOVÁ STUDIE – ZŠ HLAVIČKA	103
4.9.1	Charakter školy a předpokládané oblasti vzdělávacích potřeb učitelů	103
4.9.2	Současné podoby vzdělávání učitelů	104
4.9.3	Vzdělávací aktivity učitelů.....	110
4.9.4	Vzdělávací potřeby učitelů	115
4.9.5	Kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů.....	121
4.9.6	Závěrečné shrnutí.....	126
5	ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA- POROVNÁNÍ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ.....	130
6	DISKUSE.....	136
	ZÁVĚR.....	138
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	141
	SEZNAM GRAFŮ	147
	SEZNAM TABULEK	148
	SEZNAM PŘÍLOH.....	150

ÚVOD

V této diplomové práci zpracovávám téma dalšího profesního vzdělávání učitelů, které jsem dále zúžila na vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů. Konkrétně jsem si jako cíl stanovila zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení v porovnání s učiteli alternativní školy. Shodně jsem si určila výzkumnou otázku: Jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení v porovnání s učiteli alternativní školy? Vedle získání odpovědí na výzkumnou otázku je také záměrem porozumět těmto odpovědím v souvislostech, pochopit je v širším kontextu podmínek a změn, kterými školství, resp. vzdělávání od devadesátých let prochází. To je také důvodem, proč jsem si zvolila toto téma.

V důsledku těchto změn, pramenících především z inovací ve vzdělávání, došlo k proměně učitelské profese, ke zvýšení nároků na učitele a jeho práci a tedy i k proměnám vzdělávacích potřeb učitelů. V teoretické části poukazuji na požadavky, doporučení a vzdělávací potřeby učitelů a dále na kritéria výběru dalšího vzdělávání učitelů, a to nejen z pohledu legislativy, teoretiků, ale také využívám výsledků výzkumných šetření, které byly na toto téma realizovány.

V empirické části jsou následně zpracovány případové studie interpretující výsledky mého výzkumu ve dvou vybraných školách, ve státní škole s inovativními metodami výuky a hodnocení a v alternativní škole. Tyto výsledky jsou následně porovnány. Výzkumný design případové studie byl zvolen proto, že mi umožňuje nahlížet každý zkoumaný aspekt jako součást systému, čerpat z více informačních zdrojů a využít různé metody sběru dat, kterými byly v tomto případě rozhovor, dotazník a analýza dokumentů. Ze

získaných informací tak bylo možné nejen porovnat obě školy mezi sebou, ale vztáhnout informace k popisovanému teoretickému rámci.

1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Cílem úvodní kapitoly a jejích podkapitol je, aby byly hned na začátku práce zpřehledněny povinnosti související s dalším vzděláváním učitelů tak, jak je ukládá legislativa, také zasadit problematiku dalšího vzdělávání učitelů do širokého rámce vzdělávací politiky i vymezit současný stav vzdělávání učitelů na základě výstupů studií a několika výzkumů. Záměrem je rovněž poukázat na konkrétní vlivy na další vzdělávání učitelů, které z výzkumů vystupují jako zásadní a představit možné role vedení školy v profesním rozvoji a dalším vzdělávání učitelů. Legislativní požadavky se týkají jak učitelů státních škol bez ohledu na to, zda využívají tradiční nebo inovativní metody, stejně jako učitelů škol alternativních se soukromým zřizovatelem.

Vzhledem k tomu, že v této práci bude často zmiňován profesní rozvoj učitelů, který s dalším profesním vzděláváním učitelů velmi úzce souvisí, a který bývá někdy považován za synonymum dalšího vzdělávání učitelů, mělo by být hned v úvodu vyloženo, v jakém významu je zde profesní rozvoj učitelů využíván. Profesní rozvoj zde představuje jakoukoli činnost rozvíjející individuální schopnosti a znalosti učitele i další charakteristiky s povoláním učitele související. Řadí se sem samostudium, poznatky, které učitel získává v rámci své praxe i rozsáhlá oblast dalšího vzdělávání. Další vzdělávání učitelů pak tvoří jednu ze součástí profesního rozvoje (Kohnová, 2004, s. 20).

I přes výše uvedené vymezení, zúžené pro účely této práce, je však třeba nazírat další vzdělávání učitelů v širším kontextu, nenahlížet na něj jen jako na součást profesní dráhy učitele, ale uvědomovat si jeho souvislost s rozvojem školy, školské politiky i obecně s rozvojem sociálním (Lazarová, 2006, s. 7).

A protože se tato práce zabývá dalším profesním vzděláváním učitelů¹ a ani označení pojmu učitel² nemusí být vždy zcela jasné, považuji za důležité vymezit také pojem učitel a určit, na jaké učitele se práce zaměřuje. Pro definici učitele použiji kombinaci definic citovaných Průchou, který učitele označuje za zprostředkovatele upravených a srovnaných poznatků z různých vědních oborů, za profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu a jehož profesní aktivita zahrnuje rovněž předávání postojů i dovedností specifikovaných ve formálních programech pro žáky a studenty (Průcha, 2002, s. 21). Kohnová k tomu dodává, že například v legislativě ČR a oficiálních dokumentech se s pojmem učitel lze setkat jen zřídka a mnohem častěji je používáno termínu pedagogický pracovník a to i tehdy, kdy by bylo označení učitel vhodnější. Poukazuje, že v rozsáhlejších materiálech není norma užívání obou termínů dostatečně kodifikovaná a oba termíny jsou dokonce užívány paralelně v jednom materiálu (Kohnová, 2004, s. 24).

Ačkoliv budu v této práci využívat pojmu učitel především ve smyslu formální Průchovy definice se zaměřením na učitele prvního a druhého stupně základní školy, považuji vzhledem k obsahu práce za důležité poukázat i na popis učitele dle Walterové. Walterová totiž ve své charakteristice učitele zohledňuje proměnu učitelské profese v posledních letech, která je v této práci popisována v následujících kapitolách a rozlišuje mezi učitelem v modelu transmisivní³ školy, který byl považován za závislého poloprofesionála, nebo pouhého transformátora učebních osnov, který přiděloval

¹ Ve snaze o zjednodušení textu je v práci využíváno, není-li vyjádřeno jinak, bez jakýchkoli genderových předpokladů, maskulinního tvaru u slova učitel.

² V legislativních textech se lze setkat spíše s pojmem pedagogický pracovník pro označení učitele, v odborných textech pak spíše s pojmem učitel. Učitelé v českých školách o sobě rovněž často hovoří jako o pedagozích. (Starý, Dvořák, Greger, & Dushinská, 2012, s. 17; Kohnová, 2004, s. 24)

³ Transmise představuje v případě výuky přenos poznatků ze zdroje na žáka. Úkolem žáka je si poznatky zapamatovat nejlépe v podobě, v jaké mu byly předány, nikoliv je zpracovat (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 7).

známky žákům na základě jejich schopnosti reprodukovat obsah učebnice nebo učitelův výklad a na učitele, který se stává diagnostikem učebních stylů žáků, manažerem práce třídy, ale také konzultantem při učebních obtížích. Je tím, kdo pečuje o sociální pohodu i ochránce morálních, duchovních a kulturních hodnot (Walterová, 2001, s. 11).

Následující kapitoly se věnují dílčím částem dalšího vzdělávání učitelů, jakými jsou legislativní požadavky, vlivy dalšího vzdělávání a profesního rozvoje na samotné učitele a žáky, nebo jaká jsou kritéria pro výběr dalšího vzdělávání učitelů. Jak ze zpracovaných témat vyplývá, je třeba zohledňovat mnoho aspektů ve všech dílčích částech. Pavlov k tomu uvádí, že k poskytnutí podpurných programů učitelům, je třeba znát podmínky, v nichž učitelé působí, sociální zázemí či motivaci. Dodává, že v současném profesním učení učitelů by se měl více využívat potenciál metod a forem vzdělávání inspirovaných andragogikou namísto převažujících pedagogických přístupů (Pavlov, 2018, s. 58).

1.1 Požadavky na další vzdělávání učitelů z pohledu legislativy a vzdělávací politiky

Další vzdělávání není u učitelů určováno jen jejich samotným výběrem, vyvstalou potřebou nebo doporučením nadřízeného, ale je především vymezováno v samostatném zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. (ČR, 2004). Učitelé jsou tak povinni dle § 24, odst. 1 dalšího vzdělávání za účelem obnovení, udržení a doplnění kvalifikace a § 24, odst. 7 jim proto vymezuje 12 pracovních dní volna ve školním roce (ČR, 2004).

Další vzdělávání učitelů je dále upraveno vyhláškou č. 317/ 2005 Sb., která blíže odlišuje, zda se jedná o kvalifikační vzdělávání, tedy takové které slouží ke splnění kvalifikačních nebo dalších kvalifikačních předpokladů a tzv. průběžné vzdělávání, které představuje studium k prohlubování odborné kvalifikace (MŠMT, 2005). Starý s kolektivem k tomu dodávají, že vyhláška se spíše věnuje kvalifikačnímu vzdělávání, zatímco průběžné vzdělávání vymezuje poměrně stručně (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 17- 18).

Vzhledem k zaměření práce na další vzdělávání učitelů, je třeba zmínit, že i související programy dalšího vzdělávání učitelů podléhají z hlediska legislativy normám pro tvorbu, schvalování a evaluaci. Stávající programy, které neslouží k získání kvalifikace, schvaluje akreditační komise MŠMT ČR pro DVPP a uděluje či neuděluje vzdělávacím zařízením osvědčení o způsobilosti realizovat konkrétní vzdělávací program dalšího vzdělávání učitelů. Akreditovanému zařízení, ať je to státní instituce, občanské sdružení nebo soukromé zařízení, tak může škola zaplatit za účast svých učitelů na vzdělávací akci z prostředků k tomu ustanovených. U evaluace a tvorby se setkáváme spíše s deficitem norem a kritérií. U evaluace není rozpracována metodologie a u tvorby chybí dlouhodobé koncepční záměry, popis zjištěného deficitu i definice očekávané změny výchozího stavu (MŠMT, 2001a, s. 79- 80).

Pavlov poukazuje na reakci Evropské komise z roku 2011, která definovala pojem celoživotního a kontinuálního vzdělávání učitelů jako přirozenou součást profesních aktivit a jako klíčový prvek k dosažení vyšší kvality školy. Konkrétně pak uvádí doporučení, na základě kterých budou učitelé schopni čelit rychlým změnám. Učitelé by tak měli získávat a shromažďovat nové vědomosti a aktuální informace, být schopni reflektovat svoji práci včetně schopnosti dávat a přijímat zpětnou vazbu, znát jak připravit a zrealizovat ve škole pedagogický experiment, být schopen inovací ve své práci a nakonec sdílet své zkušenosti s kolegy (Pavlov, 2018, s. 59).

Starý a kolegové také zdůrazňují, že kvalitní profesní rozvoj učitelů patří mezi jasně stanovené priority mnoha zemí světa a tedy i členských států Evropské unie a vedou k zamyšlení se nad tím, v jaké míře se naplňují doporučení pro další vzdělávání učitelů v České republice. V souvislosti se Sdělením Komise evropských společenství určeným Radě evropské unie a Evropskému parlamentu, které dává do přímé souvislosti kvalitu učitelů a její vliv na výsledky žáků a vedle mnoha doporučení poukazuje na důležitost investic do profesního rozvoje a odměn učitelů, kritizují, že se mnohá z těchto doporučení nenaplnují nebo plní pouze formálně (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 14- 16). Ke kritice se přidává i Spilková se svým názorem na politickou rétoriku. Podle ní mají formulované požadavky obecný a spíše proklamativní ráz a dodává, že pojetí kvality vzdělávání ovlivňuje výrazně sociokulturní kontext jednotlivých zemí (Spilková, Tomková & kol., 2010, s. 7).

Členské státy jsou ve výše zmiňovaném Sdělení vyzývány k tomu, aby byli všichni noví učitelé zaškolení, aby byly pravidelně posuzovány individuální potřeby jejich rozvoje, aby byla věnována pozornost podmínkám pro výuku, aby byly podporovány programy výměny a mobility, ale také zajištěny vysoce kvalitní programy pro rozvoj znalostí, dovedností a postojů (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 15). Ale jak doplňuje Lazarová, učitelé i přes povinnost dalšího vzdělávání při pedagogické praxi spíše odmítají takové konkrétní vzdělávání, které je nařízené, neboť vzbuzuje pocit formalismu a učitelům i ředitelům škol nahání strach (Lazarová, 2006, s. 78).

To ale není jediný paradox. Starý s kolegy se zmiňují o tom, že v České republice je na jedné straně přeceňován vliv zákonů, ačkoliv na straně druhé je právní systém značně nepřehledný a panuje malá neochota se jím řídit. Těžiště profesního rozvoje učitelů se téměř přesunulo do financování

fondů EU (ESF) a není ani zcela jasné, kdo v ČR nese odpovědnost za koncepci a koordinaci profesního rozvoje učitelů, natož jaký bude vývoj po skončení a omezení financování z evropských fondů. Legislativně je profesní rozvoj učitelů vymezen v zákoně o pedagogických pracovnících hlavně po kvantitativní stránce a chybí jasná kritéria i evaluační nástroje pro hodnocení dopadů do praxe, stejně jako chybí funkční kariérní řád nebo motivačně nastavené stupně pro získání vyšší kvalifikace (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 18- 19). Jak dodává Průcha, kvalifikace učitelů je tvořena ze dvou zdrojů, na základě formálního vzdělávání a na základě praktických zkušeností a z učitele začátečníka ústí k učiteli expertovi, kterého po své stabilizaci (v podobě experta) čeká profesní vyhasínání (Průcha, 2002, s. 24, s. 31).

Výše uvedené může budít podezření, že profesní rozvoj učitelů není prioritou pro vzdělávací politiku v České republice. Nebo vzbuzovat obavy, že nedostatečná a nedůsledná legislativní základna může mít za následek pokles vzdělávacích výsledků a způsobovat určitou zaostalost ve srovnání s vrstevníky z ostatních vyspělých zemí.

Přitom, jak uvádí Kohnová, k problematice dalšího vzdělávání učitelů byly zpracovány stovky významných teoretických prací, existují specializovaná pracoviště i mezinárodní instituce, které se zaměřují na výzkum, vývoj i realizaci dalšího vzdělávání učitelů. Doporučuje, aby se vzdělávací politika opírala právě o výsledky těchto výzkumů a odborná stanoviska expertů (Kohnová, 2004, s. 61). Jsou běžně prezentovány na konferencích, v odborných knihách a časopisech i ve sbornících, ovšem decizní sféra je málokdy využívá pro svou koncepční práci a především pro stanovování priorit u dalšího vzdělávání učitelů (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 76).

1.2 Výstupy výzkumů o dalším vzdělávání učitelů

Dalšímu profesnímu vzdělávání učitelů i jejich profesnímu rozvoji se věnovaly mnohé mezinárodní studie i výzkumy realizované v České republice. Při zjišťování, jaký je dnešní stav poznání v oblasti zkoumání učitele, jsem se opřela například o poznatky Starého a kolektivu, kteří se zabývali rešerší mnoha zdrojů a analýzami studií na toto téma. Vzali si za cíl vybrat takové poznatky, které by pomohly efektivně nasměrovat podporu učitelů v českém kontextu a tím vlastně i vydefinovat požadavky na jejich další vzdělávání (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 45).

Čerpala jsem ovšem i z přínosných šetření TALIS⁴, kterých se Česká republika zúčastnila v letech 2013 (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014) a 2018 (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019), (bohužel ne v roce 2008) a která přinesla zajímavá zjištění v oblasti profesního rozvoje učitelů. Výstupy zmiňovaných šetření sice nepřinášejí srovnání profesního rozvoje u učitelů státních a soukromých škol, spíše se zaměřily zvláště na ředitele a učitele, konkrétně šetření v roce 2013, ale dávají jasnou informaci nejen o tom, jak se přístup učitelů k dalšímu vzdělávání vyvíjel v posledních letech. Vytváří opěrnou základnu pro zmiňované porovnání učitelů v soukromých a veřejných školách.

⁴ TALIS- Teaching and Learning International Survey, Mezinárodní šetření o vyučování a učení. TALIS 2013- realizace šetření spočívala ve spolupráci mezi OECD, mezinárodním konsorciem a učitelskými uniemi. Mezinárodní konsorcium tvoří Sekretariát Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA Secretariat), Centrum pro zpracování dat a výzkum pod Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA DPC) a Kanadský statistický úřad (Statistics Canada). Mezinárodní konsorcium dále spolupracuje s národními centry zapojených zemí. V ČR bylo šetření realizováno Českou školní inspekcí v rámci individuálního projektu národního Kompetence III, který byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 3).

TALIS 2019- opět projektem OECD, pro OECD zajišťovalo cyklus TALIS 2018 mezinárodní konsorcium ve složení: Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), Nizozemsko a Německo, Australská rada pro výzkum ve vzdělání (ACER), Austrálie, Statistika Kanada, Kanada. V České republice byla realizací TALIS opět pověřena Česká školní inspekce (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019, s. 11).

Ze srovnání obou těchto šetření je například patrné, že učitelé ve svém dalším profesním vzdělávání stále upřednostňují semináře nebo kurzy k vyučovanému předmětu, že se zaměřují na faktické znalosti a dovednosti a tím, že od roku 2013 do roku 2018 se počet zúčastněných na tomto druhu dalšího vzdělávání zvedl ze 70 % na více než 80 % a mezi nejčastější způsoby dalšího vzdělávání přibylo i studium odborné literatury. Dokonce se obě tyto aktivity (četba odborné literatury a návštěva kurzů a seminářů) vyskytují v České republice výrazně častěji než v průměru zemí EU. Zajímavým zjištěním také je, že dalšího vzdělávání se více zúčastňují ti učitelé, kteří mají uzavřenou smlouvu na dobu neurčitou, výrazně méně těch učitelů, kteří mají smlouvu na dobu určitou. Češi obecně, tedy jak u formálních tak neformálních aktivit, svou účastí výrazně převyšují kolegy z jiných zemí EU, jsou ve srovnání s nimi také pozitivněji naladěni na účast na aktivitách dalšího profesního rozvoje a vzdělávání (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 18; Boudová, Šťastný & Bastl, 2019, s. 8).

Zmínku o tom, jaké jsou rozdíly v dalším vzdělávání učitelů mezi veřejnou a soukromou školou, najdeme ve výsledcích výzkumu TALIS, který probíhal v letech 2007 až 2008, tyto ale nelze vztáhnout k českým učitelům, protože šetření se Česká republika neúčastnila. Podle zjištění z tohoto výzkumu, jenž zpracoval Starý s kolegy, stráví učitelé ve veřejných školách profesním rozvojem v průměru měsíčně o den více, než jejich kolegové na soukromých školách. Zajímavých zjištění bylo ale více, kupříkladu že muži se profesního rozvoje účastní méně než ženy. Znepokojivým zjištěním bylo, že učitelé, kteří mají nejnižší vzdělání (Bc. a níže), se do aktivit dalšího vzdělávání zapojují nejméně (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 57- 59).

Jak uvádí Lazarová, efektivita dalšího vzdělávání učitelů je výslednicí působení mnoha faktorů a ačkoliv se v odborné literatuře setkáváme s mnoha

přístupy, rezignují na snahu identifikovat co nejvíce těchto faktorů a zaměřují se převážně na jednu oblast (Lazarová, 2006, s. 41).

Skutečnost, že efektivitu vzdělávání učitelů tvoří mnoho faktorů, že je to skutečně obsáhlé téma, náročné na zpracování a výstupy, jsem zohlednila a zaměřila se proto ve výstupech realizovaných výzkumů, tak jak jsou prezentovány v odborné literatuře, jen na dvě oblasti. V první podpodkapitole se věnuji těm zjištěním, která poukazují na to, jaký vliv má profesní rozvoj učitele na jeho výkon. Ve druhé podpodkapitole se zabývám vlivem dalšího vzdělávání učitelů na rozvoj žáků. V obou případech rovněž sleduji, jaké požadavky na další vzdělávání tyto oblasti pro učitele představují. Vede mě k tomu zjištění, že právě tyto dvě oblasti se objevují ve výsledcích výše uvedených šetření mezi prioritami dalšího vzdělávání samotných učitelů a ve výzkumech zaměřených na učitele a jejich rozvoj jsou zahrnuty mezi hlavní předměty zkoumání.

1.2.1 Vliv dalšího vzdělávání na požadovaný výkon u učitele

Z TALIS šetření realizovaného v roce 2018 vyplývá, že učitelé si nejčastěji spojují pojem dalšího vzdělávání s nabýváním znalostí a dovedností, které jsou buď využitelné v praxi, nebo jasně vymežitelné a viditelné. Nebývaly méně už je vnímají jako cestu ke změnám v myšlení, postojích a hodnotách nebo k identifikaci slabých a silných stránek. Nejpozitivnější vliv na výuku mají podle učitelů ty činnosti dalšího vzdělávání, které vycházejí z předchozích vědomostí, mají srozumitelnou strukturu a vhodně se soustředí na obsah potřebný k výuce daných předmětů. Ti učitelé, kteří tento pozitivní dopad dalšího vzdělávání na svou práci zaznamenají, jsou spokojenější (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019, s. 8). Lazarová ještě doplňuje, že si učitelé často spojují další vzdělávání s inovacemi výuky, se získáváním informací, s inspiracemi a se zvyšováním profesionalismu (Lazarová, 2006, s. 17).

Toto většinové pojetí dalšího vzdělávání u učitelů stvrzují i doporučení výzkumů, které zpracoval Starý s kolektivem, a které vyzdvihují podporu dalšího vzdělávání učitelů podle jejich odbornosti. Staví na převažujícím názoru, že co dělá učitele učitelem, je především didaktická znalost obsahu (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 45- 48), která by ještě měla podle Strouhala jít ruku v ruce s uměním využít didaktické znalosti v praxi (Strouhal, 2016, s. 83).

Starý & kol., připomínají, že hovoříme-li o profesionalismu u učitelů, je nutné si uvědomit, že jde o velmi široký rámec. Lze si jej představit jako neustále se vyvíjející, obohacující se i naplňující se proces. Přímo jej popisují jako „soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků“, ke kterým se řadí „ akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium“ (Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 12).

Scheerens ale vnímá profesionalismus širěji, spojuje ho s nepřetržitým profesním rozvojem učitele, který vedle dalšího vzdělávání učitelů a průběžného profesního rozvoje ve škole zahrnuje již přípravnou fázi a fázi uvádění do profese (Scheerens, 2010, s. 19).

Kohnová dodává, že další vzdělávání učitelů představuje společensky významnou oblast, které společnost přikládá vysokou důležitost a kterou vnímá jako základní předpoklad transformace školství. Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí u učitele představuje efektivní formu, jak vyrovnat obsah i metody vzdělávání a výchovu ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu (Kohnová, 1995, s. 7). Schulman doplňuje společenský pohled Kohnové a spojuje další vzdělávání učitelů s nutností kolektivní zodpovědnosti a se schopností reprezentovat a komunikovat (Schulman, 1987, s. 4).

V posledních dvou desetiletích vzniklo hodně dokumentů zaměřených na kvalitu učitelů a učitelské vzdělávání, především v souvislosti s potřebou společného jazyka a vyjasnění pojmů kvalita učitele a profesní standard. Asociace pro učitelské vzdělávání v Evropě zaujala vůdčí roli v odborné diskusi o vytvoření evropského standardu učitele a společně s Evropskou komisí a Expertní skupinou A se zabývá problematikou proměn učitelské profese a učitelského vzdělávání (Spilková, Tomková & kol., 2010, s. 26).

V Čechách byl rovněž vytvořen návrh profesního standardu pro české učitele, byl diskutován odbornou veřejností i získal podporu, a to nejen MŠMT, ale dále už se s ním nepracovalo. Až v roce 2009 se začalo debatovat o přerušení práce na standardu a postupně se podařilo z rozpracovaného Standardu kvality profese učitele (ten samotný zůstává výzvou pro budoucnost) vytvořit dva hodnotící nástroje, a sice Standard začínajícího učitele a Standard zkušeného učitele (Spilková, Tomková & kol., 2010, s. 51). Vytvoření standardů tak koresponduje s Průchovou kvalifikací popsanou v předchozí kapitole, dělí se na učitele-začátečníka a učitele-experta (Průcha, 2002, s. 31) a potvrzuje stálou absenci jiné kvalifikační stupnice pro učitele. Lazarová v této souvislosti poukazuje na další možný profesní vzestup (kariéru) ve školství a zdůrazňuje, že postup učitele na výchovného poradce, vedoucího předmětové komise, regionálního metodika, zástupce ředitele, ředitele nebo školního inspektora nutně doprovází různé podoby pregraduální přípravy a dalšího vzdělávání (Lazarová, 2006, s. 55).

Základní oblasti, které by měl profesní rozvoj a další vzdělávání učitelů v domácím kontextu přinést a ve kterých by měl učitele zásadněji ovlivnit, shrnuli Spilková, Tomková a kolektiv. Jde podle nich o kompetence didaktické a psycho- didaktické a kompetence profesně a osobnostně kultivující. Učitel by tak kupříkladu měl umět užívat základní metodický repertoár při výuce předmětů včetně jeho přizpůsobení individuálním potřebám

žáků i požadavkům konkrétní školy, měl by mít přehled o vzdělávacích programech daného stupně vzdělávání a pracovat s nimi při tvorbě projektů vlastní výuky. Očekává se, že bude ovládat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, že bude mít znalosti všeobecného rozhledu (tj. filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické), aby jejich prostřednictvím mohl působit na hodnotovou orientaci a postoje žáků a vedle sebereflexe bude zároveň reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků (Spilková, Tomková & a kol., 2010, s. 41). Průcha přikládá ke stále se rozšiřujícímu seznamu kompetencí⁵ obavy, zda to všechno mohou učitelé vůbec zvládat a klade si pragmatickou otázku, jestli jsou „učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou schopni uskutečňovat tak velký počet různorodých kompetencí, které jim přidělují pedagogičtí teoretici?“ (Průcha, 2002, s. 108- 109).

Výše uvedené evokuje zamyslet se nad tím, jak velkou potřebu dosáhnout nějakého standardu čeští učitelé vlastně mají, jak moc chtějí udržet krok s technologiemi a inovacemi a do jaké míry je v tom ovlivňuje, v jaké učí škole, zda státní nebo soukromé, nebo jestli má charakter školy v tomto ohledu vůbec nějaký vliv.

Srovnání výsledků šetření TALIS z let 2013 (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014) a 2018 (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019) ukazuje spíše na klesající zájem učitelů o udržení kroku s novými technologiemi. Ačkoliv využívání informačních technologií stále více proniká do českých škol a ještě v roce 2013 pociťovali učitelé v ČR velkou potřebu profesního vzdělávání v oblasti dovedností při práci s informačními technologiemi potřebnými pro výuku (15 %), ukázaly výsledky šetření z roku 2018, že Česká republika je jednou z mála zemí, kde účast učitelů na vzdělávání v oblasti informačních

⁵ „(...) profesní kompetence jsou chápány jako soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelé profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelé povolání“ (Průcha, 2002, s. 108).

technologií využívaných ve výuce od roku 2013 klesla. Ve většině zemí TALIS se naopak projevil opačný trend. Důvodem může být změna zaměření dotačních programů v Česku, které se před rokem 2013 výrazně soustředily na podporu informačních technologií. Je doporučeno této oblasti věnovat zvýšenou pozornost, protože právě využívání informačních technologií ve výuce mělo dle některých studií prokazatelně pozitivní dopad na výuku žáků s nízkým socioekonomickým statusem (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 18; Boudová, Šťastný & Bastl, 2019, s. 53- 54).

1.2.2 Vliv dalšího vzdělávání učitelů na rozvoj žáků

Některé výzkumy ukázaly, že kvalita učitelů má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků, než materiální podmínky, vybavení škol nebo dokonce kvalita kurikula (Spilková, Tomková & kol., 2010, s. 21).

Těchto výzkumů ale obecně není mnoho, účinky profesního rozvoje jsou až k dopadům na žáky sledovány jen vzácně, ačkoliv je logické, že se zlepšení učitelovy práce projeví nakonec v lepších výsledcích žáků, míní Starý s kolegy a poukazuje na myšlenku Yoona, podle kterého profesní rozvoj učitelů působí na žáky nepřímo, konkrétně ve třech postupných krocích. Nejdříve působí aktivita rozvoje na učitelovy znalosti a dovednosti, což se pravděpodobně projeví změnou ve výuce, jež nakonec ovlivní rozhodujícím způsobem, jaká bude konečná podoba výsledků u žáků. Ovšem, pokud by třeba i jediný ze zmiňovaných kroků byl oslaben nebo chyběl, domnívají se autoři, že účinky profesního rozvoje učitele na výsledky žáků by byly malé nebo žádné (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 49- 50). Silnou úlohu hraje ovšem i míra orientace na žáka, Spilková v návaznosti na kritiku tradičního přístupu v podobě frontálního a autoritativního způsobu výuky poukazuje na humanistické pojetí vzdělávání, na kterém staví své principy stále více soukromých škol.

Východisko zde tvoří pojetí dítěte v roli žáka a individualistický princip v přístupu učitele, které přináší zásadní proměny v interakci a komunikaci ve škole. U nedirektivního přístupu sice nedochází k naprosté rovnosti mezi učitelem a žákem, ale učitel zaujímá partnerský přístup k dítěti založený na vzájemné úctě, toleranci, respektu a na porozumění potřebám dítěte (Lukášová, Helus, Kratochvílová, Rýdl, Spilková & Zdražil, 2012, s. 44- 46).

V předchozí podpodkapitole jsem zmiňovala, že učitelé ve svém profesním učení chtějí rozvíjet především své znalosti a pojetí výuky, ačkoliv změny v postojích a hodnotách jsou v určitém ohledu rovněž potřebné a žádoucí.

Starý s kolegy odkazuje na zahraniční i domácí zdroje, podle kterých je velice náročné dosáhnout změny v postojích nebo na úrovni hodnot u učitele, neboť ty jsou zpravidla hluboce zakořeněny. Domnívají se, že předpokladem pro dosažení změny ve výsledcích žáků je především kvalitní program profesního rozvoje učitelů, dále dostatek motivace a přesvědčení o tom, že změna je možná a smysluplná. A nakonec by měla existovat i možnost, jak zjistit změny ve výsledcích žáků a jak tyto výsledky prověřit na kognitivní, afektivní i psychomotorické úrovni (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 52). V této souvislosti Spilková poukazuje ještě na prokazatelnou úzkou propojenost kognitivních a afektivních aspektů učení s bezpečným prostředím ve škole a pozitivními emocemi. Výzkumně jsou také potvrzeny vlivy kultury a kvalitního klima školy na výsledky žáků. Učitelé by se proto měli, kromě podpory pozitivních emocí a bezpečného prostředí, podílet na budování spolupráce mezi rodinou a školou a zaujmout rovnocenné postoje k rodičům za účelem vytvoření partnerského vztahu (Lukášová, Helus, Kratochvílová, Rýdl, Spilková & Zdražil, 2012, s. 47- 48).

Studie agentury McKinsey z roku 2010 s alarmujícím titulem *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* přinesla zajímavá

zjištění týkající se vlivu kvality výuky na výsledky žáků. K zjištěním Spilkové, Tomkové & kol. (uvedeným v úvodu této podpodkapitoly) tak přidává, že cílenější důraz na kvalitu výuky má větší vliv na výsledky žáků, než reformy v podobě snížení počtu žáků ve třídě, navýšení financování nebo vyšší autonomie škol. Studie vyzdvihuje nutnost spolupráce mezi učiteli, která může být přínosná hned v několika směrech. V oborově didaktické oblasti dochází například ke sladění výuky jednoho konkrétního předmětu ve škole nebo postupů (didaktický test). V pedagogické oblasti si spolupráce mezi kolegy bere za cíl sladit pedagogické přístupy, jako zvládání výchovných problémů, nebo práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 74- 75). Také šetření TALIS z roku 2018 poukazuje na skutečnost, že učitelé sami mají velkou potřebu se dále vzdělávat v oblasti práce se žáky se speciálními potřebami a v oblasti chování žáků a vedení třídy. Vyplývá to z narůstajícího počtu učitelů, kteří se v těchto oblastech vzdělávají (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019, s. 53).

1.3 Podpora vedení školy v dalším vzdělávání učitelů a při identifikaci jejich vzdělávacích potřeb

Profesionální rozvoj učitelů je součástí organizační resp. školní kultury. Míra pozornosti věnovaná dalšímu vzdělávání učitelů je v jednotlivých školách rozdílná a je pochopitelně ovlivněna umístěním školy, typem školy, tím jak velký je učitelský sbor a jaké vztahy v něm panují, v neposlední řadě pak i finančními možnostmi školy (Lazarová & kol., 2006, s. 189). Právě v nedostatku finančních prostředků pocítují ředitelé největší omezení, jak dokládají výsledky TALIS 2013 (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 14).

Vedení školy zaujímá v podpoře profesionálního rozvoje učitelů důležitou roli. A jak míní Lazarová & kol., pokud mají ředitelé účinně podporovat učení dospělých ve školách, musí být sami schopni měnit své profesionální chování i reflektovat vlastní potřeby (Lazarová & kol., 2006, s. 190).

Bredeson s Johanssonem identifikovali na základě rozhovorů s řediteli škol konkrétní oblasti i úkoly, ve kterých je vliv ředitelů na profesionální rozvoj učitelů významný. Za prvé představuje ředitel model lídra a učícího se, zaměřuje se na hodnoty a cíle školy, plánuje svůj profesní rozvoj a společně s učiteli se účastní dalšího vzdělávání, věnuje se problematice rozvoje lidí i vzdělávání dospělých, podporuje změny zdroji, konzultacemi a má snahu řešit problémy. Za druhé je úkolem ředitele pomáhat vytvářet učící se prostředí, ve kterém budou učitelé moci riskovat, myšlenkově i prakticky experimentovat. Hovoří, naslouchá, podněcuje k dialogu, vede k samostatnosti i kolektivnímu rozhodování. Svě lidi ve škole podporuje různými způsoby (emocionálně, psychologicky, finančně, materiálně nebo organizačně). Třetí oblast spočívá v usnadňování profesionálního rozvoje učitelů, ovšem bez přebírání plné odpovědnosti. S plánováním a realizací aktivit profesionálního rozvoje by měl ředitel pomáhat, poznávat potřeby lidí ve škole, podporovat rozmanitost učebních příležitostí i celkově zohlednit zátěž učitelů a snažit se investovat do jejich fyzické a emoční pohody. Nakonec je třeba také zhodnocovat jak efektivitu dalšího vzdělávání, tak práci učitelů, poskytovat pravidelné supervize, sbírat a analyzovat data o profesionálním rozvoji lidí ve škole (Bredeson & Johansson, 2000, s. 385- 401). Lazarová dodává, že pro ředitele a vedení školy to představuje značnou šíři úkolů, odpovědnosti i výzev, které pak nabývají různých podob řízení dalšího vzdělávání učitelů a které nakonec zahrnují kvůli zvládnutelnosti jen části zmiňovaných oblastí (Lazarová a kol., 2006, s. 192).

Podle výsledků šetření TALIS 2013 převažují u ředitelů administrativní činnosti a aktivity spojené s řízením školy na úkor činností, které se věnují rozvoji kvality vzdělávání (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 11). Tato skutečnost podporuje typologii Lazarové, kterou vytvořila na základě sledování angažovanosti ředitelů škol v dalším vzdělávání učitelů. Jak říká, buď není ze strany ředitele otázce dalšího vzdělávání věnována zvláštní pozornost, je to považováno za osobní odpovědnost učitele a nejsou vymezeny nároky na finanční čerpání a tak to probíhá tak, že „kdo si co urve“, ten se vzdělává, vzdělávání je sledováno spíše neformálně a není nikde dokumentováno, nebo jde o typ přístupu, ve kterém mají učitelé naprostou volnost ve svém výběru dalšího vzdělávání, je to jejich individuální věc, ale vedení školy motivuje, dokumentuje, vyžaduje zpětnou vazbu a předání zkušeností kolegům a přiděluje osobní finanční příděl pro individuální vzdělávací potřeby. V dalším typu přístupu je vzdělávání učitelů považováno za společnou věc školy, zahrnuto do DVPP⁶, plánováno, dokumentováno, sdíleno a důrazně podporováno vedením školy. Jde o „tzv. řízené další vzdělávání s harmonizací vzdělávacích potřeb na všech úrovních“. Posledním typem přístupu k dalšímu vzdělávání učitelů je individuální vzdělávání, které učitelům plánuje a podle vlastního uvážení doporučuje vedení školy. Tento přístup považuje další vzdělávání za společnou věc školy a staví do popředí vzdělávací potřeby školy a školních týmů, jde o „řízené další vzdělávání bez respektu ke vzdělávacím potřebám učitelů“ (Lazarová a kol., 2006, s. 192- 193).

Píšová s kolegy poukazuje na myšlenku Coopera, že přístupy k dalšímu vzdělávání učitelů nemusí vždy stavět na konkrétní praxi, ale mohou také vycházet z různých paradigmat, která odrážejí pojetí dalšího vzdělávání, stanovené cíle a akcentované hodnoty. V přístupu k dalšímu vzdělávání se tak

⁶ DVPP- další vzdělávání pedagogických pracovníků

může promítnout nejen humanistická orientace učení a vyučování, ale také snaha o vytváření lepšího světa- důraz na spravedlnost, rovnost, štěstí (Píšová, Duschinská & kol., 2011, s. 37). K tomu přidává Starý s kolegy další odlišný přístup ředitelů k dalšímu vzdělávání učitelů, při kterém jsou identifikovány vzdělávací potřeby především na základě zralosti a osobnosti učitele. Ředitelé tak rozlišují mezi mladými začínajícími učiteli, dále nesamostatnými učiteli s nevýrazným projevem a učiteli sebevědomými a ambiciózními (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 89).

Aby měl profesionální rozvoj učitele co největší dopad do praxe, je doporučováno ředitelům škol, aby požadovali od učitelů zpětnou vazbu ze seminářů, sdíleli nové poznatky mezi učiteli (např. návštěvami učitelů v hodinách, mentorskými programy), aby prostřednictvím hospitací kontrolovali uplatňování poznatků v praxi, nebo organizovali společné vzdělávání ve škole. Takové společné vzdělávání zpravidla rozvíjí spolupráci na inovacích, nalézá lektory mezi svými učiteli i zapojuje vnější lektory (Lazarová a kol., 2006, s. 191).

Zmiňovaná péče o profesní rozvoj ve škole může být pro ředitele velmi vyčerpávající, obzvláště vezmeme-li v úvahu, že to je jen určitá oblast činnosti, kterou ředitel zastřešuje a představíme-li si, že se potýká s dilematy, jak takovou podporu uchopit. Je také zřejmé, že představy o dalším vzdělávání se mohou lišit dle jednotlivých škol, učitelů i u vedení škol. Přesto, jak z výše uvedeného vyplývá, jedněmi z hlavních záměrů ředitelů je kolegiální podpora učitelů i samotná existence dalšího vzdělávání na školách a nepochybná je i tendence vytvořit ze škol učící se organizace.

Shrnutí

První kapitola uvádí obecně do tématu dalšího vzdělávání učitelů, které je v této práci dále konkrétněji rozpracováno. Nastiňuje legislativní rámec dalšího vzdělávání učitelů a legislativní požadavky, které, vedle dalších, mají vliv na vzdělávací potřeby učitelů. Nadto uvádí i doporučení některých složek Evropské unie k dalšímu vzdělávání učitelů a k jeho přenosu do praxe. Poukazuje na odlišnost mezi kvalifikačním vzděláváním učitelů a vzděláváním průběžným, ale i na nedostatky, jakým je například chybějící metodologie u evaluace dalšího vzdělávání učitelů. Zmiňuje ale také souvislost dalšího vzdělávání učitelů s výkonem samotných učitelů a s rozvojem žáků, tedy oblasti, ve kterých jsou vzdělávací potřeby učitelů rovněž identifikovány. Informuje o průběžné tvorbě Standardu učitele, na kterém se s přestávkami pracovalo v posledních letech, jako o nástroji zahrnujícím kvalitativní požadavky učitelské profese, který jasně určuje vzdělávací potřeby související s profesními kompetencemi učitele. Využívaná definice učitele je zde záměrně rozšířena, aby byly zřejmé další role dnešního učitele, které jsou chápány již jako samozřejmé, jakými jsou diagnostik učebních stylů, konzultant při učebních potížích nebo pečovateli o sociální pohodu. Je tak naznačován nárůst vzdělávacích potřeb, který se utváří s proměnou učitelské profese a který je detailněji rozpracován v následující kapitole. Z předložených výstupů výzkumů jsou při výběru dalších vzdělávacích aktivit u učitelů patrné preference seminářů, kurzů k vyučovanému předmětu a studia odborné literatury. V návaznosti na legislativu, která mimo jiné vyzdvihuje nutnost učitelů reflektovat svoji práci, dávat a přijímat zpětnou vazbu, je v této kapitole zdůrazněna důležitost ředitele. Ten je právě tím, kdo by měl zpětnou vazbu poskytovat, kdo stanovuje požadavky nejen pro výkon učitele a určuje tak jeho vzdělávací potřeby. Je tím, kdo může podporovat rozmanitost učebních příležitostí u učitelů, nebo vytvořit podnětné prostředí, kterým může dát vzniknout dalším vzdělávacím potřebám učitelů.

2 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY UČITELŮ STÁTNÍCH ŠKOL A UČITELŮ SOUKROMÝCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Různé charakteristiky učitelské profese jsou jak předmětem rozsáhlého výzkumu zaměřeného na učitele, tak předmětem plánů a úvah vzdělávací politiky u nás i v zahraničí (Průcha, 2002, s. 22). Nejen proto je důležité se věnovat vývoji, srovnávání a vzdělávacím potřebám v učitelské profesi. O to více, že školy doznaly změn v zásadních aspektech, které Průcha kategorizoval jako školsko-politický, ekonomický, pedagogický a didaktický (Průcha, 2012, s. 23-27).

Kohnová říká, že konkrétní potřeba dalšího vzdělávání u učitelů vystává na základě ověření úspěšnosti nebo zjištěných nedostatků daného zaměření učitele a dělí vzdělávací potřeby na individuální, kolektivní a na systémové (Kohnová, 2004, s. 59). Tyto kategorie, jak vyplývá z následujícího textu, se vytváří rovněž na základě změn v postupech a metodách výuky, změn v přístupech škol a učitelů, na základě inovací i změn dalších.

S proměnami ve vzdělávání a ve způsobech výuky pak rovněž úzce souvisí proměna nároků na učitele. Jak uvádí Tomková, se zvyšujícími se nároky na kvalitu současných i budoucích učitelů dochází i k proměnám učitelské profese (Tomková, 2018, s. 9) a tím k souvisejícím proměnám vzdělávacích potřeb učitelů.

Ačkoliv se české školství při svém historickém vývoji strukturně nezměnilo, uvnitř jednotlivých stupňů školy se za posledních let významné změny uskutečnily. Jde především o rozložení a formy studia navazující na základní školu. U základních škol lze spíše zaznamenat projev větší autonomie škol s nedořešenou mírou vnější kontroly a nespokojenost některých rodičů se stávající podobou vzdělávání, která se často projevuje vyhledáváním inovativních nebo alternativních forem vzdělávání, která ale také velmi často

směřuje k reformním aktivitám v rámci státních škol, ke zdokonalování školství a vzdělávání (Průcha, 2012, s. 12- 16).

Státní školy a výuka v nich jsou stále nejrozšířenější formou základního vzdělávání v České republice (MŠMT, 2019, s. 7). Jak se zmiňuje Průcha, v devadesátých letech došlo, podobně jako ve většině zemí, k rozsáhlé inovaci vzdělávacích programů a bylo provedeno mnoho reforem na všech úrovních vzdělávacího systému. Nutno dodat, že však nebylo objektivně vyhodnoceno, k jakým trvalejším výsledkům a efektům tyto změny vedly. (Průcha, 2012, s. 18). Devadesátá léta tak rozdělila působení státních škol a to především na základě postojů učitelů. Na školy, jejichž učitelé (i přes absenci politických restrikcí a při větší volnosti) odmítají přijmout přístupy odlišné od těch dřívějších (direktivních, autoritářských, apod.) a trvají na stereotypních formách výuky s přetrvávajícím frontálním způsobem vyučování, tedy školy, které se do zásadních inovací z nějakých důvodů nezapojily a zachovaly spíše tradiční ráz výuky (Průcha, 2002, s. 48). A dále na školy, které projevují inovační snahy, rozvíjejí a zavádějí nové prvky do výchovného a vzdělávacího systému, sledují změny, které obvykle vycházejí ze škol samotných a jejich učitelů (Skalková, 1999, s. 73).

Nakonec začaly vznikat a vznikají školy soukromé, financované zčásti nebo zcela jejich zřizovateli, ve kterých platí rodiče žáků školné. Za tyto poplatky nabízí škola svým klientům nějaké zvláštní služby například v podobě jiných programů než běžně rozšířených. Automaticky se předpokládá, že z didaktického a pedagogického hlediska bude jakákoli odchylka nestandardních škol od standardu pozitivním posunem a u soukromých škol, které mají poskytovat vzdělání rovnocenné tomu v základních školách (státních), že by měly poskytovat spíše lepší vzdělání, než které zabezpečují státní školy (Průcha, 2012, s. 27- 28).

Cílem druhé kapitoly je poukázat na případné odlišnosti nebo naopak stejnosti vzdělávacích potřeb učitelů v závislosti na typu školy a způsobu výuky s primárním zaměřením na rozdíl mezi základními školami státními a soukromými.

2.1 Vzdělávací potřeby učitelů ve státních školách

Ve státním školství, tj. ve školách vlastněných státem, lze v současnosti také nalézt, jak se zmiňuje Průcha, nějaké pedagogické specifičnosti, proto je třeba odlišovat státní školy, které svými charakteristikami reprezentují určitý standard, tj. většinově zavedenou normu, a ty státní školy, které se nějakým způsobem odchyľují (Průcha, 2012, s. 26). Rozdílnost přístupů a vzdělávacích programů v rámci státních škol, která s sebou nese rozdílné vzdělávací potřeby učitelů, nepřímo vyžaduje, aby tato podkapitola byla rozdělena na další dvě podpodkapitoly. Učitelům standardních škol, jejichž vzdělávací potřeby vyplývají z tradičního přístupu a tradičních metod, je proto věnována samostatná část stejně jako učitelům ve státních školách, které fungují jako alternativní, využívají inovativní metody nebo specifické vzdělávací programy schválené státem pro výuku na základních školách.

Vzdělávací potřeby vyplývají z určeného standardu a profesních kompetencí⁷ učitele. Podle Tomkové slouží standardy k vymezení požadovaných kvalit a odstupňování požadavků, které jsou kladeny na učitele začátečníka, zkušeného učitele a učitele experta. Tyto standardy jsou často formulovány jako soubor kompetencí integrující znalosti, dovednosti a postoje, které mají určovat kvalitu profese a jsou pro reprezentanty této profese vodítkem a přehledem nároků na ně kladených (Tomková, 2018, s. 10- 11).

⁷ „Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky“ (Spilková, 2004, s. 25).

Nároky ale mohou být právě odlišné v souvislosti s výše uvedeným vymezením škol. Konkrétní nároky na další vzdělávání tak určují u učitele učební procesy, způsob výuky, hodnocení, prostředí a jiné faktory.

Jak se zmiňuje Průcha, učitelé mají ve státních školách rozsáhlý repertoár různých druhů činností, které souvisí s jejich profesí. Ale samotné vykonávání všech činností, které jsou vymezeny v dokumentech a mají být splňovány, nemusí být fakticky realizované, nebo se mohou na různých školách ve svém plnění lišit. Záleží například na tom, kolik hodin tvoří vyučovací čas učitele z celkového pracovního času, na počtu dětí ve třídě, na stupni ZŠ nebo vyučovaných předmětech (Průcha, 2002, s. 35- 41).

Do standardní základní školy jsou přijímáni všichni žáci téměř bez omezení kapacity, učitelé mívají často více než 25 žáků ve třídě, čímž se zvyšuje pravděpodobnost, že budou učitelé čelit více nestandardním situacím, které mohou ohrožovat psychické zdraví učitele i jeho bezpečnost. Jejich zvládnutí, jak dodává Pařízek, bude závislé na schopnostech a zkušenostech učitele (Pařízek, 1990, s. 38). Množství dětí a vzájemná interakce učitele s nimi ale představuje jen jednu z výzev, které musí učitel na státní škole čelit a jejíž zvládnutí je závislé na jeho dovednostech. Další velmi zásadní výzvu přinesla novela zákona o inkluzivním vzdělávání⁸ vyhlášená ve Sbírce zákonů pod číslem 85/2015 účinná od 1. září 2016 (MŠMT, 2015), která pro učitele státních škol znamená další rozvoj kompetencí a dovedností za účelem rozvoje inkluzivního vzdělávání ve třídě. Na základě analýzy vzdělávacích potřeb (nejen u

⁸ Inkluzivní vzdělávání ve školském systému má za cíl komplexní změnu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a posílení inkluzivního prostředí na základních školách. Upouští od kategorizace žáků (se sociálním znevýhodněním, se zdravotním znevýhodněním, se zdravotním postižením) a zavádí taková opatření nezbytná pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky. Detailnější informace lze nalézt v Situační zprávě o inkluzivní vzdělávání dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35500?highlightWords=in-kluzivn%C3%AD+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD> (MŠMT, 2015).

učitelů), která byla provedena v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR projektovým týmem Univerzity Palackého v Olomouci, tak bylo možné identifikovat konkrétní vzdělávací potřeby a oblasti dalšího nutného vzdělávání i vytvořit adekvátní vzdělávací programy (UPOL, 2015).

Bartoňová s Vítkovou zdůrazňují požadavek dalších znalostí u učitele v inkluzivním prostředí školy. Vedle odborných, didaktických a pedagogických znalostí potřebují učitelé získat pedagogické znalosti k utváření učebních procesů. Uvádí také potřebu poznatků o vývojových a učebních procesech žáků, o jejich konkrétním hodnocení, ale i o profesním chování jak v kontextu školy, tak v mimoškolním prostředí. Velmi potřebné jsou také znalosti z poradenství a organizační schopnosti (Bartoňová & Vítková, 2018, s. 19). Další, nepochybně výzvu, ke které se váží další specifické vzdělávací potřeby, tvoří zavádění informačních technologií do výuky.

U státních škol s inovativními, alternativními či jinými specifickými prvky se dá očekávat, že budou mít učitelé v některých oblastech jiné vzdělávací potřeby oproti jejich kolegům ze standardních základních škol. Mezi tyto školy řadí Průcha státní školy zapojené do programů, jakými jsou Zdravá škola nebo Začít spolu, ale i školy s rozšířenou výukou některých předmětů, například matematiky, přírodních věd, cizích jazyků nebo tělesné výchovy. Řadí sem ale také malotřídní školy nebo školy s kombinovanými třídami (Průcha, 2012, s. 27, s. 127).

V návaznosti na výše uvedené základní vymezení vzdělávacích potřeb učitelů ve státních základních školách a zdůraznění souvislostí, které dané potřeby určují, jsou vzdělávací potřeby v následujících podkapitolách detailněji rozpracovány, aby bylo možné zhodnotit, jestli se liší u učitelů, kteří ve státních základních školách vyučují a hodnotí žáky tzv. tradičním způsobem a u učitelů, jež využívají pro výuku a hodnocení žáků inovativních a alternativních způsobů.

2.1.1 **Vzdělávací potřeby učitelů státních škol s tradičními metodami výuky a hodnocení**

Další vzdělávání učitelů se považuje za instrumentální složku vzdělávacích a společenských změn. I proto jsou pro další vzdělávání učitelů formulovány úkoly vázané na vzdělávací politiku. Prioritním záměrem vedle rychlého řešení problémů v rámci školského systému je, aby se vybudovala a udržela flexibilita a otevřenost vůči změnám, ale i inovačním požadavkům v odborné oblasti (Kohnová, 2004, s. 61).

Příznivý výsledek v uskutečňování změn ve školství a vzdělávání ale není možné očekávat, jak již bylo zmíněno, bez aktivní angažovanosti učitelů. Postoj učitelů, jejich připravenost (a nejen ta odborná), pozitivní ladění a v neposlední řadě i ochota jsou velmi důležité pro realizaci změn. Podle výsledků TALIS z roku 2018 jsou čeští učitelé stále ještě méně otevřeni inovacím oproti jiným státům, které se šetření účastnily (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019, s. 28). Některé inovativní programy by pro učitele znamenaly nejen změnu některých osvědčených a zaběhnutých postupů, ale i mnoho změn, které se týkají jejich myšlení. Je potom otázkou, do jaké míry a zda je učitel schopen se novým podmínkám přizpůsobit a jaká je jeho ochota riskovat a vyzkoušet nové cesty (Krejčová & Kargerová, 2003, s. 226). Učitelská profese, jak dodává Průcha, se vyznačuje specifickým učitelským myšlením, které zahrnuje například učitelovo pojetí výuky či sebereflexi. Státní školy, ve kterých přetrvávají frontální způsob vyučování, stereotypní metody vyučování, jsme označili jako standardní (Průcha, 2002, s. 45- 48). Toto označení bude v popsané souvislosti používáno i v následujícím textu.

I ve standardních školách s tradičními metodami výuky lze zaznamenat postupné rozšiřování nároků na učitele, na jeho odbornost v oblasti vzdělávacích obsahů i dovednost tyto obsahy zprostředkovat. Očekává se zvládnutí a využívání účinných strategií, metod a forem výuky (Tomková, 2018, s.

11- 12). Co je ale podle Košťálové pro kvalitu pedagogických postupů důležité, je nejen „to co děláme, ale jak to děláme“. Domnívá se, že by se péče o učitelovu profesionalitu neměla omezovat jen na technologii výuky a vyučování a doporučuje neoddělovat účinnost metod a postupů od nadšení toho, kdo je používá a „pečovat o to, aby si učitel udržel zaujetí pro svou práci“ (Košťálová, 2013, s. 9). Důležitou úlohu hraje v tomto směru zpětná vazba. Tu učitelům nejčastěji poskytuje ředitel školy. A podle výsledků šetření TALIS 2013 u více než poloviny učitelů v ČR, kteří tuto zpětnou vazbu dostali, se projevily pozitivní změny v oblasti jejich sebedůvěry jako učitele, ale také v motivaci a uspokojení z práce (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 34, s. 36).

Mezi vzdělávacími potřebami (resp. cíli) dalšího vzdělávání učitelů je nejčastěji zmiňováno pět. Hovoří se o zdokonalování profesních dovedností, vnitřním rozvoji škol, zdokonalování učebního a vyučovacího procesu, zavádění inovací a změn ve vzdělávání a o osobním rozvoji učitele. Ale zatímco profesní dovednosti jsou konkrétní a nejvíce specifické, společenské cíle, na kterých jsou změny závislé a které ovlivňují formulování strategie, jsou více obecné. Další vzdělávání učitelů by mělo vymezovat cílové změny, které sledují u učitele změnu přístupu, znalostí, chování, charakteru skupin nebo dokonce školních organizací a společnosti (Kohnová, 2004, s. 62). Nestačí, aby učitel jednal intuitivně nebo rutinně, držel se naučených postupů nebo aplikoval návody z metodických příruček učebnic. Předpokládá se, že učitelé budou schopni přijmout odpovědnost za vlastní činnost, budou schopni se kriticky rozhodovat, pít se po příčinách a následcích situací a problémů, že budou mít reflektivní myšlení. V praxi to znamená, že si učitel bude dělat poznámky, klást si otázky, shromažďovat důkazy, aby mohl zanalyzovat a promyslet, čemu se on sám chce a potřebuje učit (Tomková, 2018, s. 13- 14).

Výše uvedené žádoucí změny a cíle dalšího vzdělávání spíše poukazují na vzdělávací potřeby vnější, vedené potřebou změnit školský systém a

vytvořit podmínky pro tuto změnu. Ale jakou potřebu dalšího vzdělávání po-
cítují sami učitelé?

Šetření TALIS 2013 (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014) i
šetření TALIS 2018 (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019) zaznamenala v oblasti
metod využívaných na státních základních školách i v oblasti souvisejících
vzdělávacích potřeb učitelů shodná zjištění. Oproti mezinárodnímu průměru
uplatňují čeští učitelé v mnohem větší míře tradiční metody výuky, málo za-
řazují týmovou výuku, aktivizující metody (úlohy vedoucí ke kritickému myš-
lení nebo k nalezení vlastního řešení), málo přizpůsobují výuku konkrétním
potřebám žáků. Celkově je v ČR nejnižší podíl učitelů, kteří při výuce nebo
v rámci vyučovací hodiny pracují na projektech, které by trvaly minimálně tý-
den. Při hodnocení ale učitelé velmi často používají bezprostřední zpětnou
vazbu při pozorování práce žáků na úkolech a vlastní hodnotící nástroje, méně
často již vedle známkování poskytují ještě i písemnou zpětnou vazbu. Od toho
se odvíjí i vzdělávací potřeby učitelů. Jejich potřeba profesního vzdělávání
v postupech hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti u žáků, je poměrně
malá, staví ji až na deváté místo. Mezi nejvíce požadovanými oblastmi pro své
další vzdělávání uvádějí učitelé znalosti v oblasti informačních technologií a
zvládnutí nových technologií na pracovišti, dále pak uvádějí potřebu vzdělá-
vání vedoucí k lepšímu zvládnutí chování žáků a vedení třídy, ale též pro-
hloubení faktických znalostí a dovedností ve vyučovaných předmětech. Na
nižších místech příčky potřeb dalšího vzdělávání se objevují pedagogické
kompetence pro výuku, výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a
přístupy k individualizovanému učení. Potřeba zvládnutí znalostí v oblasti in-
formačních technologií koresponduje se skutečností, že učitelé stále (dle vý-
zkumu z roku 2018) zřídka využívají informační a komunikační technologie
ve výuce (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 28, s. 39; Boudová,
Šťastný & Bastl, 2019, s. 26).

Potřebu specifického dalšího vzdělávání přinesla již zmiňovaná inkluze. Podle analýzy potřeb, která je součástí projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (UPOL, 2015), se ve všech regionech ČR potvrdil vysoký zájem o kurzy nebo metodickou podporu ze strany učitelů v oblasti problematiky práce se žáky, kteří mají zdravotní postižení nebo znevýhodnění. Nejčastěji se vyskytují, a tedy největší potřebu dalšího vzdělávání pro učitele představují, žáci s poruchami chování v běžné (standardní) škole, žáci dlouhodobě selhávající ve výuce, žáci s kombinovaným postižením, žáci s narušenou komunikační schopností či poruchou autistického spektra nebo žáci s nadáním a talentem. Žádoucí je pro učitele rovněž zvládnutí relaxačních technik, tvorby individuálního vzdělávacího plánu a nácvik sociálních a komunikačních dovedností v prostředí inkluzivního vzdělávání (Hájková, Pastieriková, Klusáčková, Daskin & Košák, 2015, s. 30- 31).

Při hodnocení žáků se vzdělávací potřeby učitele odvíjejí od způsobu hodnocení žáků, od nároků na učitele i na profesi samotnou. Dosud převažující transmisivní způsob výuky se pojil s hodnocením v podobě kontroly. V praxi to představovalo po určité době shrnutí a zhodnocení toho, co se žák naučil, tj. využití především sumativního⁹ hodnocení (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 7, s. 9). Ve školách se žáci běžně klasifikují, tedy dostávají za své výkony známky, někteří učitelé známkují méně, jiní více. V současnosti se prosazuje snaha zavést i jiné způsoby hodnocení. Nejde o snahu známkování vymýtit, ale zapojit například formativní způsob hodnocení¹⁰, který bude pro

⁹ „Smyslem sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrdit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků nebo postupů, aj.)“ (Slavík, 1999, s. 37)

¹⁰ Formativní hodnocení je takové hodnocení, které nabízí informace v průběhu činnosti. Je tedy možné ovlivňovat jak průběh, tak výsledky činnosti. Jde například o učitelovy připomínky a návrhy na zlepšení v průběhu žákovy práce, ale také různé dotazníky a škály, ve kterých sami žáci reflektují svou míru naplnění úkolů nebo různé ověřovací testy, které si žáci sami vyhodnocují (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 20).

žáka srozumitelnější zpětnou vazbou než limitovaná známkovací škála (Starý, Laufková & kol., 2016, s. 12- 13). Jak dále dodává Košťálová a spol., u žáků, kteří sedí v lavicích a naslouchají učitelovu výkladu, se nic pozorovat nedá. Učitel může registrovat, zda jsou žáci klidní, nepozorní, unavení, nebo zda projevují zájem a přizpůsobit podle toho svůj výklad, ale o tom, jestli se žáci učí a jak, nemůže získat žádnou zprávu. Je proto potřeba mimořádných dovedností, které by měly být základní výbavou učitele, jež umožní učiteli nastavit si monitorovací systém činností žáků. Mezi takové specifické dovednosti patří ovládání posuzujícího a popisného jazyka (schopnost vyvarovat se tzv. nálepkování), tvorba žákovského portfolia nebo učitelova hodnotící činnosti nekontrolní povahy (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 14, s. 46, s. 112, s. 125).

Snaha o změnu hodnocení v českých školách, resp. o rozšíření hodnotících metod využívaných při práci se žáky, má co dočinění s konstruktivistickým pojetím výuky¹¹, se kterým je možné se setkat stále častěji. Pro učitele to představuje naučit se žákům dopřát prostor pro reflexi vlastního poznání, rozvíjet u žáků metakognitivní dovednosti a posilovat důvěru v jejich schopnosti (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 19). Podle zkušeností fungují konstruktivistické principy už na základě kladné zpětné vazby. Učitelé se nemusí obávat, že pokud se začnou zabývat tím, jak učit, klesne tím počet předaných a využitelných informací (Lazarová, Hloušková, Holeček, Jiřincová, Svoboda, Kasáčová, Macek, Novotný, Orosová, Plevová & Pokorná, 2001, s. 13). Konstruktivistický postoj se u učitelů projevuje i při užívání metod výuky. Tam, kde učitelé tento postoj zaujmají, více využívají při výuce práci na projektech, práci

¹¹„Pedagogický konstruktivismus- zjednodušeně řečeno- popisuje proces učení jako jedinečné, neopakovatelné budování poznání a smyslu v mysli každého člověka a vyvozuje z toho podněty pro školní praxi“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 20).

s ICT a pracují v malých skupinkách. Existuje i přímá souvislost konstruktivistického postoje učitelů s jejich sebehodnocením a spokojeností. Čím vyšší je míra tohoto postoje, tím vyšší pociťují učitelé svou vlastní zdatnost a spokojenost v zaměstnání (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 47, s. 64).

Konstruktivismus se vyznačuje zaměřením na žáka a setkáme se s ním více ve školách s inovativní praxí a ve školách s alternativními metodami výuky, o kterých pojednávají následující podpodkapitola a podkapitola.

2.1.2 Vzdělávací potřeby učitelů státních škol s inovativními metodami výuky a hodnocení

Reformní školy, které využívají alternativní nebo inovativní metody a vyznačují se pedagogickou specifičností, nalezneme dnes i mezi státními školami. Daná specifičnost není nahodilá, jejím smyslem je realizovat konkrétní funkce vzdělávání. V českém základním vzdělávání lze nalézt dokonce několik těchto specifických vzdělávacích programů (Průcha, 2012, s. 25- 26). Někteřími se budu v této kapitole zabývat více, neboť jsou součástí navazující případové studie.

Jedním z nejznámějších a často realizovaných vzdělávacích programů, je program Začít spolu, který je se souhlasem MŠMT v základních školách ČR realizován od roku 1996. Je považován za pedagogický přístup, ve kterém se spojují moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými pedagogickými přístupy ověřenými vývojem. Klade důraz na individuální přístup k dítěti, umožňuje a i prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami, je inspirativním podkladem pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů. Žákům i učitelům nabízí efektivní cestu k osvojení klíčových kompetencí. Pro učitele to znamená (především na náročném počátku) osvojit si mnoho nových dovedností pro plánování a realizaci výuky

(Krejčová & Kargerová, 2003, s. 12- 15). Už v prvních letech, kdy tento program běžel, byl vytvořen systém školení učitelů sestavený do modulů, které je možné kombinovat libovolně podle konkrétních požadavků škol i jednotlivců. Školy, jež realizují principy programu Začít spolu a změnilo tak své postupy, začaly pro ostatní učitele fungovat jako tzv. modely dobré praxe a poskytovat zájemcům konzultace. V souvislosti s certifikací tohoto programu byl vytvořen Standard učitele Začít spolu a ustanoveny požadavky na portfolio učitele. Zaměřují se na komplexní šíři práce učitele a kladou důraz na profesní kompetence (Spilková, Tomková, & kol., 2010, s. 150- 156).

Samotným základem je pro učitele, aby se ztotožnili s obecnými východisky. Krejčová s Kargerovou mezi nimi uvádí demokratické a humanistické vzdělávací principy (např. individualizace, inkluze, multikulturní výchova) a vedle soudobých teorií o vývoji a učení dítěte již zmiňovaný konstruktivismus. V návaznosti na východiska je třeba ovládat a tedy naučit se vytvářet a aplikovat související strategie. Metodicky je potřeba zvládnout kooperativní způsob učení, integrovanou tematickou výuku nebo třeba projektové vyučování a učení hrou. Organizačně to pro učitele představuje vytvořit podnětné prostředí, flexibilní časové struktury a nastavit individuální a skupinové způsoby vzdělávání s nezbytnou participací dětí, ve spolupráci s rodinou, pedagogy, případně širší komunitou. Z pohledu diagnostické a hodnotící strategie by měl učitel umět aplikovat průběžné rozvíjející hodnocení, zvládat systém pozorování, vytvářet portfolio a zároveň analyzovat a evaluovat vlastní práci. Systém průběžného hodnocení nastavený pro každého žáka je velmi důležitý, neboť učitel poskytuje rodičům alespoň jednou za týden ucelenou zpětnou vazbu v podobě slovního hodnocení, komplexní slovní hodnocení se přikládá i na vysvědčení (Krejčová & Kargerová, 2003, s. 15, s. 142).

Od roku 1997 se v ČR etabloval inovativní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), kdy učitelé v tomto programu vyškolení začali měnit své vyučovací a učební postupy a uvádět do praxe konstruktivistickou pedagogiku. Jedinečná role tohoto programu spočívá v ověřování a podporování cest, ve kterých žáci rozvíjejí svou čtenářskou gramotnost. Popisované kvality práce učitele RWCT rozpracované v mezinárodním standardu mají rovněž kompetenční charakter. Požadavek profesního rozvoje učitelů je v tomto standardu zastoupen velmi výrazně a požadované profesní kompetence jsou detailně rozpracované včetně specifických výukových postupů (např. konstruktivistický model EUR¹²). Pro učitele tohoto inovativního programu to znamená absolvovat akreditovaný kurz RWCT vedený certifikovaným lektorem RWCT (Spilková, Tomková, & a kol., 2010, s. 126- 136).

V devadesátých letech mohly školy vedle schválených vzdělávacích programů (Základní škola, Národní škola) vyučovat také dle programu Obecná škola, který znamenal pro učitele rozšíření znalostí o nově vyučované předměty jako např. dramatická výchova, rodinná výchova nebo náboženství. Od těchto programů se upustilo v roce 2005 po zavedení Rámcového vzdělávacího programu. A přibyly nové, vedle již zmiňovaných, které se orientovaly například na zdraví. Od roku 1992 byl v českých školách zaváděn program Zdravá škola jako součást mezinárodního projektu na školu podporující zdraví. Opírá se o tři hlavní pilíře, které vyjadřují kvalitnější životní prostředí pro žáky (pohoda prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství). Výsledky několika šetření vypovídají o tom, že schopnost učitele vytvořit kvalitní vztah učitele k žákům, vede k lepšímu pracovnímu klimatu a potvrzují, že ve školách podporujících zdraví je jednoznačněji bezpečnější sociální klima (Průcha,

¹² EUR= Evokace, Uvědomění si významu informací, reflexe (Spilková, Tomková, & a kol., 2010, s. 130).

2012, s. 145, s. 157). U učitelů je sledováno několik hlavních faktorů, které mají zásadní vliv na socializaci dětí a které pro učitele z hlediska potřeb dalšího vzdělávání a rozvoje představují zvládnutí duchovní, duševní a sociální roviny. Vedle humánního pojetí žáka je třeba dbát celostně o zdraví dětí i učitelů, zaměřit se na výchovu k nezávislosti, tvořivosti a odpovědnosti, podporovat u žáků kladné sebepojetí a sebehodnocení, ale také vést k vzájemné pomoci či korigovat tlaky vůči etnickým a sociálním menšinám (Svobodová & Jůva, 1996, s. 97- 98).

Pod inovativní koncepce jsou dnes začleněny i malotřídní školy, tedy školy, kdy jsou v jedné třídě vyučováni žáci z více ročníků prvního stupně. Existují tam, kde není možné kvůli malému počtu žáků zřizovat samostatné třídy. Učitelé tedy učí skupinově, což pro učitele v praxi znamená, že musí žáky, resp. jednotlivé skupiny vrstevníků, zaměstnávat rozdílným učivem a to takovým způsobem, aby se žáci vzájemně nerušili. Pro učitele to představuje v mnoha směrech zvýšenou zátěž, z hlediska přípravy, při samotném vyučování nebo řízení činnosti žáků. Zde je kladen velký důraz na potřebu velmi zkušeného učitele (Průcha, 2012, s. 68, s. 128).

Základním odlišujícím faktorem mezi alternativní školou a školou standardní je didaktický přístup, který se projevuje v charakteru edukačního procesu, předpoklad je takový, že se v alternativních školách učí jinak (Průcha, 2012, s. 160). Navazující podkapitola proto více přibližuje, co to „jinak“ představuje pro učitele z hlediska vzdělávacích potřeb a zároveň umožňuje srovnání, do jaké míry to je jinak oproti zmiňovanému tradičnímu a inovativnímu vzdělávání na státních školách.

2.2 Vzdělávací potřeby učitelů soukromých škol s alternativními metodami výuky a hodnocení

Každá alternativní škola má své vlastní rysy a proto nelze alternativní školy charakterizovat jako celek. Je ovšem možné označit pár základních vlastností, konkrétně pět hlavních rysů, kterými se alternativní školy od těch standardních liší. Zaprvé, jsou zaměřeny pedocentricky a všechny výchovné činnosti sledují individualitu dítěte, za druhé, jsou aktivní, uplatňují mnoho forem vyučování, aby se rozvinula aktivita i odpovědnost žáka, za třetí usilují o komplexní výchovu, která zahrnuje intelektuální, emoční i sociální rozvoj jednotlivce, za čtvrté jsou pojímány jako společenství, na jehož utváření se podílejí žáci, učitelé a rodiče, a nakonec zapojují žáky do světa práce a usilují o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školy. O humánní přístup a inovace se dnes snaží i mnoho státních škol, stěžejní rozdíl je tedy nutné, jak bylo již zmíněno, hledat ve funkci, které alternativní školy plní. Jednak kompenzují nedostatky, které jsou shledány v rámci standardního školství, dále zajišťují pluralitu vzdělávání, ale také vytvářejí prostor pro experimentování a inovace jak ve vzdělávacím procesu, tak v obsahu vzdělávání (Průcha, 2012, s. 39- 43).

Jednou z nejznámějších alternativních škol je Waldorfská škola, u nás státem uznávaná jako experimentální škola. Program této školy je schválen MŠMT a tyto školy dostávají stejné finanční příspěvky jako státní školy, ve většině škol platí rodiče daným poměrem školné. Učitelé jsou v určitém ohledu svobodní, neboť nejsou svazováni osnovami tradičního typu, výuku plánují společně se žáky a rodiči. Výchovu i vzdělávání plně podřizují potřebám a zájmům dítěte především podněcováním a rozvíjením aktivit. Výuku realizují v blocích (tzv. epochách), během kterých se žáci soustavně věnují jen některým konkrétním předmětům. Pro zhodnocení práce žáka je třeba ovlá-

dat určenou formu popisného jazyka, slovní hodnocení má podobu charakteristik s doporučením pro další žákův rozvoj. Vedle běžných předmětů se vyučují i estetickovýchovné nebo pracovní předměty, lze se setkat i s vlivem náboženské výchovy v duchu křesťanské morálky. U nás je od učitelů waldorfských škol stále vyžadována větší odbornost a větší aktivní zapojení žáků do výuky, které byly Českou školní inspekcí shledány jako nedosta-
tečné (Průcha, 2012, s. 46- 49).

Jednou z příčin mohou být nároky na učitele a potřeba do vzdělání. Pro učitele waldorfské školy je vysokoškolské nebo univerzitní vzdělání bez dalšího doplnění vlastně nepoužitelné. Je třeba dalšího speciálního školení, jehož základ tvoří důkladné studium antroposofické antropologie důležité pro rozpracování antroposofické pedagogiky a jejích dílčích oblastí, kterými jsou didaktika a metodika jednotlivých předmětů, rozdílné vyučování zohledňující zdravotní stav dětí, specifické terapeutické úkoly, ale také výchova citu, fantazie či vůle. Jde o odborně vědecky zaměřené kurzy, ve kterých učitel získává hlubší vhled do duchovní souvislosti v dějinách, jazyce, botanice, apod. Vystudovaní učitelé mohou tedy po absolvování dodatečného jednoletého kurzu učit na prvním stupni waldorfské školy a pro výuku a práci s dětmi vyššího stupně musí absolvovat jeden a půlletý až dvouletý kurz (Svobodová & Jůva, 1996, s. 30- 31). Další z příčin může být, že učitelům ve waldorfských školách jsou svěřeny neobvykle široké kompetence a i odpovědnost na ně kladená je mnohem vyšší než v běžných školách (Pol, 1995, s. 145). Učitelé se totiž zároveň podílí na řízení školy a jako členové kolegia učitelů rozhodují společně o odborných i provozních otázkách, které tříbí, sjednocují a upravují na pravidelných (nejčastěji týdenních) konferencích (Svobodová & Jůva, 1996, s. 30- 31). Z pohledu vzdělávacích potřeb učitelů je tedy třeba sem zařadit také schopnost řízení, spoluřízení a znalosti týkající se správy instituce školy.

Zcela specifický způsob výuky představuje pro učitele i žáky metoda Montessori pedagogiky aplikovaná v Montessori školách. Vychází z myšlenek, že učení má být individualizované, mělo by se pojit se sociální výchovou a sociální integrací, mělo by silněji zahrnovat smyslové poznání a samostatnou činnost, obsahovat prvek vnitřní motivace, umožňovat zkušenost klidu, přinášet schopnost rozhodování a syntézy (Ludwig a kol., 2008, s. 15-19).

Ačkoliv teoreticky existuje jeden Montessori přístup, některá vzdělávací zařízení nesoucí toto jméno, užívají materiálů této didaktiky a upravují je. Za účelem zabránit zneužívání názvu Montessori vznikla sdružení, která dohlížejí na dodržování stanovených zásad a na kvalitu výuky. Je požadováno, aby pro zvládnutí této metody výuky pedagog absolvoval minimálně třítahodinový kurz o výchově a vzdělávání metodou Montessori v ČR nebo zahraničí a doplnil si jej o seminář k výuce českého jazyka. Zároveň se učitel mimo jiné zavazuje vytvářet nejen takové prostředí ve třídě, které respektuje individuální osobnost dítěte, ale pro výuku připravovat výchovné a vzdělávací prostředí. To například znamená specificky uspořádat nábytek v místnosti, kde se vyučuje, zajistit pohodlí a hygienické podmínky pro dané vývojové období žáků, nachystat skříňky s pomůckami a materiály tak, aby police byly dostupné pro věkově smíšenou třídu (Rýdl, 2007, s. 44, s. 71).

Od učitelů je požadováno přesné zvládnutí techniky výuky. Hybnou sílu tvoří pomůcka, kterou učitel velmi dobře zná a ovládá a kterou žákovi v daném prostředí připraví, s jejímž užíváním žák se seznámí a u které hraje při užívání žákem roli pozorovatele, trpělivého strážce klidu a případného pomocníka. Učitel plní funkci průvodce (Montessori, 2017, s. 153- 164). Vedle zvládnutí sebekontroly a řízení práce žáků se od učitele zároveň očekává, že bude rozebírat postupy žáků, zapisovat si postupy vlastní práce a vyvozovat z nich závěry, které bude popřípadě poskytovat svým kolegům. Zvyšuje

se tím jeho pedagogická kompetence (Zelinková, 1997, s. 94). Při hodnocení žáků je opět předpokladem dobré zvládnutí popisného jazyka, kterým by měl učitel především motivovat (Rýdl, 2007, s. 71).

Principy, o které se opírá Daltonská škola, utvářejí další specifické vzdělávací potřeby pro vystudované pedagogy. Nezbytnou schopností je pro učitele tvorba individuálního vzdělávacího plánu (programu s jasně stanovenými cíli) pro každého žáka. Zvládnutou kooperativní výukou vytváří učitel u žáků sociální a demokratické vědomí, zároveň je třeba, aby vyváženě střídal individuální práci žáka na úkolech se skupinovou výukou a výukou v rámci celé třídy. Opět jde o výuku smíšených ročníků, při které je třeba ještě dbát na vedení starších žáků k pomoci žákům mladším (Průcha, 2012, s. 54- 56). Svobodová s Jůvou poukazují na odbornost učitele vycházející z toho, že se učitel vždy věnuje pouze jednomu předmětu. Tomuto předmětu také věnuje své další vzdělávání (Svobodová & Jůva, 1996, s. 50).

V ČR najdeme různé druhy alternativních nebo inovativních škol, které převzaly a různě zkombinovaly prvky výše zmiňovaných programů a škol, nebo které staví na vlastních konceptech. O jejich programech a principech většinou nevyšly publikace, ale dostatečné informace lze nalézt na internetu (např. Scio školy, Lesní školy, Projektové školy, apod.). Z textu výše vyplývá, že tyto školy aplikují odlišné metody a přístupy, které pro učitele, kteří chtějí v těchto školách učit kvalitně a tak jak je žádoucí, představují nové další oblasti dalšího profesního vzdělávání a profesního rozvoje. Výzvy a vzdělávací potřeby tak lze nalézt jak v odborných znalostech, tak v didaktické, metodické i psychologické rovině.

Shrnutí

Druhá kapitola se zabývá vzdělávacími potřebami učitelů konkrétněji. V návaznosti na změny, kterým školství a učitelská profese za poslední

roky prošly, se záměrně věnují zvláště státním školám s tradičním způsobem výuky, státním školám s inovativním přístupem a školám alternativním. V každém typu školy se totiž projeví jiné změny a to nejen ve způsobu výuky. S proměnou učitelské profese a nároků na učitele došlo k nárůstu vzdělávacích potřeb u učitelů. Ty nejčastěji souvisí právě s novými způsoby výuky, metodami, učebními procesy i novými způsoby hodnocení.

Dle některých autorů vyvstávají vzdělávací potřeby jednoduše z nedostatků daného zaměření učitele nebo z ověření úspěšnosti. Na tomto základě také mohou být identifikovány vzdělávací potřeby bez ohledu na to, zda se jedná o všem učitelům společné (pro učitelskou profesi obecné a nepostradatelné) vzdělávací potřeby bez ohledu na typ školy, nebo vzdělávací potřeby vyplývající ze zvládnutí specifických výukových metod. Na státních školách, kam neprošly příliš inovace, je možné se nejčastěji setkat se vzdělávacími potřebami, které vyplývají z deficitu profesních kompetencí stanovených standardem této profese. Výraznější změnu ve vzdělávacích potřebách přinesl těmto školám příchod inkluzivního vzdělávání, který vyžaduje po učitelích mnoho nových schopností a dovedností při práci se žáky v inkluzivním prostředí školy. Další potřebu dozdělení se přináší učitelům obecně zavádění ICT do výuky. Ve státních školách se dále projevují i tendence vytvářet další oblasti vzdělávacích potřeb, které souvisejí se snahou zařazovat nové či jiné metody výuky. V těch státních školách, kam již inovace pronikly více, jsou vzdělávací potřeby učitelů orientované právě na zvládnutí nových metod a technik výuky i hodnocení, nejčastěji v kontextu konkrétních vzdělávacích programů, jakými jsou např. Začít spolu, RWCT, aj. Požadavek specifických znalostí je kladen i na učitele obnovených malotřídních škol. Zcela odlišný edukační proces pak mohou mít alternativní školy. Pro učitele některých zmiňovaných alternativních škol pramení vzdě-

lávací potřeby z nutnosti do vzdělání se, které je někdy i rovnocenné kvalifikačnímu vzdělávání. Jedná se o dlouhodobé vzdělávání, někdy i v délce několika let. Zpravidla jde o organizací určený způsob vzdělávání, ve kterém nejsou zohledňována učitelova kritéria výběru vzdělávací aktivity. Lze se domnívat, že míra otevřenosti změnám koresponduje s mírou vzdělávacích potřeb a tím i s mírou vzdělávacích aktivit.

3 KRITÉRIA VÝBĚRU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U UČITELŮ

V této kapitole popisuji kritéria výběru dalšího vzdělávání učitelů i s limity a faktory, které mohou výběr dalšího vzdělávání ovlivnit. Zároveň poukazuji na některé časté podoby vzdělávání učitelů, aby bylo zřejmé, jaká kritéria pro výběr vzdělávání dnes učitelé preferují. Uvádím, jaké výhody či nevýhody pro učitele (případně školu) tyto podoby přinášejí, ale také zda jejich výběr pokrývá vzdělávací potřebu.

Jedním z kritérií při výběru dalšího vzdělávání může být jasně určený cíl, kterého má být u učitele po dalším vzdělávání dosaženo. Kohnová poukazuje na jednotlivé modely dalšího vzdělávání učitelů, které jsou rozlišovány právě podle svého cíle. Doporučuje programy dalšího vzdělávání učitelů koncipovat do systematicky ucelených celků s nástroji, které jasně změří úroveň práce učitele při nástupu do programu a po jeho absolvování. Na základě častých modelů v odborné literatuře rozlišuje skupiny jednotlivých vzdělávacích programů. Prvních pět, které jsou běžnou součástí dalšího vzdělávání učitelů, se zaměřuje na praktickou činnost učitele ve třídě, další skupiny mají všeobecně vzdělávací charakter a zařazuje také kategorie rozvíjející, které jsou orientované na rozvoj a změny prostředí (Kohnová, 2004, s. 68- 69).

Rozlišení a kategorizaci vzdělávacích programů podle srozumitelně specifikovaných cílů lze nalézt i v některých institucích zaměřených na DVPP. Například Národní institut dalšího vzdělávání tak strukturuje další vzdělávání učitelů a podporu učitelům s cíli poskytnout podporu a vzdělávání v oblastech metodiky, průběžného vzdělávání a kariérního vzdělávání a v jejich dílčích kategoriích (NIDV, 2019). V tom se liší od Center celoživotního vzdělávání Pedagogických fakult (např. v Olomouci), které ve svém rozdělení dalšího vzdělávání učitelů prezentují primární kategorizaci vzdělá-

vání učitelů, tak jak je stanovena podle zákona č. 563/200 Sb., o pedagogických pracovnících (ČR, 2004) a vyhláškou č.317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT, 2005) a jejichž základní členění představuje splnění kvalifikačních a dalších kvalifikačních předpokladů plus studium k prohlubování odborné kvalifikace (UPOL, 2019).

Kohnová zároveň konstatuje, že ačkoliv je realizace mnoha vzdělávacích programů pro učitele náročná, lze vzhledem k omezeným zdrojům (personálním, finančním, prostorovým ale i z hlediska poptávky a kapacity učitelů) realizovat jen zlomek těchto programů (Kohnová, 2004, s. 68).

Finanční zdroje hrají při výběru dalšího vzdělávání zásadní roli a tvoří zároveň bariéru. Vejit se do stanovené částky je důležitým kritériem a dost často důvodem, proč se některých vzdělávacích akcí učitelé neúčastní. Ve výzkumu TALIS z roku 2013 jej učitelé uvádí jako třetí nejčastější důvod. Na prvním místě uvádí jako důvod neúčasti, že vzdělávání koliduje s pracovním rozvrhem, na druhém místě pak učitelé zmiňují, že nejsou k dalšímu vzdělávání nijak motivováni. Při zjišťování míry účasti na dalším vzdělávání a intenzity profesního rozvoje, která souvisí s podporou poskytovanou účastníkům, se důležitá role financí při výběru aktivit dalšího vzdělávání potvrzuje. Nejčastěji se učitelé dalšího profesního vzdělávání zúčastnili proto, že nemuseli toto vzdělávání ani z části hradit, dále proto, že získali na vzdělávání volno a jako další dva nejčastější důvody uvádějí učitelé obdržení příplatku na profesní vzdělávání mimo pracovní dobu a získání jiné nefinanční podpory (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 27- 29).

Spilková s Vašutovou upozorňují na okolnosti předcházející výběru dalšího vzdělávání, které mohou kritéria výběru ovlivnit, a sice na učitelovo pojetí profese a sebereflexi. Učitelův vztah k práci i životu by podle nich mělo propojovat pět vrstev jeho osobnosti- jednání, přesvědčení, kompe-

tence, poslání, mise a identita (Spilková, Vašutová & kol., 2008, s. 90). Tomková dodává, že jedním z možných výsledků reflektivního pojetí učitele může být vytvoření profesního portfolia, se kterým učitel dále pracuje při profesionalizovaně zaměřeném a reflektivně pojatém vzdělávání. V českých školách je s těmito portfolii pracováno jako s plány osobního a profesního rozvoje, a to především ve školách kde se profesionálně a cíleně pečuje o profesní růst učitelů (Tomková, 2018, s. 60, s. 103). Kritériem výběru dalšího vzdělávání tak pro učitele může být právě pokrytí vzdělávací potřeby vycházející z plánů osobního a profesního rozvoje.

Některé vzdělávací programy jsou utvářeny na základě kritérií vyplývajících z pracovního působení účastníků. Kohnová považuje za nutné pro vzdělávací program znát prostředí, ve kterém bude učitel poznatky z absolvovaného vzdělávacího programu uplatňovat. Důležité jsou také motivace, a jakou možnost mají učitelé se programem účastnit. Některé programy nemusí sice být z krátkodobého hlediska pro učitele (případně školu) zajímavé, ale významný může být efekt, který tyto programy mají pro transformaci školství nebo vzdělávací politiku. Nakonec hraje roli i vstupní úroveň účastníků, to jak jsou na tyto programy připravení. Od toho bude možné rozvíjet i nabídku dalšího profesního vzdělávání (Kohnová, 2004, s. 70).

Z výsledků šetření TALIS, které bylo realizováno v roce 2018, vyplývá, že kritéria zmiňovaná v této kapitole výše jsou stále určujícími při výběru dalšího vzdělávání učitelů. Mezi nejčastěji vybíranými jsou totiž takové aktivity, které pro učitele nepředstavují cestování nebo opuštění areálu školy a zároveň aktivity, které nejsou finančně nákladné. Největším dílem se učitelé v ČR věnují čtení odborné literatury, až na druhém místě se učitelé účastní seminářů a kurzů prezenčního charakteru. Hned za těmito kategoriemi se učitelé nejčastěji zařazují do aktivit jako sebepozorování, pozorování kolegů nebo koučink a například na víceletých gymnáziích byla zjištěna

vyšší míra účasti na online kurzech (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019, s. 46-48). Tyto preference se jeví jako dlouhodobé, neboť již výsledky šetření z devadesátých let, které prezentuje Kohnová, uvádějí jako nejčastější činnost dalšího vzdělávání učitelů samostudium a pak učení se od kolegů (Kohnová, 2004, s. 75). Ani ve výsledcích staršího šetření TALIS (oproti TALIS 2018), které se uskutečnilo v roce 2013, nebyly údaje týkající se výběru jednotlivých druhů aktivit příliš odlišné. Jen vedle kurzů a seminářů, coby nejčastěji navštěvovaných aktivit, volili učitelé formální systém mentorování, nebo vzájemné hospitace a konzultace ve škole (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 23). I v tomto případě patřily vzdělávací aktivity přímo ve škole mezi preferenční.

Šetření TALIS 2013 věnovalo zvláštní pozornost aktivitě mentoringu s poukázáním na skutečnost, že praxe v mentorování je v ČR v porovnání s mezinárodními výsledky méně obvyklá (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 20- 21). Ačkoliv mentoring splňuje právě kritérium vzdělávání přímo ve škole v rámci výuky, tedy bez nutnosti zvláštního volna. Píšová, Duschinská a kolektiv poukazují na důležitou roli mentoringu, nejen proto, že je jeho roli v učitelském vzdělávání věnována značná pozornost v národních a mezinárodních projektech, na konferencích nebo v klíčových dokumentech evropské vzdělávací politiky. Poukazují na výsledky studií, z nichž je zřejmé, že mentoring podstatně rozvíjí didaktické znalosti obsahu i znalostní základnu u začínajících učitelů, vede je k větší spolupráci v kolektivních činnostech a má za následek, že tito učitelé méně inklinují k opuštění učitelské profese po prvním roce výuky. Mentoring našel bohaté uplatnění i ve zmiňovaném programu „Začít spolu“, a to již od zavádění výchovných a vzdělávacích strategií programu. Ze zpětné vazby získané rozhovory s učiteli je zřejmé, že pro ně byl mentoring užitečný jak v odborném růstu, tak

v emoční rovině a přivítali by dlouhodobější spolupráci, na kterou chyběl čas (Píšová, Duschinská, & kol, 2011, s. 6, s. 90, s. 147, s. 164- 166).

Jedním z hlavních prokazatelných kritérií, jak již bylo v této práci zmíněno v souvislosti s mírou účasti na vzdělávacích aktivitách, je u učitelů, aby se aktivita dalšího vzdělávání zaměřovala na nové znalosti, které ideálně navazují na znalosti stávající. Jaká konkrétní kritéria nejen z hlediska obsahu by mělo další profesní vzdělávání splňovat, zjišťovalo také šetření TALIS v roce 2018. Z jeho výsledků je patrné, že učitelé nejvíce oceňují a vybírají takové další vzdělávání, které se uzpůsobuje potřebám jejich osobního rozvoje, soustředí se na obsah potřebný k vyučovanému předmětu, je srozumitelně strukturované a vychází z předchozích vědomostí. Z metod výuky vyhovuje učitelům u aktivit dalšího vzdělávání, když jsou zaměřeny na inovace stylů výuky. Učitelé také upřednostňují možnosti aktivního a kolaborativního učení a oceňují, když si mohou procvičit a aplikovat nové poznatky přímo v jejich třídě (Boudová, Šťastný & Bastl, 2019, s. 51). Rovněž Spilková s Vašutovou zdůrazňují, že je důležité, aby byl učitel schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost. Zkušenosti z výuky ukazují, že nejvíce získávají učitelé zkušenosti a znalosti v prakticky zaměřených kurzech. Poukazují na snahu směřovat kurzy právě k inovacím, jejichž východiskem by měl být konstruktivistický přístup, zkušenostně a činnostně orientovaná výuka a využívání informačních a komunikačních technologií. Hovoří také o podpoře výuky didaktiky formou e-learningu (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 195- 196). Podle Egera je důležité nabídnout učitelům v dalším vzdělávání kvalitní kurzy dalšího vzdělávání, kde budou informační a komunikační technologie prostředkem pro dosažení žádoucích cílů u učitelů. Věří, že je to způsob, jak efektivně podpořit a namotivovat učitele k rozšíření informačních a komunikačních technologií do výuky (Eger, 2001, s. 212).

Výuka s využitím informačních a komunikačních technologií splňuje nejen finanční a časová kritéria tím, že je zpravidla méně nákladná oproti prezenčním kurzům a nevyžaduje cestování, ale pokrývá i vyslovanou potřebu učitelů získat znalosti v této oblasti nejen pro využití ve vlastním vzdělávání ale i ve výuce. Erdem vyzdvihuje další benefity pro učitele související s využitím internetu jako jsou (vedle kurzů) sdílení dokumentů a zkušeností s kolegy, možnost telekonferencí, testů a zkoušek, ale i mnoho dalších příležitostí vedoucích ke zvýšení kvalifikace a profesnímu rozvoji (Erdem, 2011, s. 117).

Kritéria, na jejichž základě učitelé vybírají aktivity dalšího vzdělávání, jsou, jak vyplývá z textu výše, dlouhodobě ustálená. Podobně je tomu u bariér, kvůli kterým se učitelé nemohou dalšího vzdělávání zúčastnit. Zřejmý je zájem o inovace, který proniká do škol, a znatelné jsou prvky konstruktivismu odrážející se ve výběru vzdělávacích aktivit. Lze se domnívat, že kritéria výběru nebudou u učitelů státních škol a soukromých alternativních škol odlišná.

Shrnutí

Ačkoliv jsou kritéria výběru dalšího vzdělávání učitelů různorodá, je patrné, že zásadním kritériem i bariérou zároveň jsou finanční zdroje, další zásadní kritérium pak vytváří časová vytíženost učitelů, která je častým důvodem pro neúčast učitelů na dalším vzdělávání. To se promítá i do často volených forem dalšího vzdělávání u učitelů, jakými jsou studium odborné literatury, nebo v nárůstu účasti na online kurzech. Důležitá je pro učitele návaznost dalšího vzdělávání na dosavadní znalosti a praktické zaměření kurzu, převažuje preference získávat nové znalosti a dovednosti. Kritérium vzdělávat se přímo ve škole splňuje mentoring, který má na znalosti a dovednosti učitelů prokazatelně pozitivní vliv. Benefitem dnešní doby, který

rovněž odpovídá požadavku minimálního cestování za dalším vzděláváním, je využití informačních technologií, obzvláště internetu, nejen pro online vzdělávání, ale také ke sdílení zkušeností. Požadavek, resp. kritérium vzdělávat se online lze pravděpodobně očekávat u učitelů, kteří jsou schopni bezproblémově pracovat s informačními technologiemi. Lze se také domnívat, že kritéria výběru vzdělávacích aktivit budou v různé míře ovlivňovat právě bariéry, které učitelé nemohou ovlivnit.

4 EMPIRICKÁ ČÁST – PŘÍPADOVÉ STUDIE

Současné podoby vzdělávání, které blíže popisují v teoretické části, ovlivňují vzdělávací potřeby učitelů. Popisované změny v metodách výuky a rozšíření výukových metod i pro dospělé ovlivňují také kritéria, na základě kterých si učitelé vybírají aktivity svého dalšího vzdělávání. Vzdělávací potřeby učitelů a kritéria výběru jejich dalšího vzdělávání jsou ve dvou školách zjišťovány a následně porovnávány dle určených shodných kritérií.

Vzdělávací potřeby jsou sledovány z hlediska kvalifikačního požadavku, z hlediska deficitu vzniklého při zaškolování, z pohledu znalostních oblastí učitelů, u kterých jsou také označeny prioritou, dále v kontextu začleňování inovativních metod a ICT do výuky a je také zařazena potřeba zpětné vazby, která je součástí profesního rozvoje učitelů. Kritéria výběru dalšího vzdělávání jsou u učitelů zjišťována z hlediska metody výukové aktivity, z hlediska charakteru vzdělávací aktivity a přínosu pro učitele, z hlediska délky trvání vzdělávací akce a pak je zjišťováno, jaké organizační prvky vzdělávací akce tvoří pro učitele kritérium výběru a případně jak důležité.

Ostatní kapitoly (4.8.1, 4.8.2, 4.8.3, 4.9.1, 4.9.2, a 4.9.3), ve kterých jsou zpracována zjištění výzkumu, vytváří jen kontext hlavním zjištěním.

4.1 Výzkumná strategie

Pro zpracování výzkumu realizovaného v rámci této práce jsem zvolila mnohočetnou případovou studii, ve které budou srovnávány dva případy. Důvodem je především její vymezení jako hloubkové studie jednoho nebo více případů, jevů v jejich reálném kontextu, a její zaměření na určité subjekty. Umožňuje se zaměřit na jednotlivé aktéry nebo skupiny aktérů ve snaze porozumět jejich vnímání událostí (Hendl & Remr, 2017, s. 201). Co považuji pro

tento výzkum za důležité a co podtrhuje volbu případové studie jako empirického designu, je podoba integrovaného systému, možnost nahlížet každý zkoumaný aspekt právě jako součást systému. Badatel zkoumá případ v jeho přirozeném prostředí a v neposlední řadě mu tato výzkumná strategie přináší jak možnost čerpat z více informačních zdrojů tak použití veškerých dostupných metod sběru dat. Ačkoliv jsou pro takto pojaté případové studie klíčové kvalitativní techniky (rozhovory, analýza dokumentů, aj.), vyloučeny nebývají ani metody kvantitativní (Švaříček, Šedřová & kol., 2014, s. 98), jak je tomu i v případě této případové studie.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení v porovnání s učiteli soukromé alternativní školy.

Záměrem, v kontextu s cílem výzkumu, je také zjistit, jakým druhům dalšího vzdělávání se učitelé ve vybraných školách věnují, kolik času stráví ročně dalším vzděláváním, kolik dní z toho tvoří samostudium a zda využívají legislativně vymezené volno pro další vzdělávání. Ale také, jak pracují s nově nabytými poznatky, jak jsou tyto poznatky kontrolovány a zároveň reflektovány. A nejen nové poznatky, ale také stávající znalosti a dovednosti a jejich převádění do praxe. Z kontextu i z odpovědí na konkrétní otázky je cílem zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby dotazovaných učitelů a s čím nejčastěji jejich vzdělávací potřeby souvisí. Jestli se zaváděním ICT nebo inovativních metod do výuky, s novým způsobem hodnocení nebo například s inkluzivním vzděláváním ve školách a práci se žáky se SVP. Výzkumné šetření si bere za cíl také zjistit, podle čeho si učitelé vybírají aktivity svého dalšího vzdělávání, co vše je pro ně důležitým kritériem a jaký je přístup ředitele k dalšímu vzdělávání učitelů ve vybraných školách.

4.3 Výzkumná otázka

Pro dosažení stanoveného cíle, jsem si zvolila výzkumnou otázku: Jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení v porovnání s učiteli soukromé alternativní školy? Jak uvádí Hendl s Remrem, jde o explorační typ výzkumné otázky (Hendl & Remr, 2017, s. 56) která v návaznosti na výzkumný cíl zjišťuje, jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů ve státní škole s inovativními metodami výuky a hodnocení a jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů v soukromé alternativní škole. Dále je cílem zjistit kritéria, na základě kterých si učitelé v těchto školách vybírají aktivity dalšího vzdělávání a tato zjištění z obou škol porovnat. Výzkumná otázka byla, jak definují Švaříček, Šedřová & kol., stanovena tak, aby byla v souladu s výzkumným cílem a bylo na konci práce možné rozpoznat, jestli na ní bylo odpovězeno (Švaříček, Šedřová & kol., 2014, s. 69).

4.4 Výzkumné metody

Když jsem výše argumentovala, proč jsem zvolila tuto výzkumnou strategii, poukazovala jsem na možnost vhodné kombinace kvalitativních a kvantitativních metod při zpracování případové studie. V rámci tohoto výzkumného projektu budou tedy využívány jak kvalitativní metody- analýza dokumentů a rozhovory jako podpůrné výzkumné nástroje, tak metoda kvantitativní- dotazník jako stěžejní výzkumný nástroj. Využití více výzkumných metod je dle Gavory často nutné, ale především přináší komplexnější výsledky (Gavora, 2010, s. 85).

Ve snaze dosáhnout komplexnějších výsledků budu vést rozhovory s ředitelkami škol. Záměrem je vytvořit si kontext pro odpovědi učitelů získané z dotazníku a potvrdit si správnost těchto výpovědí. Jak je zmiňováno v teoretické části, ředitelé totiž mohou zaujímat různé přístupy k dalšímu vzdělávání učitelů a regulují tím vliv nejen na vzdělávací potřeby učitelů, ale

stanovením bariér (velmi často finančních nebo časových) mohou učitele limitovat i při výběru konkrétních vzdělávacích aktivit. Zároveň hrají ředitelé také zásadní roli při identifikaci vzdělávacích potřeb u učitelů. Já bych chtěla z výpovědí ředitelek zjistit, jaké přístupy mají konkrétně ony. V jakém směru případně učitele na vybraných školách limitují při výběru vzdělávacích aktivit nebo jakou svobodu při dalším vzdělávání učitelům poskytují. V kontextu vzdělávacích potřeb učitelů považuji za důležité zjistit od ředitelek, jak kontrolují a reflektují učitelovy znalosti i převedení nově nabytých znalostí do praxe, zda vytvářejí podnětné prostředí, které dává vzniknout dalším vzdělávacím potřebám.

Analýza těch školních dokumentů, ve kterých je zmiňováno další vzdělávání učitelů v dané škole, by měla potvrdit (případně vyvrátit) výpovědi ředitelů o tom, jak je pracováno s dalším vzděláváním učitelů na konkrétní škole a rovněž potvrdit výpovědi učitelů. Dokumenty by měly poskytnout informaci o tom, zda a jak se pracuje s rozvojovým plánem učitele a jestli se evidují vzdělávací aktivity, kterých se učitelé v dané škole zúčastnili nebo zúčastní. Podle uvedených typů aktivit pak bude možné identifikovat i preferenci jednotlivých druhů vzdělávacích akcí, resp. kritéria výběru těchto akcí. Z dokumentů by mělo být za uvedeného předpokladu také patrné, jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů.

Učitelé budou požádáni o zodpovězení otázek v dotazníku, který bude pro tento výzkum stěžejním nástrojem. Otázky jsou konstruovány v souladu s cílem výzkumu a výzkumnou otázkou se záměrem zjistit, jaké vzdělávací potřeby učitelé na daných školách mají, ale rovněž zjistit kritéria, podle kterých si vybírají aktivity svého dalšího vzdělávání. V návaznosti na zjištění a výstupy popsané v teoretické části, by měla data z dotazníku přinést informace například o tom, zda jsou vzdělávací potřeby vázány na inovativní způsoby výuky a hodnocení žáků, jestli vyplývají z deficitu znalostí

potřebných pro výuku nebo z potřeby zkvalitnění kompetencí učitele, kým a jak jsou vzdělávací potřeby učitelů reflektovány nebo jestli se učitelé cítí při volbě svého dalšího vzdělávání limitováni a případně čím. Nakonec by z odpovědí respondentů mělo být také zřejmé, podle jakých kritérií si vybírají vzdělávací akci a jaké typy vzdělávacích aktivit preferují.

Využiji induktivní logiky a po sběru dat uvedenými metodami budu nalézat pravidelnosti v datech s cílem formulovat předběžné závěry a následné teorie (Disman, 2002, s. 287). Při úvaze nad časovou náročností, jsem zhodnotila počet respondentů u dotazníku, u rozhovorů a množství dokumentů, které je potřeba zanalyzovat a určila si časové rozmezí pro všechny tři metody s cílem dosáhnout vyšší validity i reliability.

4.4.1 Rozhovor

Rozhovor je jednou ze zvolených metod pro účely tohoto výzkumu. Celkem budou uskutečněny dva rozhovory s ředitelkami škol, každý na jiném typu školy. Rozhovory budou realizovány individuálně a dle označení Hendla a Remera půjde o tzv. standardizovaný otevřený rozhovor. Otázky budou předem dány, budou shodné pro obě respondentky a budou mít otevřený charakter. Záměrem je redukovat vliv tazatele, ale také zlepšit možnost následné analýzy (Hendl & Remr, 2017, s. 83- 84). Prostřednictvím tohoto rozhovoru, který Švaříček označuje za hloubkový, bych chtěla zkoumat konkrétní členky prostředí (ředitelky škol), které jsou součástí specifické sociální skupiny (učitelů) v daných školách, abych pochopila jednání členů této skupiny (Švaříček, Šedová & kol., 2014, s. 159). V tomto případě bych porozuměla přístupu ředitelky ke vzdělávacím potřebám učitelů v dané škole, jejímu způsobu podpory dalšího vzdělávání učitelů, pochopila souvislost její role v dalším vzdělávání učitelů, ale také si mohla její odpovědi dávat do kontextu s odpověďmi učitelů. Na jedné straně bude dotazovaným ředitelkám ponechána určitá svoboda, neboť otázky budou otevřené, také neutrální

(v tomto případě související s profesí a pozicí ve škole) a na straně druhé budou jasné a shodné pro obě respondentky, aby se udržela správnost a cíl získávaných dat. Záměrem je také redukovat pravděpodobnost, že by se data z jednotlivých rozhovorů výrazně lišila. Zde není pohlíženo na restrikcí na daná témata jako na nevýhodu, naopak je tendencí témata jednotlivých odpovědí co nejsnadněji srovnávat. Jako tazatel mám v úmyslu držet se seznamu otázek, které mohou být různě doplněny, přeformulovány nebo přizpůsobeny s cílem dostat odpovědi na požadovaná témata (Hendl, 2016, s. 173- 178).

V rámci rozhovoru bude zvyšována míra validity výzkumného projektu právě neutrálními otázkami, které redukuje vliv tazatele a jejichž konzistence umožňuje zopakovat dotazování u podobných nebo stejných osob v podobných kontextech (Hendl, 2016, s. 178, s. 362). Popsaným výzkumným nástrojem bude rovněž usilováno o vyšší reliabilitu, tedy o minimalizaci odchylek mezi případnými opakovanými měřeními u stejných subjektů (Gavora, 2010, s. 89).

4.4.2 Analýza dokumentů

Dokumenty představují další zdroj dat, jejich analýza bude proto využita v rámci této případové studie. Záměrem je analyzovat takové dokumenty obou vybraných škol, které zmiňují nebo jinak evidují další vzdělávání učitelů na těchto školách, ze kterých by bylo možné identifikovat vzdělávací potřeby učitelů a kritéria pro výběr vzdělávacích aktivit dalšího vzdělávání. Může tak jít o oficiální dokumenty, jakými jsou například výroční zprávy nebo vnitřní předpisy, nebo o osobní dokumenty v podobě osobního hodnocení dalšího vzdělávání učitelů či plánů rozvoje u každého učitele (Hendl & Remr, 2017, s. 87).

Ve snaze o vyšší reliabilitu budou analytické kategorie širší, ale jasně vymezené. Vyšší validitu by mělo podpořit srovnávání údajů z více zdrojů (dokumentů). Analýza dokumentů by měla rovněž validizovat dotazníkové šetření (Gavora, 2010, s. 146).

4.4.3 Dotazník

Dotazník směřovaný učitelům vybraných škol je hlavním nástrojem využívaným v tomto výzkumném projektu. Účelem je hromadné získání údajů od většího počtu odpovídajících, konkrétně od učitelů z obou vybraných škol. Zároveň splňuje funkci ekonomického výzkumného nástroje, neboť data je možné získat při malé investici času. Hlavní a zásadní časová investice musí být do promyšlené koncepce a jasných otázek, které korespondují s cílem výzkumu. Z části je využito i otázek ze šetření TALIS 2018, z jehož výsledků jsem čerpala v teoretické části, některé otázky jsou upraveny přímo pro účely mého výzkumu. Převažují zavřené otázky, nejen kvůli snazšímu a tedy rychlejšímu zpracování, dále pak polouzavřené a škálované. Vzhledem k charakteru potřebných informací, ve kterých nepřevažují názory a postoje, jsou otevřené otázky v minimálním počtu. Ve vstupní části je vysvětlen cíl a zdůrazněn význam odpovědí respondenta za účelem motivace respondenta k vyplnění dotazníku. Srozumitelné pokyny u každé otázky, následné srozumitelné a pro respondenta smysluplné otázky mající jasnou a jednoduchou podobu by měly podpořit obdržení validních odpovědí. Vyšší validita bude podpořena anonymitou dotazovaných, poměrem faktografických otázek a menším množstvím otázek, které se týkají postojů či názorů. Výše reliability bude určována počtem otázek, které se budou dotazovat na podobný okruh informací (Gavora, 2010, s. 121- 122, s. 128- 129). Dotazník je vyhotoven dvakrát ve stejné podobě s tím, že jeden bude označen číslicí jedna a poslán učitelům v jedné škole a druhý číslicí dva a poslán učitelům druhé školy, aby

bylo možné rozeznat odpovědi učitelů z jednotlivých škol a provést případné srovnání jejich odpovědí.

U dotazníkového šetření byl také proveden pilotážní výzkum. Jednomu z učitelů byl po předchozí domluvě zaslán dotazník emailem s konkrétními dotazy, které se týkaly srozumitelnosti dotazníku. Cílem bylo ověřit, zda jsou otázky a pokyny k nim srozumitelné, jestli je zřejmé, na co se v dotazníku výzkumník ptá a zda respondent všemu rozumí. Na základě odpovědí byly upraveny otázky č. 3 a č. 4 v dotazníku a upřesněny pojmy formální a neformální zaškolování, dále pak upřesněn rozdíl mezi kvalifikačním a dalším průběžným vzděláváním.

4.5 Postup a cíl výzkumné strategie

V souvislosti s cílem jsou zpracovány a prověřovány i okolnosti, které s dalším vzděláváním učitelů, jejich vzdělávacími potřebami a kritérii pro výběr vzdělávacích aktivit, úzce souvisí. Hned v úvodu teoretické části, v první kapitole, se věnuji legislativě dalšího vzdělávání učitelů a poukazuji na rozlišení mezi kvalifikačním a průběžným vzděláváním. Jakému typu vzdělávání, zda kvalifikačnímu nebo průběžnému, se učitelé ve vybraných školách věnují, zjišťuje třetí otázka dotazníku. Kolik učitelů na vybraných školách se vzdělává kvalifikačně, by měly doložit také dokumenty poskytnuté školami k analýze. Legislativa stručně popsána v první kapitole dále informuje o počtu dní volna, které mají učitelé zákonem vymezené k dalšímu vzdělávání a samostudiu, proto první otázka dotazníku zjišťuje, kolik dní volna tito učitelé dalším vzděláváním stráví za rok a otázka druhá, kolik dní z toho pak věnují přímo samostudiu. Ze srovnání odpovědí z jednotlivých škol by mělo být zřejmé, zda profesním rozvojem tráví více času učitelé ze státní školy nebo učitelé ze soukromé školy. Takové srovnání, jak se zmiňuji v kapitole 1.2, bylo sice provedeno, ale ve výzkumu kterého se Česká republika nezúčastnila a

přineslo zjištění, že učitelé státní školy věnují profesnímu rozvoji času více. V návaznosti na doporučení Evropské komise, aby učitelé získávali a shromažďovali nové informace, dávali a přijímali zpětnou vazbu a sdíleli své zkušenosti s kolegy, prověřuje otázka dotazníku č. 22, jak je u učitelů pracováno s nově nabytými poznatky. Také ředitelky škol budou v rozhovoru dotazovány, jakým způsobem kontrolují u učitelů převod získaných poznatků do praxe. Zodpovězením otázky č. 22 a otázek č. 17 a č. 18, které zjišťují, jaké jsou nástroje zpětné vazby a jaká je podoba kontroly a hodnocení znalostí u učitelů, ale také jaké informace zpětné vazby mají pozitivní vliv na výuku učitelů, bych měla zjistit, jaké jsou na vybraných školách evaluační nástroje, kterými je možné zhodnotit dopad profesního rozvoje učitele do praxe. Právě takové evaluační nástroje totiž podle teoretiků, jak uvádí stále ještě první kapitola, pořád chybí. Rovněž ředitelek se při rozhovoru ptám, jak prověřují, zda jsou poznatky ze vzdělávací akce uplatňovány v praxi. V úvodní kapitole dále uvádím, že členské státy Evropské Unie jsou vyzývány k tomu, aby byli všichni noví učitelé zaškolení. Podobně někteří zmiňovaní teoretici (např. Scheerens, o kterém se zmiňuji v kapitole třetí) kladou důraz na fázi uvádění učitele do profese. Čtvrtá otázka v dotazníku proto prověřuje, zda se dotazovaní učitelé zúčastnili zaškolovacích aktivit, otázka pátá k tomu dále zjišťuje, o jaké zaškolovací aktivity šlo, a šestá otázka by měla zjistit, které zaškolovací aktivity učitelé při zaškolování postrádali a které z těchto aktivit jim chybí dodnes a tvoří tedy oblasti, ve které by se chtěli dovzdělat.

Ve všech kapitolách teoretické části využívám zpracovaných výsledků šetření TALIS. Konkrétně v první kapitole (podkapitole 1.2), ale také v kapitole třetí, zmiňuji, že z těchto výsledků je zřejmé, že učitelé upřednostňují mezi vzdělávacími aktivitami semináře nebo kurzy k vyučovanému předmětu, že se zaměřují na faktické znalosti a dovednosti, ale také že se nejčastěji

věnují četbě literatury (a samostudiu), že jsou u nich preferenční sebezpozorování, pozorování a koučink. Čas strávený samostudiem prověřuje u učitelů ve vybraných školách zmiňovaná druhá otázka dotazníku, v šesté se dotazují, jaké druhy vzdělávacích aktivit učitelé postrádají. Sedmá otázka dotazníku ověřuje, jakých vzdělávacích aktivit se učitelé zúčastnili za posledních dvanáct měsíců a které je tak možné považovat za preferenční. Jedenáctá otázka s doplňující dvanáctou a třináctou otázkou se učitelů přímo dotazují, jaké konkrétní aktivity dalšího vzdělávání učitelé preferují a proč. Z šetření TALIS, jak uvádím v podpodkapitole 1.2.1, také plyne, že nejpozitivnější vliv na výuku mají podle učitelů takové činnosti dalšího vzdělávání, které navazují na předchozí vědomosti a mají srozumitelnou strukturu, že si učitelé vedle nabývání znalostí a dovedností spojují další vzdělávání s inovacemi jejich výuky a s inspiracemi. V šestnácté otázce dotazníku by dotazovaní učitelé měli určit konkrétně, jaké vzdělávací aktivity měly pozitivní vliv na výuku v jejich případě, zodpovězením osmnácté otázky doplňují také, jaký typ zpětné vazby přinesl pozitivní vliv na jejich výuku. V této podpodkapitole (1.2.1) ale také poukazují na to, že podle teoretiků je velmi důležitá především didaktická znalost obsahu s uměním využít tyto didaktické znalosti v praxi. Proto osmá otázka zjišťuje, zda a jakou vzdělávací potřebu mají učitelé v oblasti didaktiky. V podpodkapitole 1.2.1 také uvádím, že v současnosti jsou vypracovány dva nástroje hodnotící kvalitu kompetencí učitele, Standard začínajícího učitele a Standard zkušeného učitele. Jak dále zmiňuji v podkapitole 2.1, v tradičních základních školách vycházejí vzdělávací potřeby učitelů často právě z těchto standardů a z kompetencí v nich popsaných. Zda je tento nástroj využíván na vybraných školách, se dotazují nejen učitelů v dotazníku, v otázce č. 24, ale také ředitelek škol při rozhovoru. Učitelům je doporučováno a v rámci profese se od nich očekává, jak uvádím v podpodkapitole 1.2.2, že budou přispívat k dobrému klimatu školy, podílet se na budování spolupráce rodiny a školy, jak

prověřuji otázkou v dotazníku č. 10, ale také, že budou vzájemně mezi sebou spolupracovat, neboť je to přínosné v mnoha směrech (didaktika, zvládání problémů se žáky). Zda a jak často mezi sebou učitelé spolupracují, pak ověřuji v dotazníku otázkou č. 19.

V podkapitole 1.3 se věnuji otázce podpory učitelů ze strany ředitelů a vedení školy. Poukazuji na rozdílné přístupy ředitelů k dalšímu vzdělávání učitelů, které se projevují v míře svobody učitelů při rozhodování o dalším vzdělávání, ale také třeba ve výši finančních příspěvků poskytnutých školou na další vzdělávání učitelů. Jakou podporu dostávají učitelé od vedení školy ve svém dalším vzdělávání a jestli je finanční náročnost vzdělávací akce důvodem jejich neúčasti na vzdělávací aktivitě, zjišťuji otázkou č. 15 v dotazníku, ale i v dotazech směřovaných ředitelkám při rozhovoru. Jak ředitelé zhodnocují poznatky, které učitelé získávají na vzdělávací akci a jak probíhá zpětná vazba na tuto akci, prověřuji opět při rozhovoru s řediteli, ale také v otázce č. 22 v dotazníku.

Ve druhé kapitole se zabývám vzdělávacími potřebami učitelů. V souvislosti s novelou o inkluzivním vzdělávání poukazuji na vzdělávací potřeby učitelů v inkluzivním prostředí školy. Zmiňuji také vliv inovací a vliv pronikání informačních a komunikačních technologií na vzdělávací potřeby. Poukazuji na skutečnost, že další vzdělávací potřeby vyvstávají s příchodem nových metod výuky (kooperativní, skupinová, projektová, apod.) a hodnocení (formativní, písemné). Rozhovory s ředitelkami škol společně s analýzou dokumentů by měly přinést odpovědi na to, jak jsou vzdělávací potřeby ovlivněny zařazením inkluzivního vzdělávání a informačních technologií do škol. Učitelům budou pro zjištění odpovědí položeny otázky v dotazníku č. 8 a č. 10 zjišťující konkrétní vzdělávací potřeby včetně těchto zmiňovaných. U škol, u kterých je nutné absolvovat různé doplňující kvalifikační programy (Montessori, Začít spolu, aj.), bude třetí otázka dotazníku zjišťovat, zda se jedná o

kvalifikační vzdělávání. Tuto skutečnost bude možné zjistit i z analýzy dokumentů.

V kapitole třetí, orientované na kritéria výběru dalšího vzdělávání učitelů, poukazují na bariéry, se kterými se učitelé nejčastěji setkávají a které jsou příčinou jejich neúčasti na dalším vzdělávání. A naopak, zmiňují také časté důvody, proč se učitelé dalšího vzdělávání účastní. Jaké jsou překážky v účasti na dalším vzdělávání u učitelů ve vybraných školách, zjišťují v dotazníku otázkou č. 15, jaká jsou naopak určující kritéria pro účast na aktivitě, zjišťují v dotazníku otázkou č. 14. Velmi důležitá je při výběru aktivity dalšího vzdělávání také sebereflexe učitelů, proto se v dotazníku dotazují otázkou č. 17 na zpětnou vazbu v podobě sebereflexe a v otázce č. 20 ověřují, zda dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb rovněž sebereflexí. V českých školách je pracováno u učitelů s portfolii a osobními plány profesního rozvoje, kam jsou zaznamenávány vzdělávací potřeby, a které řídí učitelův profesní rozvoj, otázkou v dotazníku č. 21 proto zjišťují, zda je na vybraných školách pracováno s osobním plánem profesního rozvoje.

Struktura vytvořená z tematických oblastí teorie, která koresponduje s otázkami v dotazníku i v rozhovorech, předurčuje oblasti k analýze a zároveň je předpokladem pro snadnější zpracování získaných informací. Je zamýšleno, aby zodpovězením i těch otázek, které přímo neodpovídají na výzkumnou otázku, se vytvořil dostatečně podpůrný kontext, který umožní pochopit odpovědi na výzkumnou otázku v souvislostech.

4.6 Etická stránka výzkumu

Aby byly dodrženy důležité zásady etického jednání při výzkumu, budou od respondentek rozhovorů (ředitelky) podepsány poučené (informované) souhlasy, ve kterých budou respondentky nejen poučeny o cílech, průběhu a okolnostech výzkumu, ale také seznámené s tím, že nejsou povinny

odpovídat, mohou kdykoliv účast na projektu ukončit, že otázky mohou vyvolat neočekávané emoční reakce a že bude zachována anonymita účastníků. Dále bude představiteli jednotlivých škol (zřizovatelem a ředitelkou) podepsán souhlas s účastí na výzkumu, který bude nejdříve předjednán a v emailové podobě předběžně schválen (po projednání s učiteli coby respondenty dotazníku) a který bude opět seznamovat s cíli, průběhem a okolnostmi výzkumu. I zde bude uvedeno, že bude zachována absolutní anonymita zúčastněných.

Pozice výzkumníka je vnější, tzv. out, kdy netvoří součást žádné z organizací, tedy výzkumného pole.

4.7 Sběr a zpracování dat

4.7.1 Výzkumný soubor

Předmětem výzkumu budou učitelé základní školy prvního a druhého stupně, kde jsou využívány inovativní a alternativní prvky při výuce a při hodnocení. Konkrétně půjde o učitele prvního a druhého stupně státní základní školy, kteří učí ve smíšených třídách nejen dle schváleného programu Začít spolu ale i s využitím dalších alternativních prvků, například Montessori pedagogiky, a kteří vedle známkování hodnotí také slovně. Učitelé ve druhé, soukromé, alternativní škole, rovněž učí ve smíšených třídách, od první do čtvrté třídy, a vedle alternativních způsobů výuky (např. zmiňovaných prvků Montessori pedagogiky nebo waldorfské pedagogiky), vyučují metodou tzv. myšlenkových cest. Výběr je tedy, jak uvádí Gavora, záměrný (Gavora, 2010, s. 79), neboť jsou vybrány takové školy, kde probíhá výuka prostřednictvím inovativních metod, jedná se o školy s celkově menším počtem žáků, situované v malých vesnicích, kde učitelé učí ve smíšených třídách a kde využívají formativní a slovní hodnocení. Rozsah výběrového souboru by měl být 18 učitelů.

Součástí výběrového souboru budou i ředitelky obou škol, neboť jejich činnost a přístup může další vzdělávání učitelů také zásadně ovlivňovat.

4.7.2 Sběr dat

Učitelům byl prostřednictvím emailu zaslán odkaz k online podobě dotazníku. Ten byl nejdříve předpřipraven jako dokument ve wordu, následně konzultován v rámci uváděného pilotážního výzkumu a pak přepsán do aplikace google forms, která umožňuje také vyhodnocení dotazníku v potřebné podobě. Dotazník sestává z dvaceti pěti otázek a jeho vyplnění zabere zhruba patnáct minut. Učitele by tedy nemělo odradit vyplnění dotazníku kvůli časové náročnosti. Z časových důvodů je i doba pro vyplnění dotazníků omezena a respondenti byli požádáni o vyplnění ve lhůtě deseti dní, která byla nakonec prodloužena na čtrnáct dní. Dotazník byl rozeslán do obou škol ve stejném znění, jeho označení se však pro každou školu liší římskou číslicí, aby bylo možné rozeznat, ale také porovnávat odpovědi učitelů z jednotlivých škol. Odpovědi se po vyplnění dotazníku respondentem automaticky ukládají v aplikaci google forms, která je zpracovává a každou otázku graficky vyhodnocuje. Při počtu šestnácti konkrétních rozeslaných žádostí o vyplnění dotazníku (osm žádostí do každé školy) je tak možné snadno monitorovat počet získaných odpovědí u každé ze škol.

S ředitelkami obou škol byly domluveny individuální schůzky. Během těchto setkání podepsaly informovaný souhlas s rozhovorem, o kterém byly informovány emailem (včetně přílohy) při žádosti o schůzku a dále podepsaly emailem předjednaný souhlas s provedením výzkumného šetření v dané škole. Při schůzce s ředitelkami škol byly také zkonzultovány školní dokumenty, které se vztahují k dalšímu vzdělávání učitelů, které by bylo vhodné a možné analyzovat a z nichž by bylo možné získat informace o vzdělávacích potřebách učitelů a identifikovat kritéria výběru jejich vzdělávacích aktivit. Zároveň bylo zkonzultováno zpřístupnění těchto dokumentů, nejsou-

li veřejně dostupné. Jedná se především o výroční zprávy, které jsou u státní školy přístupné na webových stránkách školy, zatímco druhá, soukromá, škola nemá zprávu dostupnou na webových stránkách a bude nutné mi ji zaslat emailem, o plán DVPP státní školy, který je učitelům k dispozici na sdíleném disku Google a který bylo nutné zpřístupnit a o vnitřní předpis státní školy, který mi paní ředitelka zpřístupnila zasláním v emailu. Dále byly paní ředitelky požádány o seznam učitelů a jejich emailové adresy, aby bylo možné těmto učitelům poslat dotazník. Nakonec byl s ředitelkami škol realizován rozhovor. Byly kladeny otázky z připraveného seznamu, které byly v případě nejasností nebo nekonkrétních odpovědí doplňovány o další, doplňující nebo upřesňující, otázky. Rozhovor byl nahráván na mobilní telefon, přenesen do počítače a přepsán.

4.7.3 Analýza dat

Při analýze zpřístupněných dokumentů jsem postupovala tak, že jsem se nejdříve zaměřila na typy informací, které lze z poskytnutých dokumentů získat, abych si potvrdila, že jsou pro tento výzkum relevantní a užitečné. Vnitřní předpis (ZŠ Sluníčko, 2011) poskytnutý státní školou se k dalšímu vzdělávání učitelů vztahuje pouze v kapitole o kvalifikačním vzdělávání a určuje podmínky a způsob, jakým učitel, který si doplňuje kvalifikaci, poskytuje nadřízenému informace o průběhu svého vzdělávání, dále stanovuje podmínky a výhody, za kterých je učiteli umožněn tento typ vzdělávání. Z Vnitřního předpisu (ZŠ Sluníčko, 2011) tak lze získat informaci o možných dnech volna při kvalifikačním vzdělávání, která není pro účely této práce nijak zásadní.

Výroční zpráva této státní základní školy (ZŠ Sluníčko¹³, 2019b) oproti tomu přináší výrazně větší množství informací potřebných pro tento výzkum. V jednom ze svých bodů se věnuje dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, kde jsou vyjmenovány způsoby DVPP se jmény učitelů, kteří se daným způsobem vzdělávají. Dále jsou rozepsány kurzy, semináře a vzdělávací projekty, kterých se jednotliví učitelé účastnili, účastní nebo jichž jsou součástí. U každého učitele je jmenovitě rozepsáno, o jaké vzdělávací aktivity se jedná a rozlišeno, jde-li o DVPP k získání kvalifikace nebo o DVPP k prohloubení kvalifikace. Výroční zpráva (ZŠ Sluníčko, 2019b) umožňuje získat informace pro školní rok 2018/2019. Stejně informace pro rok 2019/2020 lze nalézt v dokumentu Hodnocení DVPP (ZŠ Sluníčko, 2019a), který je interním dokumentem sdíleným mezi učiteli a ředitelkou školy a kam učitelé po absolvování vzdělávací akce vkládají své hodnocení vzdělávacích aktivit a to z mnoha stránek (hodnotí lektora, obsah akce, odbornou úroveň, přínos akce pro praxi nebo poskytnuté materiály), kam ale také uvádí, jakým způsobem budou získané poznatky předávat dál. Tento dokument je v upravené formě zveřejněn ve výroční zprávě vždy následující školní rok. Mně byl zaslán emailem. U soukromé alternativní školy bylo možné čerpat informace jen z poskytnuté Výroční zprávy pro školní rok 2018/2019 (ZŠ Hlavička¹⁴, 2019), ve které je uvedeno, který učitel se zúčastnil vzdělávací akce a jaké a do jakého vzdělávacího projektu jsou učitelé zapojeni. Z dokumentů tak bylo možné získat doplňující informace jen pro některé z určených tematických okruhů.

¹³ Názvy škol jsou kvůli zachování anonymity smyšlené a případná shoda s jinou školou stejného názvu je tak zcela náhodná

¹⁴ Názvy škol jsou kvůli zachování anonymity smyšlené a případná shoda s jinou školou stejného názvu je tak zcela náhodná

Tematické oblasti, které jsem v prvním kroku filtrovala jak v dokumentech, tak v rozhovorech a dotazníku, korespondují s otázkami v dotazníku. Otázky v dotazníku byly vytvořeny tak, aby vytvářely tematické okruhy korespondující s teoretickou částí, jak je detailněji popsáno výše v kapitole 4.5, která je věnována postupu a cíli výzkumné strategie. V kontextu těchto tematických okruhů jsou výsledky rovněž interpretovány.

Analýza získaných informací probíhala kódováním. V dokumentech byl nejdříve podtržen text, který jsem považovala za relevantní, dále byl tento text stručně označen tématem (popisem a barvou přidělenou tematické kategorii), ke kterému se vztahuje. Jednalo se o témata, která jsou zpracována v teorii a o informace vztahující se k zodpovězení výzkumné otázky (popsané v kapitole 4.5). Takto označený text byl (někdy opakovaně) zkopírován do souhrnné excelové tabulky tematických kategorií shromažďující informace pro závěrečnou interpretaci ze všech zdrojů. Rozhovory, které proběhly v časovém rozmezí 28 až 38 minut, byly po přepisu důkladně opakovaně pročitány, abych zamezila případnému opomenutí některé z informací a dostatečně sdělené informace pochopila. Při analyzování těchto rozhovorů jsem postupovala stejným způsobem kódování jako u analýzy dokumentů. Zčásti odlišný postup jsem zvolila u dotazníku, neboť mi aplikace google forms odpovědi respondentů již graficky zpracovala. Zpracováno bylo celkem třináct odpovědí, šest odpovědí ze soukromé školy a sedm odpovědí ze státní školy. Volné odpovědi z dotazníku jsem si označovala a třídila jako při analýze rozhovorů a dokumentů, graficky znázorněné výstupy odpovědí u jednotlivých otázek jsem však jen označila zkratkou tematické kategorie ze souhrnné tabulky a pak výsledek, popsáný vlastními slovy, přiřazovala do zmiňované souhrnné tabulky k jednotlivým tematickým kategoriím. Tematické kategorie vypsané v souhrnné tabulce, do kterých byl text vpisován nebo kopírován, byly dále ještě pro přehlednost rozřazovány do hlavních

dvou množin vztahujících se přímo k cíli práce, resp. výzkumné otázce (vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání), tyto byly pro odlišení označeny každý jinou barvou a pro snadnou orientaci byl stejnými barvami označen text přímo se vztahující k těmto nadřazeným množinám. V souhrnné tabulce jsem si dále rozlišila, z jakého zdroje informace pochází, aby bylo možné informace případně snáze dohledat.

4.8 Případová studie – ZŠ Sluníčko

4.8.1 Charakter školy a předpokládané oblasti vzdělávacích potřeb učitelů

Základní škola Sluníčko je státní malotřídní školou. Realizuje svůj vzdělávací plán na základech programu Začít spolu. Škola využívá také dalších inovativních metod jak při výuce (prvky Montessori výuky, integrované výuky, projektové výuky, Hejného matematika, genetická metoda čtení, aj.) tak při hodnocení žáků (formativní hodnocení), během školního roku se žáci hodnotí v rámci tzv. tripartit ve složení rodič- učitel- žák. Výuka zde probíhá ve smíšených třídách, na druhém stupni se opírá o poznatky a přístupy integrované tematické výuky a mezivrstevnického učení. Od standartní státní školy se dále liší výukou angličtiny již od první třídy, výukou informatiky od druhé třídy, nebo zařazováním zájmových pololetních kurzů do výuky. Důraz je kladen na individuální přístup, sebehodnocení (tvorba vlastních portfolií) a skupinovou výuku (Sluníčko, 2019b, s. 6). Žáci na prvním stupni jsou hodnoceni známkami i slovně, žáci na druhém stupni jsou hodnoceni jen známkami.

Vzhledem k nadstandartní vybavenosti školy informačními technologiemi a k výuce ICT již od druhé třídy, je u učitelů předpokladem dobré zvládnutí ICT. Dále lze u učitelů předpokládat znalost anglického jazyka a

výše popsaných specifických metod výuky a hodnocení, které škola při výuce používá (Sluníčko, 2019b, s. 6- 8).

4.8.2 Současné podoby vzdělávání učitelů

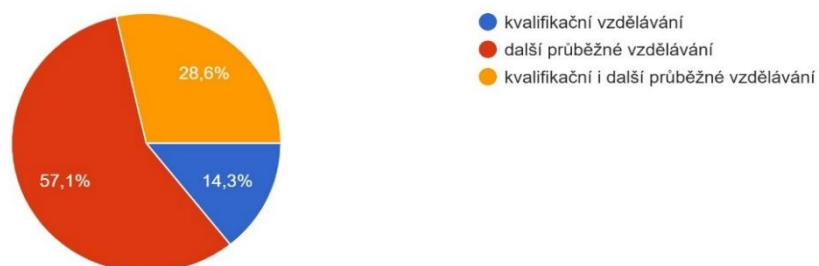
Tato podkapitola přináší interpretaci těch zjištění, která se týkají současných podob vzdělávání učitelů v ZŠ Sluníčko. Konkrétně předkládá formy, jakými se učitelé vzdělávají (kvalifikační/ další průběžné vzdělávání), uvádí, kolik dní ročně stráví učitelé dalším vzděláváním a kolik dní z toho tvoří samostudium. Informuje o tom, jak probíhá ve škole zaškolování učitelů a jaký je přístup vedení školy k dalšímu vzdělávání učitelů i jak je kontrolováno převedení získaných poznatků do praxe. Tato zjištění jsou potřebná k zajištění kontextu pro odpovědi na výzkumnou otázku.

V ZŠ Sluníčko převažují v pedagogickém sboru učitelé, kteří nemají dostatečnou kvalifikaci pro výuku v ZŠ. Vzdělávání učitelů v této škole (a doplnění kvalifikace) je proto velmi důležité, jak potvrdila ředitelka školy (Rozhovor Ř1, 2019, s. 1).

Ř1: „(...) máme problém sehnat pedagogy, dokonce jako kvalifikované pedagogy, takže náš učitelský sbor je hodně jako nekvalifikovaný (...)“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 1).

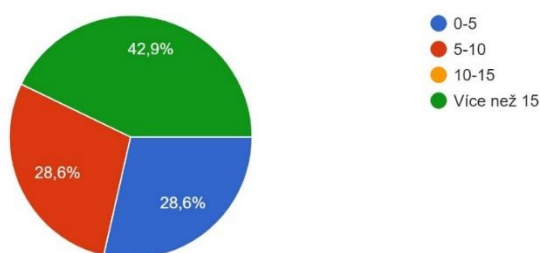
Vedle dalšího průběžného vzdělávání si v současnosti čtyři učitelky doplňují kvalifikaci (Sluníčko, 2019b, s. 19- 20). Učitelé tuto skutečnost také potvrdili v odpovědích dotazníku, jak znázorňuje Graf 1 níže.

Graf 1- Druhy vzdělávání u učitelů ZŠ Sluníčko

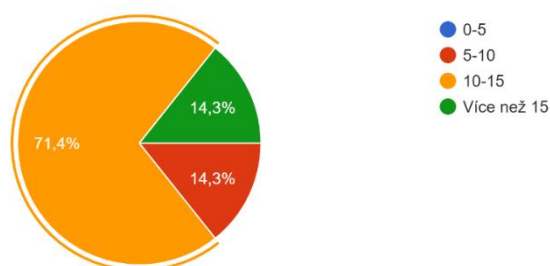


Téměř polovina z učitelů respondentů stráví dalším vzděláváním více než 15 dní ročně, jak dokládá Graf 2, z toho se většina učitelů (71,4 %) věnuje 10- 15 dní samostudiu, viz Graf 3.

Graf 2- Počet dní strávených dalším vzděláváním – učitelé ZŠ Sluníčko



Graf 3- Počet dní strávených samostudiem – učitelé ZŠ Sluníčko



Nově nastoupivší učitelé jsou zaškolováni formálním i neformálním způsobem, viz Graf 4.

Graf 4 – Zaškolování učitelů v ZŠ Sluníčko



Nejčastěji se zaškolují v oblasti běžné administrativy, ale v rámci zaškolování také absolvují schůzky s ředitelkou, se zkušenými učiteli nebo je na učitele ředitelkou školy dohlíženo, viz Tabulka 1.

Tabulka 1 – Přehled absolvovaných zaškolovacích aktivit učitelů v ZŠ Sluníčko

Přehled absolvovaných zaškolovacích aktivit v ZŠ Sluníčko								
	Uči- telé →							
Druhy aktivit ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Učitel 7	Po- radí čet- nosti
Kurzy/ semináře, které jsem osobně navštívil/a	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	2
Účast na online kurzech/ seminářích	NE	ANO	ANO	ANO	NE		NE	
Online aktivity (např. virtuální komunity)	NE	NE	ANO	ANO	NE		NE	
Naplánované schůzky s ředitelem nebo se zkušenými učiteli	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	3
Dohled ředitele a/nebo zkušených učitelů	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	3
Sdílení/spolupráce s jinými novými učiteli	ANO	ANO	NE	ANO	NE		ANO	
Týmová výuka se zkušenými učiteli	NE	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	4
Vedení portfolií/ deníků/diářů	NE	NE	NE	NE	NE		NE	
Snížené výukové povinnosti	NE	NE	ANO	NE	ANO		NE	
Obecné/administrativní zaškolení	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	1

Žádná z uvedených zaškolovacích aktivit učitelům při zaškolování nechyběla a ani v současnosti pro ně v souhrnu žádná z těchto oblastí nepředstavuje vzdělávací potřebu. Výjimku tvořili dva učitelé, jeden dosud postrádá účast na online kurzech či seminářích, druhý postrádá týmovou výuku se zkušenými učiteli, jak znázorňuje Tabulka 2.

Tabulka 2 – Přehled vzdělávacích potřeb plynoucích ze zaškolování – ZŠ Sluníčko

Přehled vzdělávacích potřeb plynoucích ze zaškolování							
	nepostrádal/a jsem při zaškolování a nepostrádám nyní						
	postrádám stále						
	postrádal/a jsem při zaškolování						
	Učitelé →						
Druhy aktivit ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Učitel 7
Kurzy/ semináře, které jsem osobně navštívil/a							
Účast na online kurzech/ seminářích							
Online aktivity (např. virtuální komunity)							
Naplánované schůzky s ředitelem nebo se zkušenými učiteli							
Dohled ředitele a/nebo zkušených učitelů							
Sdílení/spolupráce s jinými novými učiteli							
Týmová výuka se zkušenými učiteli							
Vedení portfolií/ deníků/diářů							
Snížené výukové povinnosti							
Obecné/administrativní zaškolení							

Pro ředitelku školy je vzdělávání učitelů velmi důležité (Rozhovor Ř1, 2019, s. 1).

Ř1: „(...) takže pro mě je vlastně po celou tu dobu, co tady jsem, tak jako důležitý, abych ty lidi maximálně možné vzdělávala, jak to jde“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 1).

Zavedený systém profesního rozvoje a vzdělávání učitelů je dostatečně propracovaný. Ze strany ředitelky školy je nastaveno hned několik kontrolních a monitorovacích činností, které sledují profesionální rozvoj učitele. V rámci individuálních rozhovorů ředitelky s učiteli, uskutečňovaných na konci školního roku, dochází ke zhodnocení poznatků a dovedností učitele, jeho vzdělávacích potřeb a k vytvoření vzdělávacího plánu (včetně plánu samostudia) pro rok následující, který je dále zahrnut do Ročního plánu školy (ZŠ Sluníčko, 2019a). Tento plán tvoří shodu v požadavcích na další vzdělávání. Jde o požadavky ze strany ředitelky, která vychází ze vzdělávacích potřeb, které u učitelů identifikovala, z požadavků, které jsou určeny vzdělávacími projekty, jichž je škola součástí, a pak z požadavků, přání a vzdělávacích potřeb, které přichází od učitelů (Rozhovor Ř1, 2019, s. 1).

Ř1: „No, tak jednak jako já, z mého pohledu, víceméně probírám každého člověka zvlášť, s ohledem na jeho potřeby, s tím co je i jakoby oblastí jeho zájmu a případně i s předměty, který vyučuje. Takže, takže, jednak se snažím sledovat nejprve jakoby doplnění kvalifikace, aby ti lidé si mohli doplnit v zákoně jako stanovený a pak se snažím je momentálně rozvíjet v oblasti, který nejvíc potřebují. Je to na základě hospitací, který dělám, nebo dle třeba nedostatků, který zjišťuju v tý jejich počáteční práci a doporučuju jim jakoby v jaké oblasti se třeba vzdělávat. To je jakoby přístup můj, když teda já jakoby s ohledem na ty zaměstnance a obráceně, že slyším zase, jakoby slyšet ty jejich potřeby, který oni jakoby pociťujou, že by rádi se v nich rozvíjeli. No, na základě toho děláme plán dalšího vzdělávání, který je součástí ročního plánu školy, a i sebevzdělávání, tedy plány.(...) A pak já to co chci, tak prostě je zase jakoby další součást toho jejich plánu. Jo, takže je to tvořený z těch jakoby dvou přístupů. Toho, co chci já jakoby vedení školy a co potřebuju pro tu školu a z toho, co oni cítí jako potřebu.(...)“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 1).

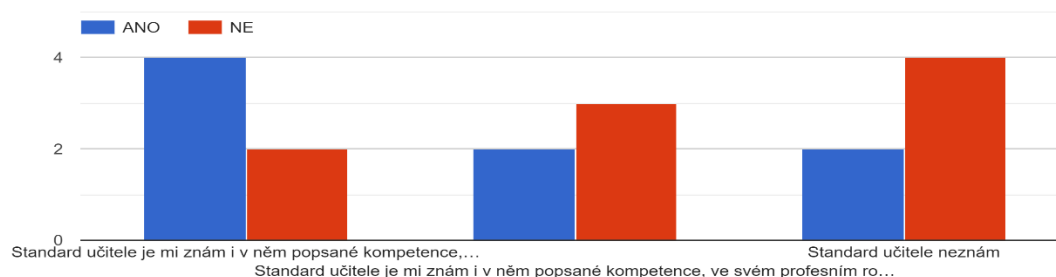
Polovina učitelů respondentů skutečně pracuje se svým plánem profesního rozvoje, který používají od začátku své učitelské profese, třetina učitelů pracuje s plánem, který jim byl vytvořen na této škole a jen sedmnáct procent z dotazovaných s žádným plánem nepracuje a ani ho nepovažuje za důležitý, jak dokládá Graf 5.

Graf 5- Práce učitelů s plánem profesního rozvoje- ZŠ Sluníčko



Se Standardem učitele pracují při svém profesním rozvoji podle odpovědí z dotazníku čtyři učitelé, viz Graf 6.

Graf 6 – Využití Standardu učitele v profesním rozvoji- učitelé ZŠ Sluníčko



V tomto ohledu nekorespondují odpovědi s výpovědí ředitelky školy, která v rámci profesního rozvoje učitelů se Standardem učitele nepracuje (Rozhovor Ř1, 2019, s. 4).

Ř1: „Já se domnívám, že jsou to nepovinné dokumenty a pokud jsem se s nimi někdy seznámila, tak protože nejsou povinný, tak asi to moc neřeším. Hlavně proto, že na to mám nějak informace, jak se snažím sledovat ten kompetenční rámeček a všechno, tak se to pořád mění, vyvíjí a není to nikde jakoby jasně daný, co z toho jako vyplývá, jako pro mě jako pro ředitele“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 4).

Přínos vzdělávací akce, které se učitel zúčastnil, je zhodnocován a předáván několika způsoby. Každý pedagog má povinnost informovat o absolvování vzdělávací akce prostřednictvím formuláře Hodnocení DVPP, kde konkrétní aktivitu popíše, zhodnotí a kde také uvádí, jakým způsobem kolegům poznatky ze vzdělávací akce předá, dále dochází k předávání poznatků neformálními diskusemi a nakonec jsou případné nové postupy zaznamenávány i na sdílený disk (Rozhovor Ř1, 2019, s. 3).

Ř1: „(...) většinou pokud se učitel účastní nějakého dobrého semináře, který ho osloví, tak je to vidět na té jeho práci. I tím jak jsme malá škola, tak já třeba vidím, že, nebo on sám přijde a pochlubí se, že vyzkoušel aktivitu takovou a ukáže mi to. Nebo se to ukáže někde, když je to třeba výtvorný, výzdobou školy (...). No, většinou jako pozorováním a případně, pokud jako jdu k tomu učitelu na hospitaci, tak je možné, že třeba se tam zobrazí jakoby nějaký ten um. Ještě ve změně třeba nějakýho pracovního postupu, třeba že jo, protože, já nevím, po absolvování třeba, třeba po absolvování kurzu Začít spolu, tak učitel začne používat jinak třeba sebehodnocení žáků, vytvoří si nějaký nový formulář, který vlastně se někde ukáže, protože máme to, my to máme všechno sdílený, takže to jakoby navzájem vidíme všechno, tadyty aktivity, který učitelé všechny dělají. Takže je to rozhovorem, pozorováním, no, hospitací.(...) my máme nástroj, který máme pomocí formulářů googlu, a ten nástroj je udělaný

jako formulář, kde učitel má povinnost po absolvování toho dalšího vzdělávání vyplnit jednak údaje k tomu semináři, má ho hodnotit v takovém tom stylu, jak hodnotí lektora, jak hodnotí obsah, jestli mu to něco přineslo a pak je tam konkrétně povinnost toho učitele stanovit, jak bude dál pracovat v rámci organizace s těma získanýma poznatkama, co mu to přineslo. Takže tam musí udělat takovou stručnou reflexi (...)" (Rozhovor Ř1, 2019, s. 3).

Učitelé sledují dopad nových poznatků a změn na svých žácích, sami si reflektují průběh své výuky nebo konzultují přínos vzdělávací aktivity s kolegy, jak dokládá Tabulka 3.

Tabulka 3- Zhodnocení nově nabytých poznatků u učitelů – ZŠ Sluníčko

Zhodnocování nabytých poznatků u učitelů								
	Ni- kdy							
	Ob- čas							
	Vždy							
	Uči- telé →							
Způsoby zhodnocování nově nabytých poznatků ↓	Uči- tel 1	Uči- tel 2	Uči- tel 3	Uči- tel 4	Uči- tel 5	Uči- tel 6	Uči- tel 7	Cel- kem VŽDY
Uvedení nových poznatků do praxe je kontrolováno při hospitaci nadřízeného	Ob- čas	ob- čas	vždy	ni- kdy	ob- čas	vždy	ob- čas	2
Převedení nových poznatků do výuky si reflektuji sám/sama na základě průběhu výuky	vždy	ob- čas	ob- čas	vždy	vždy	vždy	vždy	5
Zhodnocení přínosu vzdělávací aktivity vždy konzultuji (s kolegy, nadřízeným, apod.)	občas	ob- čas	ob- čas	ob- čas	ob- čas	vždy	ob- čas	1
Dopad změn, založených na implementaci nových poznatků z profesního vzdělávání do výuky, sleduji na výkonu žáků	vždy	ob- čas	vždy	vždy	vždy	vždy	vždy	6

4.8.3 Vzdělávací aktivity učitelů

Tato podkapitola popisuje, jakých vzdělávacích aktivit se učitelé v této škole za posledních dvanáct měsíců zúčastnili a jaké aktivity považují,

že byly přínosné pro jejich výuku včetně způsobu zpětné vazby. Z předložených zjištění bude možné vyvodit, zda realizované způsoby vzdělávání korepondují s kritérii, resp. preferencemi, na základě kterých si učitelé vzdělávací akce vybírají. Tyto kritéria jsou následně interpretována v podkapitole 4.8.5.

Ze vzdělávacích aktivit, kterých se učitelé za posledních dvanáct měsíců účastnili, převažuje čtení odborné literatury, na druhém místě se pak objevují kurzy a semináře, ale také sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučink, jak dokládají odpovědi zpracované v Tabulce 4.

Tabulka 4- Aktivity profesního rozvoje, kterých se učitelé zúčastnili za posledních 12 měsíců – ZŠ Sluníčko

Aktivity profesního rozvoje, kterých se učitelé zúčastnili za posledních 12 měsíců								
	Učitelé →							
Druhy aktivit ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Učitel 7	Celkem ANO
Kurzy/semináře, které jsem osobně navštívil/a	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	6
Online kurzy/semináře	ANO	NE	ANO	ANO	NE	NE	NE	3
Vzdělávací akce, kde ředitelé, učitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním	NE	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	5
Program pro získání řádné kvalifikace (např. studijní program)	NE	NE	ANO	ANO	NE	NE	NE	2
Exkurze/hospitace v jiných školách	ANO	NE	ANO	ANO	NE	NE	NE	3
Exkurze v komerčních prostorách, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích	NE	NE	ANO	NE	NE	ANO	ANO	2
Sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučink jako formální součást chodu školy	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	NE	5
Zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů	ANO	NE	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	5
Čtení odborné literatury	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7

Ze vzdělávacích aktivit, kterých se učitelé za posledních dvanáct měsíců zúčastnili a které měly podle učitelů největší vliv na jejich výuku, se učitelé plně shodli, že se jednalo o takovou vzdělávací činnost, která měla srozumitelnou strukturu, vhodně se soustředila na obsah vhodný k předmětům a poskytovala možnost aktivního a kolaborativního učení, viz Tabulka 5.

Tabulka 5- Přehled činností, které ovlivnily styl výuky učitelů – ZŠ Sluníčko

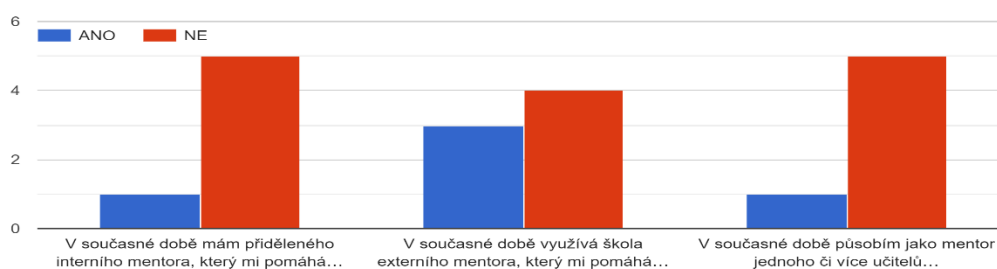
Činnost, která měla dle učitelů v posledních 12 měsících největší vliv na styl jejich výuky								
	Učitelé →							
Druhy činností ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Učitel 7	Celkem ANO
Vycházela z mých předchozích vědomostí	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	NE	ANO	5
Uzpůsobila se potřebám mého profesního rozvoje	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	6
Měla srozumitelnou strukturu	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7
Vhodně se soustředila na obsah potřebný k výuce mých předmětů	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7
Poskytovala možnosti aktivního učení	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7
Poskytovala možnosti kolaborativního učení	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7
Poskytovala mi možnosti si procvičit a aplikovat nové postupy a poznatky v mojí třídě	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	6
Byla zdrojem dalších navazujících aktivit	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	6
Konala se v mojí škole	NE	NE	NE	NE	ANO	ANO	NE	2
Zúčastnila se jí většina kolegů ze školy	NE	NE	NE	NE	ANO	ANO	ANO	3
Probíhala delší dobu (např. několik týdnů i déle)	NE	NE	ANO	ANO	ANO	NE	NE	3
Byla zaměřena na inovaci mého stylu výuky	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	6

Navštívené semináře byly zaměřené na prohlubování kvalifikace (jazyková výuka, RWCT, Začít spolu) a pak také na výuku žáků se SVP, žáků s dysfunkcí nebo žáků s výchovnými problémy (ZŠ Sluníčko, 2019b, s. 19-20).

Škola je také součástí několika vzdělávacích projektů. Mezi těmi, které pro učitele představují více než jen kolegiální podporu, se jeden zaměřuje na formativní hodnocení ve výuce a druhý na matematickou gramotnost a výuku ICT. Učitelé se proto účastní i vzdělávacích aktivit realizovaných jako součást těchto projektů (ZŠ Sluníčko, 2019b, s. 5, s. 15).

Vzdělávají se ale i přímo ve škole. V rámci projektu zaměřeného na formativní hodnocení využívá polovina dotazovaných učitelů externího mentora, který dochází do školy zhruba jednou za dva měsíce, viz Graf 7.

Graf 7- Přehled mentoringu – ZŠ Sluníčko



Ředitelka školy působí jako lektor ICT a poskytuje učitelům ve škole semináře na toto téma (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5).

Ř1: „(...) já se tomu oboru věnuju i z hlediska vzdělávání jiných pedagogických pracovníků, protože já jsem školitelem i ICT. A máme školu poměrně hodně vybavenou technologiemi, takže co se týká ovládání techniky, používání techniky a těch systémů, který máme, tak to řešíme vzděláváním v rámci školy, kdy občas tady já jakoby poskytnu seminář pro zaměstnance, pravidelně děláme jakoby i doškolovací semináře, kdy ty zaměstnanci řeknou, co třeba by potřebovali zrovna jakoby dovysvětlit (...)“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5).

Podobně realizují ve škole i vzdělávání asistentů a učitelů speciální pedagogkou- kolegyní (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5).

Ř1: „(...) spíš to řešíme jakoby vzájemným vzděláváním, protože máme ve škole kvalifikovaného speciálního pedagoga a asistentky, který už prošly jakoby hodně školením, takže si předávají hodně ty informace mezi sebou, jo (...)“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5).

Jedním z důvodů tohoto řešení je, že se, podle paní ředitelky, v současnosti nevyskytuje na trhu dobrá nabídka vzdělávání v této oblasti, která by pokryla vzdělávací potřebu seznámit komplexně se všemi speciálními potřebami žáků (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5).

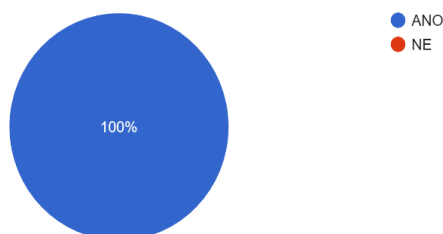
Ř1: „(...). Není dobrá nabídka jakoby na trhu. Protože se domnívám, že třeba někteří začínající pedagogové by potřebovali takový ten úplně základní kurz, přehled všech těch potřeb a to už teďko není, teď se to vždycky zaměřuje už na něco specifickýho a jsou to takový spíš jakoby vytažený témata z toho celkovýho rámce, takže takovej nákej základní kurz, je už teďko jakoby hodně těžký jako najít. (...)“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5).

Nakonec učitelé potvrdili, že zpětná vazba, kterou obdrželi, měla pozitivní vliv na jejich styl výuky, viz Graf 8. To je pravděpodobně důvodem, proč zpětnou vazbu uvádějí učitelé mezi potřebami, jak je interpretováno v následující podpodkapitole 4.8.4.

Graf 8- Vliv zpětné vazby na styl výuky učitelů – ZŠ Sluníčko

Když se zamyslíte nad všemi zpětnými vazbami, které jste obdržela během posledních 12 měsíců, měla některá z nich pozitivní vliv na styl Vaší výuky?

7 odpovědí



Mezi aspekty výuky měla zpětná vazba vliv například na hodnotící a popisný jazyk nebo organizační nastavení v rámci třídy. Nejčastěji uváděli zpětnou vazbu od mentora, viz Tabulka 6.

Tabulka 6- Druh zpětné vazby a ovlivněné aspekty výuky – ZŠ Sluníčko

O jakou zpětnou vazbu se jednalo a na jaký aspekt výuky měla pozitivní vliv? (6 odpovědí)
<ul style="list-style-type: none">• Mentoring mé osoby a hospitace. Vždy jsem upozorněna na věci, které dělám automaticky.• Styl výuky, nové metody.• Zpětná vazba se týkala způsobu hodnocení práce žáka. Pozitivní vliv měla na využití popisného jazyka při hodnocení.• Zpětná vazba žáků a jejich rodičů v rámci konzultací. Pozitivní vliv měla na úpravu organizačních opatření interních záležitostí kolektivu třídy.• Formativní hodnocení - zpětná vazba od mentora ve výuce• Ohlas rodičů, žáků. Zpětná vazba od účastníků semináře.

4.8.4 Vzdělávací potřeby učitelů

Tato podpodkapitola předkládá zjištění, jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů v ZŠ Sluníčko, včetně potřebné zpětné vazby, čím jsou tyto vzdělávací potřeby určovány a jak jsou identifikovány.

Učitelé uvedli, že jejich vzdělávací potřeby určuje především složení žáků ve třídě a že tyto potřeby vychází z profesních kompetencí učitele, na druhém místě zmiňovali, že si vzdělávací potřeby identifikují sami, pak jejich nadřazený, ale také že vzdělávací potřeby pramení z nutnosti znát nové metody používané ve výuce, viz Tabulka 7.

Tabulka 7 – Identifikace vzdělávacích potřeb – ZŠ Sluníčko

Způsoby, jimiž dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb u učitelů								
	Uči- telé →							
Způsoby identifikace vzdělávacích potřeb ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Učitel 7	Cel- kem ANO
Své vzdělávací potřeby si identifikují nebo určují sám/sama (sebereflexe, přání, aj.)	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7
Mé vzdělávací potřeby určuje můj nadřízený (ředitel, zřizovatel, aj.) na základě zhodnocení mé práce a zkušeností	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	6
Mé vzdělávací potřeby vychází z nutnosti znát nové metody (výuky, hodnocení, aj.) zaváděné do výuky	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	6
Mé vzdělávací potřeby vychází z mé nedostatečné kvalifikace	NE	NE	ANO	ANO	ANO	NE	NE	3
Mé vzdělávací potřeby určuje složení žáků v mé třídě (žáci se specif. potřebami, malé skupinky žáků, smíšená třída, aj.)	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7
Mé vzdělávací potřeby vychází z profesních kompetencí učitele (z potřeby jejich dosažení, zkvalitnění, apod.)	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	7

Tento způsob identifikace vzdělávacích potřeb i požadavky, ze kterých tyto vzdělávací potřeby pramení, potvrdila i ředitelka školy (Rozhovor Ř1, 2019, s. 4- 5).

Ř1: „ (...) Takže jednak je to jakoby potřeby školy jako takový, protože škola, škola má jasně daný, že pracujeme dle vzdělávacího programu nebo pracujeme podle

svého školního vzdělávacího programu, ale hodně jakoby se přikláníme k programu Začít spolu, takže třeba i to ovlivňuje, že je potřeba, aby učitelé byli z tady toho programu proškoleni a vzdělávali se v oblastech, který ten program vyžaduje, dál používáme hodně jakoby moderních metod výuky, takže učitel, který u nás je, tak prostě musí projít takovými věcmi jako matika Hejného, comenia skript, genetická metoda čtení, že to nejsou jako ty standartní metody, který se dřív vyučovali. (...) Takže, jednak je to teda z potřeb jakoby školy, pak potom já jako vymezuju nějaké cíle toho dalšího vzdělávání, dál je to ovlivněné i třeba dotacemi, kterých se účastníme, protože tam je konkrétně daný, v jakých oblastech se ti pedagogové konkrétně mají vzdělávat.(...) no a pak poslední, kdo rozhoduje, tak sou učitelé samotní teda, podle svých potřeb“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 4- 5).

Mezi oblasti, ve kterých se učitelé potřebují nyní vzdělávat a které označují za oblasti svých vzdělávacích potřeb, uvedli učitelé na prvním místě výuku v multikulturním a vícejazyčném prostředí a výuku průřezových dovedností (např. kreativity, kritického myšlení, řešení problémů), hned za nimi byla obsahová stránka a didaktika předmětů, které vyučují nebo všech předmětů, viz Graf 9.

Graf 9 – Přehled oblastí vzdělávacích potřeb učitelů – ZŠ Sluníčko



Při určování, jak moc velkou vzdělávací potřebu v konkrétních dovednostech učitelé mají, na škále od velké potřeby až po žádnou, měl pouze jeden učitel velkou vzdělávací potřebu, a sice vzdělávat se v oblasti spolupráce s rodiči. Nejčastěji označovali učitelé vzdělávací potřebu jako střední. Tu měli především v oblasti postupů hodnocení žáků a v oblasti analýzy hodnocení, ale také v přístupech k individualizovanému učení, u chování žáků a vedení třídy a rovněž u nových metod používaných ve škole, jak je zřejmé z Tabulky 8. Nejméně se učitelé potřebují vzdělávat ve výuce v multikulturním prostředí, ačkoliv tuto oblast zařadili učitelé jako první mezi vzdělávacími potřebami. Dále mají malou potřebu vzdělávat se v oblasti ICT. Důvodem může být slušná úroveň znalostí a dovedností v ICT.

Tabulka 8 – Označení míry vzdělávacích potřeb na škále – ZŠ Sluníčko

Míra vzdělávací potřeby								
	V současnosti nemám potřebu							
	Mám malou potřebu							
	Mám střední potřebu							
	Mám velkou potřebu							
	Učitelé →							
Oblasti profesního rozvoje a dalšího vzdělávání	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Učitel 7	Střední potřeba
Prohloubení faktických znalostí a vědomostí a) Prohloubení faktických znalostí a vědomostí								
Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů								3
Znalost školního vzdělávacího programu								
Postupy hodnocení žáků								4
Analýza a využití hodnocení žáků								4
Dovednosti v oblasti ICT (informační a komunikační technologie) potřebné pro výuku								
Chování žáků a vedení třídy								4
Přístupy k individualizovanému učení								4
Výuka žáků se speciálními potřebami								
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí								
Výuka průřezových dovedností (tvořivost, kritické myšlení, řešení problémů).								3
Nové metody výuky využívané ve škole								4
Spolupráce učitele s rodiči /zákonnými zástupci								
Komunikace s lidmi z jiných kultur a z jiných zemí								3
Ovládání popisného a pozujícího jazyka								

Velmi dobré znalosti učitelů v oblasti ICT, a tedy malou potřebu učitelů se v této oblasti vzdělávat, potvrdila také ředitelka školy (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5- 6).

Ř1: „(...) A nemáme s tím až takový velký problém, protože si myslím, že ICT dovednosti kolegů jsou na poměrně, u většiny kolegy jsou na poměrně slušné výši (...)“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5- 6).

Ředitelka školy se dále domnívá, že na vzdělávací potřeby učitelů má velký vliv inkluzivní prostředí školy, konkrétně pak žáci se SVP (žáci s dysfunkcemi nebo žáci nadaní), kteří tvoří až jednu čtvrtinu z žáků, kteří školu navštěvují (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5).

Ř1: „(...) jestliže budeme brát teda žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a nadaný žáky, tak těch tu máme poměrně hodně. Žáků se specifickými potřebami máme, máme skoro jednu čtvrtinu žáků. Takže, takže a máme skoro v každé třídě máme asistenta pedagoga. Takže jednak je tam zase jakoby zaměření na vzdělávání těch asistentů pedagoga a na to, aby učitelé dokázali s těmi žáky pracovat (...)“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 5).

Při označování těch vzdělávacích potřeb, které jsou pro učitele v současnosti prioritní, uvedli dva učitelé ze šesti dosažení kvalifikace, ale zařadili také stanovování cílů výuky a efektivní hodnocení, jak dokládá Tabulka 9.

Tabulka 9- Priority ve vzdělávacích potřebách učitelů- ZŠ Sluníčko

Největší priority v oblasti vzdělávacích potřeb v současnosti
Vliv životního tempa na učební proces žáků. Stanovování cílů výuky. Efektivní hodnocení.
-
profesní kvalifikace
Dosažení potřebné kvalifikace.
Momentálně mě nic nenapadá.
Sebevzdělávání, hospitace,

4.8.5 Kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů

Při zjišťování, jaká jsou kritéria výběru dalšího vzdělávání učitelů dle metody výuky, byli učitelé mimo jiné požádáni, aby přiřadili, jak moc (od 1 do 5, kdy 1 je nejpreferovanější) vyjmenované způsoby vzdělávání preferují. Mezi nejpreferovanější učitelé zařadili kurzy a semináře, hospitace v jiných školách a workshop, druhý stupeň preference přiřadili čtení odborné literatury, a poslední, třetí, mentoringu a takovým vzdělávacím akcím, kde ředitelé, učitelé nebo výzkumní pracovníci prezentují výsledky výzkumu nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním, viz Tabulka 10.

Tabulka 10 – Preferované typy vzdělávacích aktivit – ZŠ Sluníčko

Preferované typy vzdělávacích aktivit	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Učitel 7
Kurzy/semináře	1	3	2	2	1	1	1
Online kurzy/semináře/webináře	3	5	3	4	1	5	3
Vzdělávací akce, kde ředitelé, učitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním	5	3	3	2	3	1	5
Program pro získání řádné kvalifikace (např. studijní program)	5	5	1	1	4	2	5
Exkurze/hospitace v jiných školách	1	4	2	4	1	1	1
Exkurze v komerčních prostorech, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích	2	5	4	4	2	1	2
Sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučing jako formální součást chodu školy	2	4	3	2	3	1	2
Zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů	2	4	4	2	1	1	2
Mentoring	3	4	3	2	3	2	3
Workshop	1	4	1	3	1	2	1
Přednáška	5	3	1	4	2	2	5
Čtení odborné literatury	2	2	1	2	2	2	2

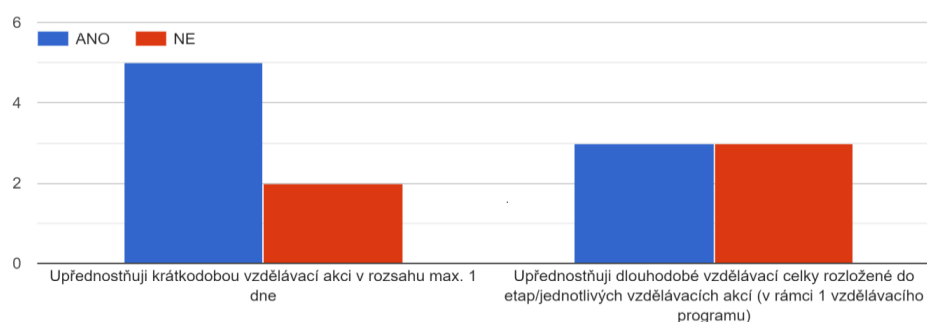
Mezi hlavními kritérii výběru z hlediska přínosu a charakteru vzdělávací aktivity, zmiňovali učitelé, že vzdělávací akce by měla obsahovat užitečné a praktické aktivity, předkládat zkušenosti z praxe a poskytovat možnost sdílet zkušenosti a znalosti, byla vyzdvihována potřeba osobního kontaktu, jak dokládá Tabulka 11.

Tabulka 11- Důvody preferencí při výběru dalšího vzdělávání učitelů – ZŠ Sluníčko

Důvody preferencí při výběru vzdělávací aktivity
Nepreferuji on-line coaching nýbrž mi nejsou PC technologie blízké. Jsem otevřená jakékoliv formě rozhovoru/dialogu/či názorné formě předávání vlastních znalostí.
Kurzy a semináře jsou zajímavé, praktické.
Atraktivnější jsou pro mne ty aktivity, při kterých je možné sdílet a diskutovat o příkladech dobré praxe.
Na základě osobních dlouholetých zkušeností, dle užitečnosti vybraných aktivit.
Preferuji osobní kontakt s možností diskuze
Praktické aktivity, zkušenosti z praxe

Z hlediska délky vzdělávací aktivity většina učitelů (4 ze 7) upřednostňuje krátkodobou vzdělávací akci v rozsahu maximálně jednoho dne, ale téměř polovina (tři) z učitelů respondentů uvedla, že preferuje i dlouhodobé vzdělávací programy rozložené do dílčích částí, viz Graf 10.

Graf 10 – Preference vzdělávací aktivity z hlediska délky konání – ZŠ Sluníčko



Z pohledu organizace a obsahu vzdělávací aktivity jsou pro učitele nejdůležitějšími kritérii osoba lektora a obsah vzdělávání. Hned poté uvádí, že je důležité, aby se vzdělávací akce konala v blízkosti jejich bydliště a byli na

ni uvolnění z práce. Méně důležité už pro ně je, zda je obsah vzdělávání nový a za zcela nepodstatné považují, jestli dojde po vzdělávací akci ke zhodnocení jejich znalostí (např. v podobě testu) jak je popsáno v Tabulce 12.

Tabulka 12 – Preferované vzdělávací aktivity podle organizace – ZŠ Sluníčko

Preferované typy vzdělávacích aktivit z hlediska organizace	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Učitel 7
	Důležitost						
Společnost/organi- zace, ve které se vzdě- lávací akce koná	Méně dů- ležitě	Méně dů- ležitě	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Méně důle- žitě	Hodně důle- žitě	Méně důle- žitě
Organizátor, garant, sponzor vzdělávací akce	Méně dů- ležitě	Hodně důležitě	Méně dů- ležitě	Hodně důležitě	Méně důle- žitě	Hodně důle- žitě	Méně důle- žitě
Osoba lektora, před- nášejícího, vyučující- cího (osoba, která mi znalosti předává)	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Hodně důle- žitě	Méně důle- žitě	Hodně důle- žitě
Po vzdělávací akci do- jde ke zhodnocení mých znalostí (v testu, zkoušce, apod.)	Není pro mne pod- statné	Není pro mne pod- statné	Méně dů- ležitě	Není pro mne pod- statné	Méně důle- žitě	Méně důle- žitě	Hodně důle- žitě
Po vzdělávací akci ob- držím certifikát potvr- zující mou účast na vzděl. akci	Méně dů- ležitě	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Méně důle- žitě	Méně důle- žitě	Hodně důle- žitě
Místo konání vzděl. akce je snadno do- stupné/ v blízkosti mého bydliště	Není pro mne pod- statné	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Hodně důle- žitě	Méně důle- žitě	Hodně důle- žitě
Na vzdělávací akci mohu být uvolněn/a ze zaměstnání	Hodně důležitě	Méně dů- ležitě	Méně dů- ležitě	Hodně důležitě	Hodně důle- žitě	Hodně důle- žitě	Hodně důle- žitě
Obsah/ téma vzděl. akce navazuje/rozši- řuje mé stávající zna- losti	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Hodně důležitě	Méně dů- ležitě	Hodně důle- žitě	Hodně důle- žitě	Hodně důle- žitě
Obsah/téma vzdělá- vací akce je pro mě zcela nové	Méně dů- ležitě	Méně dů- ležitě	Není pro mne pod- statné	Méně dů- ležitě	Méně důle- žitě	Hodně důle- žitě	Hodně důle- žitě
Vzdělávací akci mi hradí zaměstnavatel	Hodně důležitě	Méně dů- ležitě	Není pro mne pod- statné	Není pro mne pod- statné	Hodně důle- žitě	Méně důle- žitě	Méně důle- žitě

Za největší překážku, kvůli které se učitelé dalšího vzdělávání nemohou zúčastnit, považují učitelé, že aktivita koliduje s jejich pracovním rozvrhem. Učitele hodně limitují v účasti na dalším vzdělávání také rodinné povinnosti. Mezi dalšími častými bariérami uvádějí ve svých odpovědích delší cestování za vzdělávací aktivitou a nevyhovující nabídku vzdělávacích aktivit. Ředitelka školy vnímá špatnou zastupitelnost ve škole jako velký problém, ale poukazuje zároveň na nevstřícnost vysokých škol ke kombinovaným studentům a to především v souvislosti s rozvrhem studia (Rozhovor Ř1, 2019, s. 8).

Ř1: „(...). Takže potom by ještě měla být podpora toho vysokoškolského systému taková, aby to ty pracující učitele zatížilo úplně minimálně jakoby, aby prostě mohli se věnovat té své práci, protože to tak je, jakoby ty školy ty učitele potřebují, takže nemůžou mít jako spoustu času, když mají dálkový studium nebo vlastně jo, to kombinovaný většinou je to studium, tak aby tolik chyběli jakoby ve škole. (...)“ (Rozhovor Ř1, 2019, s. 8).

4.8.6 Závěrečné shrnutí

Cílem výzkumného šetření pro účely této případové studie, jak je popsáno v kapitole 4.2, bylo zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení, aby mohly být následně v závěrečné zprávě porovnány se vzdělávacími potřebami a kritérii výběru dalšího vzdělávání, které byly zjištěny u učitelů alternativní školy. Zjištění jsou interpretována tak, aby byla nejdříve zasazena do kontextu popsaného v úvodu empirické části, ze kterého vyplynou zřejmé okolnosti dalšího vzdělávání učitelů na této škole i souvislosti vztahující se ke vzdělávacím potřebám učitelů a kritériím výběru

jejich dalšího vzdělávání. Zjištění jsou také kategorizována dle kritérií, resp. oblastí, rovněž popsaných v úvodu empirické části.

Tato státní škola svým zaměřením, vzdělávacím programem (Začít spolu), způsoby výuky a hodnocení naprosto odpovídá popisu státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení, jak je zaznamenán v teoretické části. Z výsledků šetření v této škole bylo možné naplnit cíl a zjistit, jaké vzdělávací potřeby učitelé mají a jaká jsou kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů s tím, že kritéria výběru byla zjišťována hned z několika perspektiv. Nadto bylo možné zjistit, jak dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb, co vše vzdělávací potřeby učitelů ovlivňuje, s čím vzdělávací potřeby souvisí nebo proč mají tyto potřeby podobu požadavků.

Byl naplněn i záměr zjistit, v kontextu s cílem výzkumu, jakým druhům vzdělávání se učitelé v této škole věnují, kolik času stráví ročně dalším vzděláváním, kolik dní z toho tvoří samostudium a zda využívají legislativně vymezené volno pro další vzdělávání, jaký je přístup ředitele k dalšímu vzdělávání učitelů ve vybraných školách. Ale také, jak pracují s nově nabytými poznatky, jak jsou tyto poznatky kontrolovány a zároveň reflektovány. A nejen nové poznatky, ale také stávající znalosti a dovednosti a jejich převádění do praxe.

Z hlediska legislativních požadavků, které jsou blíže popsány v úvodu teoretické části, je v kvalifikačním vzdělávání naplňován požadavek profesní kvalifikace pro výuku na ZŠ. Učitelé, jak je zřejmé, rovněž využívají zákonem stanovených dvanáct dní volna ke svému samostudiu. Škola se za účelem profesního rozvoje svých učitelů zapojuje do vzdělávacích programů podporovaných EU (ESF), které pro učitele představují závazek účasti na vzdělávacích aktivitách realizovaných v rámci projektů. Při výběru vzdělávacích aktivit samotnými učiteli upřednostňují učitelé samostudium, resp.

četbu odborné literatury, kurzy a semináře, po kterých následují sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučink, čímž kopírují dlouhodobý trend výběru vzdělávacích aktivit učiteli, který potvrdily již výsledky šetření TALIS z roku 2013 a z roku 2018 (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014; Boudová, Šťastný & Bastl, 2019), o kterých informuji v teoretické části. Učitelé v této škole si rovněž volí aktivity podle kritérií většinou i dlouhodobě převažujících u učitelů. Preferují takové vzdělávací aktivity, které se soustředí na obsah vyučovaného předmětu, jsou strukturované, srozumitelné a umožňují aktivní a kolaborativní učení. Takto charakterizovaná vzdělávací aktivita má i podle učitelů této školy nejpozitivnější vliv na jejich výuku. Mezi další shodné kritérium pro výběr vzdělávací aktivity patří preference takového místa konání, které nevyžaduje dlouhé cestování, pro učitele v této škole je však také velmi důležitá osoba lektora. Za hlavní bariéru, kvůli které se učitelé nemohou dalšího vzdělávání účastnit, označili učitelé, když rozvrh vzdělávací aktivity koliduje s pracovním rozvrhem učitele. Tato bariéra se ve výsledcích šetření TALIS z roku 2013 objevuje, vedle finanční náročnosti vzdělávací aktivity, rovněž mezi hlavními důvody neúčasti na dalším vzdělávání (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014, s. 27- 29). Finanční náročnost nepředstavuje pro ZŠ Sluníčko žádnou bariéru.

Ze vzdělávacích potřeb mají učitelé v této škole malou potřebu vzdělávat se v oblasti ICT. Ačkoliv tato skutečnost podporuje pokles zájmu o tuto oblast vzdělávání, o které se zmiňuji v teoretické části, lze se domnívat, že v tomto případě není důvodem popisovaný pokles dotačních programů pro výuku ICT, ale velmi dobrá vybavenost školy informačními a komunikačními technologiemi, velmi dobrá znalostní úroveň učitelů v oblasti ICT i fakt, že ředitelka školy je zároveň lektorem ICT a ve škole k této tematice pořádá pravidelné semináře. Mimo to je škola aktuálně zapojena do projektu, který

vzdělávání v oblasti ICT také podporuje. Vzdělávací potřeby učitelů jsou orientovány na žáky se SVP. Je to dáno také tím, že žáci se SVP tvoří až jednu čtvrtinu z celkového počtu žáků školy a jak dokládají svými odpověďmi učitelé, jsou vzdělávací potřeby hlavně určovány složením žáků v jejich třídě. Dále jsou vzdělávací potřeby určovány inovativními metodami výuky a hodnocení, učitelé se vzdělávají v programu Začít spolu (i v dalších inovativních metodách výuky a hodnocení) a velkou potřebu vzdělávání pocítují také v oblasti efektivního hodnocení a stanovování cílů výuky.

Učitelé svým přístupem k profesnímu rozvoji naplňují mnohá doporučení, o kterých se rovněž zmiňují v teoretické části. Například vzájemnou spoluprací, sdělováním poznatků a sdílením materiálů se chovají dle doporučení nejen agentury McKinsey, která právě nutnost spolupráce mezi učiteli vyzdvihuje, jak popisují v teoretické části (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012, s. 74- 75). Ale pracují také se svými plány osobního rozvoje, které ředitelka školy zahrnuje do DVPP, dodržují tím postup označovaný jako běžně užívaný ve státních školách. I přístup ředitelky této školy k dalšímu vzdělávání učitelů je velmi aktivní a precizní. Odpovídá modelu lídra a učícího se definovanému autory Bredesonem a Johanssonem (Bredeson & Johansson, 2000, s. 385- 401), který je blíže popisován rovněž ve třetí kapitole a který Lazarová označila za řízené další vzdělávání učitelů, při kterém dochází k harmonizaci potřeb na všech úrovních (Lazarová a kol., 2006, s. 192- 193). Skutečnost, že ředitelka školy aplikuje důsledný podpůrný a monitorovací systém zaměřený na vzdělávací potřeby učitelů, jejich další vzdělávání a rozvoj, mohla ovlivnit, že odpovědi ředitelky školy k těm tématům, která byla společná i pro učitele, se shodovaly s odpověďmi učitelů a podařilo se zajistit i kontext těchto odpovědí.

4.9 Případová studie – ZŠ Hlavička

4.9.1 Charakter školy a předpokládané oblasti vzdělávacích potřeb učitelů

Soukromá základní škola Hlavička zahájila svou činnost v září 2018, je sesterskou organizací sítě škol, které svou výuku opírají o inovativní přístupy ke vzdělávání. Jde o malotřídní školu pro žáky prvního stupně s předpokladem růstu až do 9. ročníku. Žáci v této škole jsou učiteli hodnoceni formativně, v průběhu roku se žáci také hodnotí sami před učiteli a rodiči v rámci tripartit, na vysvědčení pak obdrží slovní hodnocení z každého předmětu. Učení žáků je orientované badatelsky, zaměřené na práci s chybou, která je vnímána jako důležitá pro další rozvoj žákových znalostí a dovedností. Výuka některých předmětů probíhá v několika týdenních okruzích, každý okruh předurčuje jedno téma. To je zpracováváno upravenou formou projektové výuky a je nahlíženo právě úhlem několika předmětů (od přírodních věd až po výtvarnou výchovu) s využitím výukové metody tzv. myšlenkových cest. Důraz je kladen na učení v souvislostech, ale také na komunitní aspekt školy i sociální a osobnostní rozvoj žáků (ZŠ Hlavička, 2019).

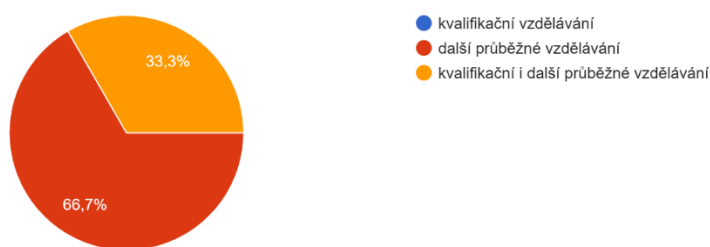
Pro učitele v této škole je tedy předpokladem zvládnutí metody vyučovat myšlenkovými cestami, naučit se tuto konkrétní metodiku od zkušenějších učitelů nebo s využitím literatury. Dále je třeba, aby učitelé (vedle běžných kompetencí souvisejících s vykonáváním profese) ovládali danou formu projektové výuky, práci ve skupinách, formativní hodnocení, ale také popisný a hodnotící jazyk. Předpokladem je u učitelů znalost angličtiny, která je vyučována od první třídy, jak českými učiteli, tak rodilými mluvčími, ale také proto, že školu navštěvují děti, kteří mají angličtinu jako rodný jazyk.

4.9.2 Současné podoby vzdělávání učitelů

Tato podpodkapitola přináší interpretaci těch zjištění, která se týkají současných podob vzdělávání učitelů v ZŠ Hlavička. Konkrétně předkládá formy, jakými se učitelé vzdělávají (kvalifikační/ další průběžné vzdělávání), uvádí, kolik dní ročně stráví učitelé dalším vzděláváním a kolik dní z toho tvoří samostudium. Informuje o tom, jak probíhá ve škole zaškolování učitelů a jaký je přístup vedení školy k dalšímu vzdělávání učitelů i jak je kontrolováno převedení získaných poznatků do praxe. Tato zjištění jsou potřebná k zajištění kontextu pro odpovědi na výzkumnou otázku.

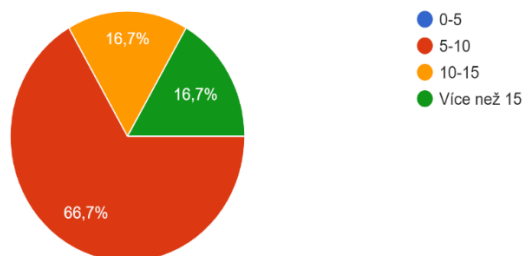
V ZŠ Hlavička působí v současnosti osm učitelů. Jsou mezi nimi i tři učitelé, kteří nejsou kvalifikovaní pro výuku v ZŠ. V současnosti se žádný z respondentů kvalifikačního vzdělávání neúčastní (ZŠ Hlavička, 2019). Ale 67 % učitelů respondentů uvedlo, že se účastní dalšího průběžného vzdělávání, viz Graf 11.

Graf 11- Druhy vzdělávání u učitelů ZŠ Hlavička

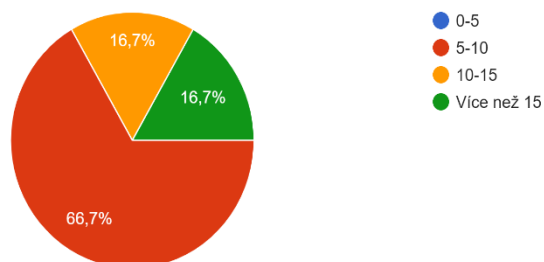


Ačkoli učitelé odpověděli, že ročně stráví dalším vzděláváním pět až deset dní, jak ukazuje Graf 12, u samostudia shodně uváděli, že jím stráví deset až patnáct dní ročně, viz Graf 13.

Graf 12- Počet dní strávených dalším vzděláváním – učitelé ZŠ Hlavička

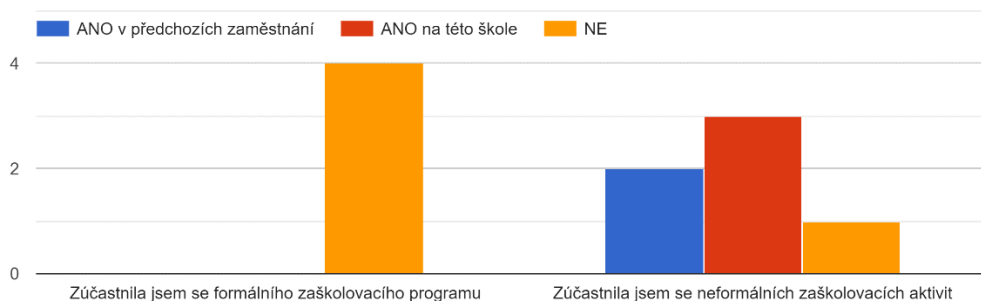


Graf 13- Počet dní strávených samostudiem – učitelé ZŠ Hlavička



Více než polovina učitelů se v této škole zúčastnila neformálního zaškolení, viz Graf 14.

Graf 14- Zaškolování učitelů v ZŠ Hlavička



Zaškolování spočívalo především v obecném administrativním zaškolování, ale také ve sdílení s jinými učiteli, jak je zřejmé z Tabulky 13 níže.

Tabulka 13- Přehled absolvovaných zaškolovacích aktivit učitelů v ZŠ Hlavička

Přehled zaškolovacích aktivit v ZŠ Hlavička							
	Učitelé →						
Druhy aktivit ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Pořadí
Kurzy/ semináře, které jsem osobně navštívil/a	ANO	ANO	NE	ANO	NE	ANO	2
Účast na online kurzech/ seminářích		NE	NE	NE	NE	ANO	
Online aktivity (např. virtuální komunity)		NE	ANO	NE	NE	ANO	
Naplánované schůzky s ředitelem nebo se zkušenými učiteli	ANO	NE	ANO	NE	NE	ANO	3
Dohled ředitele a/nebo zkušených učitelů		NE	ANO	NE	NE	ANO	
Sdílení/spolupráce s jinými novými učiteli		NE	ANO	ANO	ANO	ANO	2
Týmová výuka se zkušenými učiteli		ANO	NE	ANO	NE	ANO	
Vedení portfolií/ deníků/diářů	ANO	NE	NE	NE	NE	ANO	
Snížené výukové povinnosti		NE	ANO	NE	NE	ANO	
Obecné/administrativní zaškolení	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	1

Ze jmenovaných zaškolovacích aktivit učitelé postrádali, a dodnes postrádají, resp. vnímají jako potřebu, dohled ředitele nebo zkušených učitelů, postrádají ale také pravidelné schůzky s ředitelkou a možnost týmové výuky se zkušenými učiteli, jak znázorňuje Tabulka 14 níže.

Tabulka 14- Přehled vzdělávacích potřeb plynoucích ze zaškolování – ZŠ

Hlavička

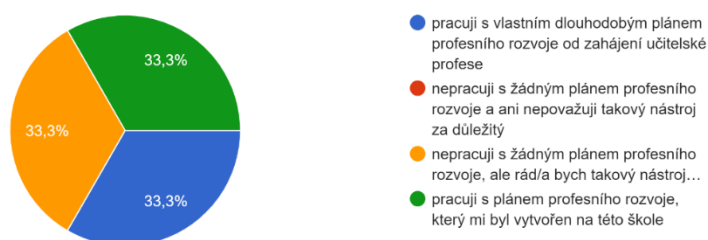
Přehled vzdělávacích potřeb plynoucích ze zaškolování					
	nepostrádal/a jsem při zaškolování a nepostrádám nyní				
	postrádám stále				
	postrádal/a jsem při zaškolování				
	Učitelé →				
Druhy aktivit ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5
Kurzy/ semináře, které jsem osobně navštívil/a					
Účast na online kurzech/ seminářích					
Online aktivity (např. virtuální komunity)					
Naplánované schůzky s ředitelem nebo se zkušenými učiteli					
Dohled ředitele a/nebo zkušených učitelů					
Sdílení/spolupráce s jinými novými učiteli					
Týmová výuka se zkušenými učiteli					
Vedení portfolií/ deníků/diářů					
Snížené výukové povinnosti					
Obecné/administrativní zaškolování					

Jak také bylo ředitelkou školy několikrát zmiňováno, je třeba brát zřetel na to, že škola provozuje svou činnost jeden a půl roku, učitelé jsou noví a mnoho záležitostí, kam patří i formální podoba práce s profesním rozvojem učitelů, dostane teprve svou konečnou podobu (Rozhovor Ř2, 2019, s. 3).

Ř2: „Tak tenhle cíl teprve budu naplňovat. To ještě nemám úplně jako zmáklé, protože teď jsem opravdu v rozvoji a potřebuju nejprve, aby organizace šlapala a toto nadstavba, které se budu věnovat“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 3).

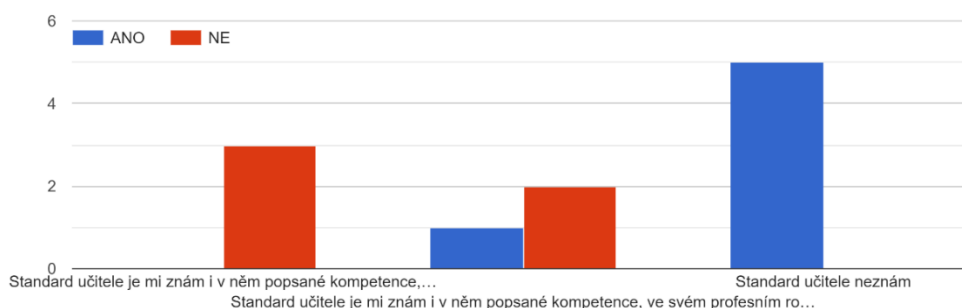
Dle odpovědí učitelů pracuje třetina z nich se svým dlouhodobým plánem profesního rozvoje od začátku své profesní kariéry, třetina pracuje s plánem profesního rozvoje, který jim byl vytvořen na této škole a třetina s žádným profesním plánem nepracuje, ale přála by si jej mít a pracovat s ním, viz Graf 15 níže.

Graf 15- Práce učitelů s plánem profesního rozvoje – ZŠ Hlavička



Se Standardem učitele se ve škole nepracuje a většina učitelů v této škole jej ani nezná, jak dokládá Graf 16.

Graf 16- Využití Standardu učitele v profesním rozvoji- učitelé ZŠ Hlavička



Učitelé sledují dopad nových poznatků a změn na svých žácích a sami si reflektují nové poznatky na základě průběhu jejich výuky, viz Tabulka 15.

Tabulka 15- Zhodnocení nově nabytých poznatků u učitelů ZŠ Hlavička

Zhodnocování nabytých poznatků u učitelů							
	Nikdy						
	Občas						
	Vždy						
	Učitelé →						
Způsoby zhodnocování nově nabytých poznatků ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Celkem VŽDY
Uvedení nových poznatků do praxe je kontrolováno při hospitaci nadřízeného	občas	nikdy	občas	vždy	občas	nikdy	1
Převedení nových poznatků do výuky si reflektuji sám/sama na základě průběhu výuky	vždy	vždy	vždy	vždy	občas	vždy	5
Zhodnocení přínosu vzdělávací aktivity vždy konzultuji (s kolegy, nadřízeným, apod.)	vždy	nikdy	občas	vždy	občas	vždy	3
Dopad změn, založených na implementaci nových poznatků z profesního vzdělávání do výuky, sleduji na výkonu žáků	vždy	občas	vždy	občas	vždy	vždy	4

Poznatky jsou pak také sdíleny v rozhovorech a diskusích a různě předávány kolegům (Rozhovor Ř2, 2019, s. 2)

Ř2: „*Hmm, takže, pokud je to hromadná, tak tam ta zpětná vazba potom je v rozhovorech, když, když potom máme, po mentorské schůzce třeba potom ještě máme dozvuky, tak je to takové jako že na osobní rovině diskutuji. A když dou na něco individuálního, tak se také ptám a jeli-to přínosné, tak si přeju, aby na další poradě něco o tom popovídali všem“ . (...) Noo, spíš je to takhle, když sem třeba byla já sama na tom FIE, tak je o tom, že já jsem udělala potom jakoby ochutnávku pro dospělé (...)“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 2).*

4.9.3 Vzdělávací aktivity učitelů

Tato podkapitola popisuje, jakých vzdělávacích aktivit se učitelé v této škole za posledních dvanáct měsíců zúčastnili a jaké aktivity považují, že byly přínosné pro jejich výuku včetně způsobu zpětné vazby. Z předložených zjištění bude možné vyvodit, zda realizované způsoby vzdělávání korespondují s kritérii, resp. preferencemi, na základě kterých si učitelé vzdělávací akce vybírají. Tyto kritéria jsou následně interpretována v podkapitole 4.9.5.

V posledních dvanácti měsících se učitelé v rámci svého dalšího vzdělávání nejvíce věnovali četbě odborné literatury, účastnili se ale také kurzů a seminářů a takových akcí, kde ředitelé škol, učitelé nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo řeší otázky spojené se vzděláváním, viz Tabulka 16.

Tabulka 16- Aktivity profesního rozvoje, kterých se učitelé zúčastnili za posledních 12 měsíců – ZŠ Hlavička

Aktivity profesního rozvoje, kterých se učitelé zúčastnili za posledních 12 měsíců							
	Učitelé →						
Druhy aktivit ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Celkem ANO
Kurzy/semináře, které jsem osobně navštívil/a	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	5
Online kurzy/semináře	ANO	NE	NE	NE	NE	NE	1
Vzdělávací akce, kde ředitelé, učitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	5
Program pro získání řádné kvalifikace (např. studijní program)	ANO	NE	NE	NE	ANO	NE	2
Exkurze/hospitace v jiných školách	ANO	NE	ANO	NE	NE	ANO	3
Exkurze v komerčních prostorách, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích	NE		NE	NE	NE	NE	
Sebepozorování, pozorování kolegy nebo koučink jako formální součást chodu školy	ANO	ANO	ANO	NE	NE	ANO	4
Zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů	ANO	NE	ANO	NE	NE	ANO	3
Čtení odborné literatury	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	6

Z aktivit, kterých se učitelé za posledních dvanáct měsíců zúčastnili, považují za nejpřínosnější pro svou výuku takové, které poskytovaly možnost si procvičit a aplikovat nové poznatky a postupy v jejich třídě, dále takové, které vycházely z předchozích vědomostí učitelů, uzpůsobily se potřebám profesního rozvoje, byly zdrojem navazujících aktivit a poskytovaly možnosti aktivního učení, jak potvrzuje Tabulka 17.

Tabulka 17- Přehled činností, které ovlivnily styl výuky učitelů – ZŠ Hlavička

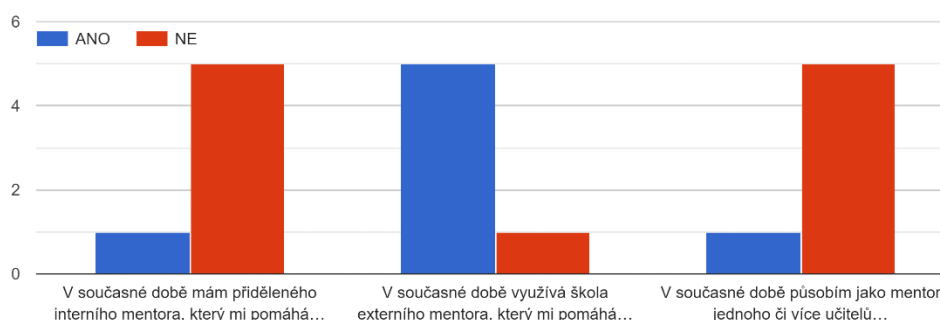
Činnost, která měla dle učitelů v posledních 12 měsících největší vliv na styl jejich výuky						
	Učitelé →					
Druhy činností ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Celkem ANO
Vycházela z mých předchozích vědomostí	NE	ANO	ANO	ANO	NE	3
Uzpůsobila se potřebám mého profesního rozvoje	ANO	ANO	NE	ANO	NE	3
Měla srozumitelnou strukturu	ANO	ANO	NE	ANO	NE	3
Vhodně se soustředila na obsah potřebný k výuce mých předmětů	ANO	ANO	NE	ANO	NE	3
Poskytovala možnosti aktivního učení	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	4
Poskytovala možnosti kolaborativního učení	ANO	NE	ANO	NE	NE	2
Poskytovala mi možnosti si procvičit a aplikovat nové postupy a poznatky v mojí třídě	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Byla zdrojem dalších navazujících aktivit	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	4
Konala se v mojí škole	NE	NE	ANO	NE	NE	1
Zúčastnila se jí většina kolegů ze školy	NE	NE	ANO	NE	NE	1
Probíhala delší dobu (např. několik týdnů i déle)	ANO	NE	NE	NE	NE	1
Byla zaměřena na inovaci mého stylu výuky	ANO	NE	ANO	NE	ANO	3

Absolvované kurzy a semináře byly zaměřené na práci s ICT, Hejného matematiku a FIE, metodu Feuersteinova instrumentálního obohacování (ZŠ Hlavička, 2019). Škola je také součástí projektu zaměřeného na formativní hodnocení žáků podporovaného EU (ESF). V rámci tohoto projektu se učitelé zúčastňují např. konferencí, letních škol, kde mimo jiné dochází i k zaškolení nově nastoupivších učitelů, ale mají také přiděleného mentora (ZŠ Hlavička, 2019; Rozhovor Ř2, 2019, s. 1).

Ř2: „Plus ale zároveň běží nám další vzdělávání v rámci těch různých projektů. A v současné chvíli jsme vlastně v projektu na formativní hodnocení, kde máme ty mentory, kteří chodí do hodin. A zároveň na těch letních školách proběhly jakoby vzdělávací aktivity (...). A zároveň pro nově příchozí by ta letní škola měla být delší, aby tam docházelo k zaškolení na tu organizaci přímo“ (Rozhovor Ř2, s. 1).

V rámci projektu zaměřeného na formativní hodnocení využívá polovina dotazovaných učitelů externího mentora, který dochází do školy zhruba jednou za dva měsíce, viz Graf 17.

Graf 17- Přehled mentoringu – ZŠ Hlavička



Společně s mentorem pracují učitelé na svém profesním rozvoji nejen v oblasti formativního hodnocení, ale i v dalších směrech, jak uvedla ředitelka školy (Rozhovor Ř2, 2019, s. 1- 2).

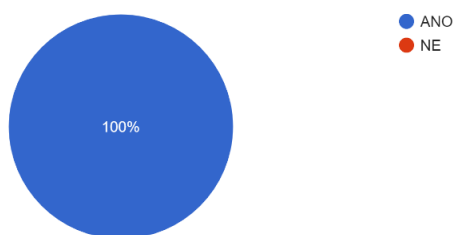
Ř2: „A sami si vlastně s tím mentorem jdou tou cestou. Jo, takže to je ta svobodná jako cesta toho jedince“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 1).

Ř2: „Učitelé, jo, to jsou společná témata. Jo, protože ono se to dělí, že ten mentor buď se věnuje individuálně přímo v hodině tomu dotyčnému, pak spolu mají rozhovor, ale pak jsou ještě metodické schůzky, kde se vede jakoby celý ten sbor“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 2).

Pro učitele a jejich profesní rozvoj je důležitá zpětná vazba. Jak uvedli, má pozitivní vliv na jejich styl výuky, viz Graf 18.

Graf 18 – Vliv zpětné vazby na styl výuky učitelů – ZŠ Hlavička

Když se zamyslíte nad všemi zpětnými vazbami, které jste obdržela během posledních 12 měsíců, měla některá z nich pozitivní vliv na styl Vaší výuky?
6 odpovědí



Nejčastěji se jednalo o zpětnou vazbu od studentů a žáků, ale také od kolegyně nebo mentorky. Tato zpětná vazba ovlivnila například tvorbu listů pro zpětnou vazbu nebo povzbudila k rozvoji, viz Tabulka 18.

Tabulka 18- Druh zpětné vazby a ovlivněné aspekty výuky – ZŠ Hlavička

<p>O jakou zpětnou vazbu se jednalo a na jaký aspekt výuky měla pozitivní vliv?</p> <p>(5 odpovědí)</p>
<p>spokojenost studentů Zpětná vazba od kolegyně. hospitace, mentorčin - vypíchl důležité momenty ve výuce a povzbudil k dalšímu rozvoji. Přenechávat více aktivitu na žácích - dovysvětlení látky (bystřejší těm pomalejším) vzájemná kontrola práce ve dvojici či skupině, hledání a nalézání správného řešení atd. zpětná vazba od dětí, učitelů, rodičů - vytvoření listů pro zpětnou vazbu</p>

4.9.4 Vzdělávací potřeby učitelů

Tato podpodkapitola předkládá zjištění, jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů v ZŠ Hlavička, včetně potřebné zpětné vazby, dále čím jsou tyto vzdělávací potřeby určovány a jak jsou identifikovány.

Vzdělávací potřeby si učitelé, jak uvedli, identifikují sami a vychází především z nutnosti, resp. požadavku, znát nové metody výuky a hodnocení, viz Tabulka 19.

Tabulka 19- Identifikace vzdělávacích potřeb – ZŠ Hlavička

Způsoby, jimiž dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb u učitelů v ZŠ Hlavička							
	Učitelé →						
Způsoby identifikace vzdělávacích potřeb ↓	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Celkem ANO
Své vzdělávací potřeby si identifikují nebo určují sám/sama (sebereflexe, přání, aj.)	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	6
Mé vzdělávací potřeby určuje můj nadřízený (ředitel, zřizovatel, aj.) na základě zhodnocení mé práce a zkušeností	NE	NE	NE	ANO	NE	NE	1
Mé vzdělávací potřeby vychází z nutnosti znát nové metody (výuky, hodnocení, aj.) zaváděné do výuky	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	6
Mé vzdělávací potřeby vychází z mé nedostatečné kvalifikace	NE	NE	ANO	NE	NE	NE	1
Mé vzdělávací potřeby určuje složení žáků v mé třídě (žáci se specif. potřebami, malé skupinky žáků, smíšená třída, aj.)	ANO	NE	ANO	NE	NE	NE	2
Mé vzdělávací potřeby vychází z profesních kompetencí učitele (z potřeby jejich dosažení, zkvalitnění, apod.)	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	3

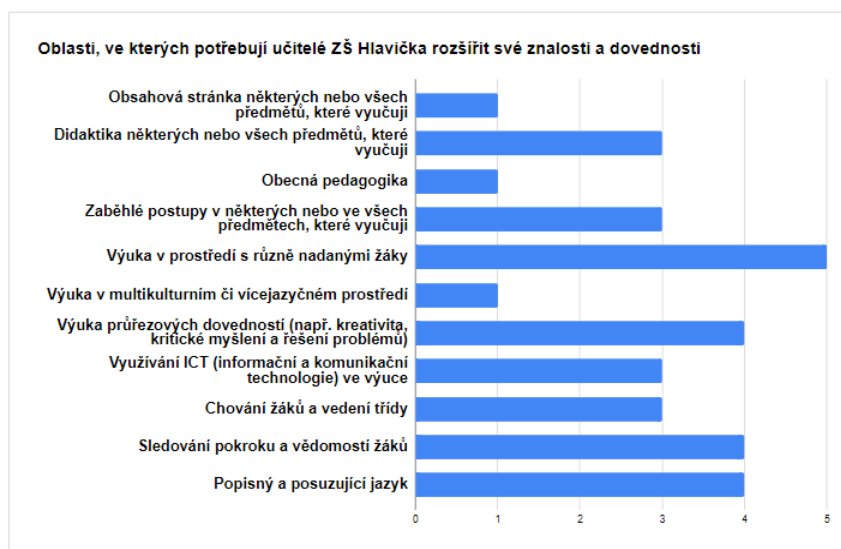
Dále identifikuje vzdělávací potřeby u učitelů ředitelka, především formou pozorování a z neformálních rozhovorů (Rozhovor Ř2, 2019, s. 3).

Ř2: „Tak určitá úskalí můžeme rozpoznávat jako v běhu, jo. (...) A tak to je třeba to, co vidím já, takže pozorováním, no a na to potom zaměřuju to další jako. Jo. Ty aktivity“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 3).

Při určování oblastí, ve kterých se učitelé této školy potřebují a chtějí vzdělávat, pociťují učitelé největší vzdělávací potřebu v oblasti výuky žáků

se SVP, ve výuce v multikulturním a vícejazyčném prostředí, ale také ve výuce průřezových dovedností a v nových metodách výuky, které se ve škole používají, viz Graf 19.

Graf 19- Přehled oblastí vzdělávacích potřeb učitelů – ZŠ Hlavička



Tím učitelé potvrzují nejen vliv inovativních metod výuky na své vzdělávací potřeby, ale také velký vliv inkluzivního prostředí (konkrétně žáků se SVP). Potřebu učitelů vzdělávat se v oblasti nových a inovativních metod potvrdila také ředitelka školy a specifikovala, že se jedná o metodu výuky myšlenkovými cestami, popisný jazyk, dále Sfumato, Hejného matematiku a čerstvě také částečně o metody singapurské matematiky (Rozhovor Ř2, 2019, s. 5).

Ř2: „Myšlenkové cesty, jo, myšlenkové cesty,(...), ty sou tady ze zahraničí teda a potom jedeme sfumato, což je normálně uznávaná metoda čtení, v matematice sme v oblasti Hejného a nejen jeho, momentálně sme inspiroováni i singapurskou matematikou,(...), takže proto se zřizovatel obrací i tam a zakoupil učebnice ze Singapuru a

budeme to studovat, proč děti v Singapuru matematiku tak umí“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 5).

Vzhledem k převaze učitelů aprobovaných pro výuku na druhém stupni, vnímá ředitelka školy také jako potřebu, aby se učitelé zdokonalili v práci a přístupu k žákům prvního stupně (Rozhovor Ř2, 2019, s. 3).

Ř2: *„(...) Že teď jsem si tam dala další cíl, že je tu vlastně velké množství druhostupňových učitelů, kteří potřebují napomoci u těch menších dětí s organizováním. Jo, že potřebujou trošičku, nebo, má ten věk těch dětí, má svá specifika, o kterých bychom měli mluvit a o kterých bysme se měli jako hlouběji bavit. (...)“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 3).*

V návaznosti na přehled v Tabulce 20 níže, kde učitelé uváděli míru své vzdělávací potřeby na škále od žádné až po velkou, dochází k nesouladu v odpovědích učitelů a ředitelky školy u vlivu speciálních vzdělávacích potřeb na vzdělávací potřeby učitelů. Zatímco ředitelka školy vnímá potřebu u učitelů vzdělávat se v oblasti práce se žáky se SVP velmi malou, učitelé ji zařadili jako svou největší vzdělávací potřebu.

Tabulka 20- Označení míry vzdělávacích potřeb na škále – ZŠ Hlavička

Míra vzdělávací potřeby u učitelů ZŠ Hlavička							
	V současnosti nemám potřebu						
	Mám malou potřebu						
	Mám střední potřebu						
	Mám velkou potřebu						
	Učitelé →						
Oblasti profesního rozvoje a dalšího vzdělávání	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6	Výsledná potřeba
Prohloubení faktických znalostí a vědomostí a) Prohloubení faktických znalostí a vědomostí							
Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů							
Znalost školního vzdělávacího programu							
Postupy hodnocení žáků							střední
Analýza a využití hodnocení žáků							střední
Dovednosti v oblasti ICT (informační a komunikační technologie) potřebné pro výuku							
Chování žáků a vedení třídy							
Přístupy k individualizovanému učení							střední
Výuka žáků se speciálními potřebami							velká
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí							
Výuka průřezových dovedností (tvořivost, kritické myšlení, řešení problémů).							
Nové metody výuky využívané ve škole							větší
Spolupráce učitele s rodiči /zákonnými zástupci							
Komunikace s lidmi z jiných kultur a z jiných zemí							
Ovládání popisného a posuzujícího jazyka							Střední

Ředitelka argumentovala tím, že vzhledem k celkově malému počtu dětí ve škole, mají i menší počet dětí se SVP a tím se problémy trochu eliminují. Z těchto důvodů vidí jako postačující, pokud zároveň jako speciální pedagoga poskytne oporu radami a pomůckami a sdílením ze strany učitelů prověří, zda doporučení fungují (Rozhovor Ř2, 2019, s. 3).

Ř2: „(...) já si myslím, že tím, jak je ta škola zaměřená a jak mám ten nižší počet žáků, takže jako tyhle problémy se trochu eliminují, jo. (...) zároveň jsem já speciální pedagog, takže za mnou chodí, snažím se předávat jakoby. Chystám pomůcky vlastně do výuky, které si mohou potom brát, učitelé brát (...)“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 3).

Do kategorie středních vzdělávacích potřeb u konkrétních znalostí a dovedností zařadili učitelé zvládnutí popisného a posuzujícího jazyka, postupy hodnocení, analýzu hodnocení a její využití a nakonec přístupy k individualizovanému učení. Malou vzdělávací potřebu pocíťují učitelé v oblasti pedagogických kompetencí, chování žáků a vedení třídy nebo u spolupráce s rodiči a vůbec nemají potřebu si prohlubovat znalosti v oboru nebo znát ŠVP. Nevyzdvihovali ani potřebu vzdělávat se v oblasti ICT, důvodem je malé využití těchto technologií při výuce i prozatím malá nevybavenost školy. Ve škole je plánováno jak častější využití ICT tak vybavení školy technologiemi (Rozhovor Ř2, 2019, s. 4).

Ř2: „Spíš si myslím, že je to, ne v oblasti zacházení s technologiemi, ale z materiálního pohledu. Že teď jako čekáme, že se vybuduje kvalitní síť, a než se tam tu zřídí obrazovky, na kterých to půjde zobrazovat. Což teprve teďko máme jako v úmyslu“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 4).

Při prioritizaci svých vzdělávacích potřeb učitelé zařadili mezi nejkritičtější zdokonalit předávání zpětné vazby žákům, hodnocení žáků, lépe ovládat způsoby formativního hodnocení, práci s žáky se SVP (např. v českém jazyce), autoevaluaci a nové prvky výuky, viz Tabulka 21.

Tabulka 21- Priority ve vzdělávacích potřebách učitelů – ZŠ Hlavička

Největší priority v oblasti vzdělávacích potřeb v současnosti
nové metody, způsob hodnocení, nevím
Práce s dětmi s handicapem
jak dávat zpětnou vazbu, hledání nových aktivit do výuky, pozitivní ladění na výuku
Metody průběžného formativního hodnocení žáků. Metodika (+používání nástrojů) výuky českého jazyka dětí se SPU.
Autoevaluace žáků.

4.9.5 Kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů

Při zjišťování, na základě jakých kritérií si učitelé vybírají aktivity dalšího vzdělávání dle metody výuky, zařadili učitelé mezi nejpreferovanější podoby vzdělávacích akcí kurzy a semináře, exkurze a hospitace v jiných školách, sebepozorování, pozorování kolegy nebo koučink a zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje. Druhé místo ve svých preferencích přiřadili učitelé těm aktivitám, kde ředitelé, učitelé nebo výzkumníci prezentují svůj výzkum či diskutují otázky spojené se vzděláváním, uváděli ale také program pro získání řádné kvalifikace, mentoring a workshop. Nakonec označili nejmenší preferenci, která patří exkurzím v komerčních prostorách a nevládních organizacích. Přehled předkládá Tabulka 22 níže, ve které jsou označeny preference jednotlivých aktivit učitelů, které označovali od 1 do 5, kdy 1 znamená nejpreferovanější.

Tabulka 22- Preferované typy vzdělávacích aktivit – ZŠ Hlavička

Preferované typy vzdělávacích aktivit	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
Kurzy/semináře	3	1	3	1	1	2
Online kurzy/semináře/webináře	4	3	1	4	5	1
Vzdělávací akce, kde ředitelé, učitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním	2	2	4	3	1	2
Program pro získání řádné kvalifikace (např. studijní program)	5	2	4	5	2	2
Exkurze/hospitace v jiných školách	3	1	1	5	1	3
Exkurze v komerčních prostorách, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích	4	2	5	5	3	5
Sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučing jako formální součást chodu školy	3	1	1	4	2	1
Zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů	3	1	1	4	1	3
Mentoring	2	2	2	3	1	1
Workshop	3	1	2	2	1	2
Přednáška	4	3	3	2	1	3
Čtení odborné literatury	3	4	3	2	1	2

Z hlediska charakteru vzdělávací aktivity a přínosu pro učitele požadují učitelé především praktičnost, rychlost, efektivitu i časovou flexibilitu. Vzdělávací aktivita by měla být orientována na nový předmět a novou metodiku, měla by umožňovat kontakt s lidmi a možnosti probrat potřebné, viz Tabulka 23.

Tabulka 23- Důvody preferencí při výběru dalšího vzdělávání učitelů – ZŠ

Hlavička

Důvody preferencí při výběru vzdělávací aktivity

Nový předmět, nová metodika

Mám rada přímý kontakt s lidmi, kteří mají zkušenost, mohu se doptavat atd.

praktičnost, rychlost, individuálnost

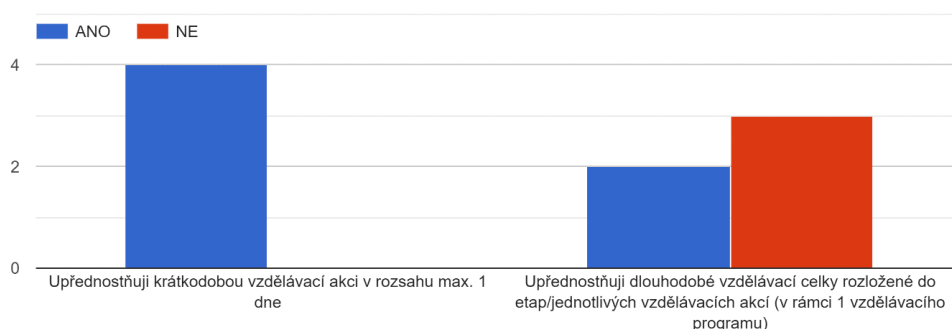
Upřednostňuji vzdělávací aktivity uskutečňované v přímém kontaktu s druhými lidmi, nikoli prostřednictvím webu.

Programy pro získání další kvalifikace jsou lákavé, nicméně časově náročné, proto více preferuji přednášky či krátkodobější semináře.

časová flexibilita, efektivita

U kritéria, jak by měla být vzdělávací aktivita dlouhá, se učitelé shodli, že upřednostňují krátkodobou vzdělávací akci v rozsahu maximálně jednoho dne, viz Graf 20.

Graf 20 – Preference vzdělávací aktivity z hlediska délky konání- ZŠ Hlavička



U organizačních kritérií je pro všechny učitele jednoznačně nejdůležitější, jaké jsou obsah a téma vzdělávací akce. Pak je pro ně velmi důležité, zda budou na danou vzdělávací akci uvolněni ze zaměstnání, jestli se bude

vzdělávací akce konat v blízké dojezdové vzdálenosti a jaká je osoba lektora. Méně důležité potom je, zda učitelé dostanou nějaký certifikát potvrzující účast a za zcela nedůležité učitelé považují, jestli budou jejich znalosti po vzdělávací akci nějakým způsobem (např. testem) prověřovány, viz Tabulka 24.

Tabulka 24- Preferované vzdělávací aktivity podle organizace – ZŠ Hlavíčka

Preferované typy vzdělávacích aktivit z hlediska organizace	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4	Učitel 5	Učitel 6
	Důležitost					
Společnost/organizace, ve které se vzdělávací akce koná	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Méně důležité	Méně důležité
Organizátor, garant, sponzor vzdělávací akce	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Méně důležité	Méně důležité
Osoba lektora, přednášejícího, vyučujícího (osoba, která mi znalosti předává)	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Méně důležité
Po vzdělávací akci dojde ke zhodnocení mých znalostí (v testu, zkoušce, apod.)	Není pro mne podstatné	Není pro mne podstatné	Méně důležité	Není pro mne podstatné	Hodně důležité	Méně důležité
Po vzdělávací akci obdržím certifikát potvrzující mou účast na vzděl. akci	Méně důležité	Není pro mne podstatné	Méně důležité	Méně důležité	Méně důležité	Méně důležité
Místo konání vzděl. akce je snadno dostupné/ v blízkosti mého bydliště	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Méně důležité	Hodně důležité
Na vzdělávací akci mohu být uvolněn/a ze zaměstnání	Hodně důležité	Méně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité
Obsah/ téma vzděl. akce navazuje/rozšiřuje mé stávající znalosti	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité
Obsah/téma vzdělávací akce je pro mě zcela nové	Hodně důležité	Méně důležité	Méně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité
Vzdělávací akci mi hradí zaměstnavatel	Hodně důležité	Není pro mne podstatné	Hodně důležité	Hodně důležité	Hodně důležité	Méně důležité

Podle ředitelky školy hraje také velkou roli doporučení, kterou na konkrétní vzdělávací akci dostanou (Rozhovor Ř2, 2019, s. 5)

Ř2: „Kritériem největším je doporučení toho semináře od někoho, kdo už třeba jím prošel. Že když dostanou dobré doporučení od někoho, tak potom tam chtějí jít.(...)“ (Rozhovor Ř2, 2019, s. 5)

Zatímco ředitelka školy se domnívá, že učitelé nevnímají žádné překážky v účasti na vzdělávací aktivitě, učitelé se shodli, že největší překážku pro ně představují rodinné povinnosti. Na druhém místě uvedli finanční náročnost vzdělávací aktivity a delší cestování na vzdělávací akci (Rozhovor Ř2, 2019, s. 5).

4.9.6 Závěrečné shrnutí

Cílem výzkumného šetření pro účely této případové studie, jak je popsáno v kapitole 4.2, bylo zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů soukromé alternativní školy, aby mohly být v závěrečné zprávě porovnány se vzdělávacími potřebami a kritérii výběru dalšího vzdělávání, které byly zjištěny u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení. Zjištění jsou interpretována tak, aby byla nejdříve zasazena do kontextu popsaného v úvodu empirické části, ze kterého vyplynou zřejmé okolnosti dalšího vzdělávání učitelů na této škole i souvislosti vztahující se ke vzdělávacím potřebám učitelů a kritériím výběru jejich dalšího vzdělávání. Zjištění jsou také kategorizována dle kritérií, resp. oblastí, rovněž popsaných v úvodu empirické části.

U této školy bylo předpokladem, že bude podobně jako alternativní školy popsané v teoretické části, mimo jiné (složení tříd, výukové prostředí, apod.) založena na alternativních a inovativních metodách výuky a hodno-

cení. Tato soukromá alternativní škola svou koncepcí, vzdělávacími metodami, způsoby výuky a hodnocení, tento předpoklad splňuje. Na základě výsledků šetření v této škole bylo možné naplnit cíl a zjistit, jaké vzdělávací potřeby učitelé mají, jak dochází k jejich identifikaci, co vše vzdělávací potřeby učitelů ovlivňuje, s čím vzdělávací potřeby souvisí nebo proč mají tyto potřeby podobu požadavků. Rovněž došlo ke zjištění, jaká jsou kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů s tím, že kritéria výběru byla zjišťována hned z několika perspektiv.

Byl naplněn i záměr zjistit, v kontextu s cílem výzkumu, jakým druhům vzdělávání se učitelé v této škole věnují, kolik času stráví ročně dalším vzděláváním, kolik dní z toho tvoří samostudium a zda využívají legislativně vymezené volno pro další vzdělávání, jaký je přístup ředitele k dalšímu vzdělávání učitelů ve vybraných školách. Ale také, jak pracují s nově nabytými poznatky, jak jsou tyto poznatky kontrolovány a zároveň reflektovány. A nejen nové poznatky, ale také stávající znalosti a dovednosti a jejich převádění do praxe.

Učitelé plně využívají zákonem poskytované volno, neboť svým samostudiem, které je zároveň preferovanou aktivitou, tráví mezi 10- 15 dny ročně a 5-10 dní stráví dalším vzděláváním. Potvrdili, že i oni, podobně jako mnoho dalších učitelů, jak je zřejmé z výsledků šetření TALIS v letech 2013 a 2018 (Kašparová, Boudová, Ševců & Soukup, 2014; Boudová, Šťastný & Bastl, 2019), upřednostňují vedle četby odborné literatury především kurzy a semináře. Jejich vzdělávací potřeby jsou hodně orientované na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V míře této vzdělávací potřeby se sice neshodnou s ředitelkou školy, ale potvrzují opět shodu s učiteli, kteří v analýze potřeb, která je součástí projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (UPOL, 2015) označili potřebu vzdělávat se v oblasti práce se žáky se SVP jako prioritní (Hájková, Pastieriková, Klusáčková, Daskin & Košák, 2015, s. 30- 31).

Učitelé jsou rovněž nezanedbatelně ovlivněni inovativním zaměřením školy, neboť nové metody výuky a způsoby hodnocení uváděli nejen mezi svými dalšími (středními) vzdělávacími potřebami, ale označovali je také jako prioritní vzdělávací potřeby.

Škola je zapojena do projektu zaměřeného na formativní hodnocení. Je zřejmé, že učitelé a jejich profesní rozvoj jsou účastí na projektu rovněž velmi ovlivněni. V rámci projektu jsou pravidelně mentorováni, začali pracovat s kartami svého profesního rozvoje a zpětnou vazbu mentora považují za důležitou a velmi potřebnou. Rozvíjejí se tak v oblastech vzdělávacích potřeb, které zařadili mezi nejdůležitější a to prostřednictvím aktivity, kterou uvedli jako preferenční a která, jak je z odpovědí učitelů zřejmé, nepředstavuje bariéru v podobě delšího cestování. Potvrzuje se tím efektivita této výukové metody (mentoringu) nejen v dopadu na rozvoj učitelů, ale i oblíbenost této metody, jak je zmiňováno v teoretické části. Je tím v určitém ohledu suplován i dosud nenastavený formální systém profesního rozvoje ze strany vedení školy. Ačkoliv se někteří učitelé v minulém roce zúčastnili semináře, který se týkal práce s ICT, učitelé nezahrnuli práci s ICT mezi své vzdělávací potřeby. Podpořili tím data vypovídající o klesajícím zájmu učitelů vzdělávat se v této oblasti. Jak potvrdila ředitelka školy, změnu v postoji učitelů k této vzdělávací potřebě by pravděpodobně mohl přinést nový projekt, do kterého se škola chystá zapojit a který by měl představovat větší vybavení školy informačními a komunikačními technologiemi i výraznější zařazení ICT do výuky.

U kritérií, na základě kterých si učitelé vzdělávací aktivitu vybírají, bylo zjištěno, že učitelé dávají přednost takové vzdělávací aktivitě, která je krátkodobá, nevyžaduje dlouhé cestování, je praktická a efektivní. Z organizačního hlediska jsou pro ně důležité téma a obsah vzdělávací akce. A navíc učitelé uváděli požadavek, aby byla vzdělávací akce orientována na novou metodiku nebo nový předmět.

Ředitelka školy společně se zřizovatelem školy poskytují učitelům určitou svobodu ve výběru jejich vzdělávacích aktivit. Ze strany školy nepřichází žádná překážka v podobě špatné zastupitelnosti nebo finančního omezení. Jediný závazek v účasti na konkrétních vzdělávacích aktivitách představuje účast na projektu zaměřeného na formativní hodnocení, ve kterém mají ale učitelé možnost se zaměřovat na konkrétní vybrané potřeby a který je pro ně, dle jejich hodnocení, přínosný a potřebný. Ředitelka této školy naplňuje charakteristiku druhého a třetí modelu, popsané v teoretické části, které specifikovali Bredeson s Johanssonem (Bredeson & Johansson, 2000, s. 385- 401), tím, že různými způsoby podporuje své lidi, rozmanitost jejich učebních příležitostí, snaží se poznávat potřeby učitelů a pomáhat s plánováním a realizací aktivit, a to neformálně, bez přebírání plné odpovědnosti za jejich profesní rozvoj.

5 ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA- POROVNÁNÍ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení v porovnání s učiteli soukromé alternativní školy. Výzkumná otázka proto byla stanovena takto: Jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení v porovnání s učiteli soukromé alternativní školy? Strategií výzkumu bylo zpracování dvou případových studií, ve kterých bude zodpovězeno pro každou z vybraných škol zvlášť, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů a následné srovnání těchto dvou případových studií, resp. porovnání vzdělávacích potřeb a kritérií výběru dalšího vzdělávání u učitelů v obou školách.

Ve výše uvedených případových studiích jsou interpretována získaná data a popisovány vzdělávací potřeby i kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů v jednotlivých školách, které byly pro výzkum vybrány. K plnému dosažení cíle je nyní nutné, aby byly klíčové informace z obou škol porovnány. K cíli byl také přidán záměr (popisovaný v kapitole 4.2) vytvořit si takový kontext, který umožní pochopit co nejvíce získaných informací, ale také porozumět v souvislostech odpovědím na výzkumnou otázku. Tento záměr byl zcela naplněn a získaný kontext je proto, společně s teoretickým ukotvením, vhodným zdrojem argumentů u následujícího porovnání.

V obou vybraných případech škol jde o malotřídní školy s celkově menším počtem žáků, ve kterých jsou uplatňovány nové, inovativní metody a to jak ve výuce tak při hodnocení. Některé metody jsou oběma školám společné, např. formativní hodnocení žáků, závěrečné slovní hodnocení, Hejného matematika, aj., jiné se více nebo méně liší. Vzdělávací potřeby učitelů v obou školách se zásadně odvíjejí od těchto nových metod, ale samozřejmě

nejen od nich. Tyto vzdělávací potřeby učitelů jsou identifikovány a začleňovány do profesního rozvoje učitelů na každé škole rozdílně. Ve státní škole, ačkoliv je velmi progresivní a inovativní, se projevuje (vedle preciznosti a důslednosti ředitelky školy) nastavení určitého systému společného pro státní školy, o kterém se zmiňuji v teoretické části. Pro ředitele škol to představuje důsledné vedení záznamů o dalším vzdělávání učitelů, které jsou dále začleňovány do ročního plánu DVPP, což řediteli sice přináší přehled, ale také nárůst administrativy s tím spojené. Vzdělávací potřeby jsou ve státní škole Sluníčko s učiteli projednávány při hodnotících pohovorech s nadřízeným a jsou společně určovány dohodou více stran (přání a potřeby učitele, požadavky ředitelky, potřeby školy). Oproti tomu v soukromé škole Hlavička, ačkoliv je nějaká strukturovanější podoba v nastavení DVPP také zamýšlena, panuje v tuto chvíli určitá volnost a nesystematičnost. Vzdělávací potřeby učitelů identifikují v soukromé škole především učitelé, pozorováním také ředitelka v průběhu roku, případně ve spolupráci s mentorem.

Učitelé v soukromé škole Hlavička uváděli, že jejich vzdělávací potřeby vychází především z nutnosti znát nové metody používané ve výuce. To uváděli rovněž učitelé ze státní školy Sluníčko, ale připojili k tomu ještě, že potřeby vychází také z profesních kompetencí učitele. Jak uvádím v teoretické části, ve standardních státních školách vychází vzdělávací potřeby především z profesních kompetencí učitele. V ZŠ Sluníčko se, vzhledem ke kombinaci tvořené státní školou a inovativními metodami, tyto výchozí body v očích učitelů spojují. Podtrhuje to i skutečnost, že v ZŠ Sluníčko převažují nekvalifikovaní učitelé, kteří se ale v současnosti z většiny kvalifikačně vzdělávají. V ZŠ Hlavička se prozatím žádný z nekvalifikovaných učitelů (tři) kvalifikačně nevzdělává. V žádné z těchto škol není pracováno se Standardem učitele.

Vzdělávací potřeby jsou také částečně odvozovány z deficitu znalostí, které měly být získány při zaškolování. Zde se opět projevuje odlišnost v přístupu vedení školy, u kterého je pravděpodobně příčinnou doba působení ředitelek, škol a jejich zaběhlost v některých úkonech. U učitelů státní ZŠ Sluníčko probíhalo zaškolování formální i neformální cestou a učitelé nepociťují, že by jim některá ze zaškolovacích aktivit chyběla při zaškolování nebo až do současnosti. Oproti tomu učitelům ze soukromé ZŠ Hlavička chybělo při zaškolování, a chybí dodnes, dohled ředitelky školy, dohled zkušených učitelů, schůzky s ředitelkou a možnost týmové výuky se zkušenými učiteli.

Učitelé obou škol shodně uváděli oblasti svých vzdělávacích potřeb. Všichni na prvním místě uváděli výuku v multikulturním a vícejazyčném prostředí a na druhém místě výuku průřezových dovedností (kreativitu, řešení problémů, apod.). Rozcházel se až u zařazení třetí nejdůležitější oblasti, kdy učitelé státní školy ZŠ Sluníčko uvedli obsahovou stránku a didaktiku předmětů, které vyučují nebo všech předmětů, zatímco učitelé soukromé ZŠ Hlavička uvedli jako třetí v pořadí své vzdělávací potřeby v nových metodách výuky. Při určování velikosti vzdělávacích potřeb u konkrétních dovedností a znalostí, které měli učitelé možnost označit za velkou, střední a malou, označovali většinou a shodně vzdělávací potřeby do kategorie střední. A opět se učitelé z obou škol spíše shodli, neboť zvolili přístupy k individualizovanému učení, postupy hodnocení žáků a učitelé v Hlavičce ještě zvládnutí popisného a posuzujícího jazyka, které lze také zařadit do hodnocení žáků. Největší prioritou je pro učitele ZŠ Sluníčko ovládnout efektivní hodnocení a stanovování cílů výuky. Prioritní pro učitele ZŠ Hlavička je téměř shodně zvládnutí metod hodnocení žáků (především formativního hodnocení), předávání zpětné vazby žákům a výuka žáků se SVP. Žáci se SVP mají podle učitelů obou škol na jejich vzdělávací potřeby velký vliv, a to i přesto,

že v základní škole Sluníčko je podíl těchto žáků vysoký (tvoří jednu čtvrtinu z celkového počtu žáků) a v základní škole Hlavička je počet žáků se SVP velmi malý. Vzdělávací potřeby v oblasti ICT nebyly učiteli ze soukromé školy Hlavička označeny vůbec a učiteli ze státní školy Sluníčko byly zařazeny do kategorie malé potřeby. Zdůvodněním může být velmi dobré zvládnutí ICT u učitelů státní školy, kteří mají školu velmi dobře vybavenou technologiemi a u nichž jsou ICT vyučovány od druhé třídy, ale také působností ředitelky jako lektorky ICT pro učitele. U soukromé školy lze nalézt odůvodnění ve sporadickém využívání technologií ve výuce, v teprve plánovaném vybavování školy technologiemi, plánovaným rozšířením využívání ICT ve výuce a v plánované účasti na projektu, ve kterém by měly být dovednosti v této oblasti zdokonaleny.

V současnosti jsou obě školy shodně účastny projektu zaměřeného na schopnost učitelů formativně hodnotit žáky, státní škola je pak ještě součástí výzvy, která své výukové aktivity pro učitele zaměřuje na ICT a matematickou gramotnost. Vedle účasti na aktivitách, které se pojí s těmito projekty, se za posledních dvanáct měsíců učitelé z obou škol naprosto shodně věnovali nejvíce četbě odborné literatury a pak navštěvovali kurzy a semináře. Právě u převažujícího samostudia stráví učitelé z obou škol shodně deset až patnáct dní ročně, rozchází se až v počtu dní, které stráví dalším vzděláváním. Učitelé ze státní ZŠ Sluníčko stráví dalším vzděláváním více než patnáct dní ročně, u učitelů ze soukromé školy Hlavička vyšlo z odpovědí rozpětí pěti až deseti dní ročně.

Při zjišťování kritérií výběru vzdělávacích aktivit u dalšího vzdělávání uváděli učitelé z obou škol u způsobů vzdělávání na prvním místě naprosto totožně kurzy a semináře a pak exkurze a hospitace v jiných školách. Dále se jejich preference velmi podobaly, jen jim byla přiřazena jiná priorita.

V základní škole Sluníčko dali učitelé na druhé místo četbu odborné literatury a na místo třetí mentoring a vzdělávací akce, kde ředitelé, učitelé nebo výzkumníci prezentují výsledky výzkumu nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním. Učitelé soukromé školy Hlavička dali tento typ vzdělávací akce (kde ředitelé, učitelé nebo výzkumníci prezentují výsledky výzkumu nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním) na místo druhé, neboť ještě před ním by se raději účastnili exkurze nebo hospitace v jiných školách, pozorování kolegů, koučinku, nebo by se rádi zapojili do skupiny, která vznikla za účelem jejich profesního rozvoje.

Pokud si učitelé vybírají své další vzdělávání z hlediska charakteru a přínosu vzdělávací akce, je pro učitele obou škol nejdůležitější, aby v rámci vzdělávací aktivity získali užitečné a praktické informace, aby aktivita předkládala zkušenosti z praxe a umožňovala sdílet zkušenosti a znalosti. Učitelé ze soukromé školy Hlavička potvrdili svou celkovou orientaci svých vzdělávacích potřeb na nové metody a uváděli, že by aktivita měla být zaměřena na nové předměty a novou metodiku.

V představě o časové náročnosti vzdělávací aktivity se ve svých kritériích učitelé rozcházejí. Učitelé z Hlavičky jednoznačně preferují krátkodobou vzdělávací akci v rozsahu maximálně jednoho dne, učitelé Sluníčka sice také preferují krátkodobou vzdělávací akci v rozsahu jednoho dne, ale téměř polovina učitelů respondentů uvedla, že by jim nevadily ani delší vzdělávací bloky rozložené do dílčích částí.

Z pohledu organizace vzdělávací akce mají učitelé obou škol obě kritéria shodná, jen s rozličnou důležitostí. Pro učitele ze ZŠ Sluníčko je nejdůležitější osoba lektora a obsah vzdělávání, na druhém místě vzdálenost do místa konání vzdělávací akce a na místě třetím, zda budou uvolněni na vzdě-

lávací akci z práce. Pro učitele ze soukromé ZŠ Hlavička je nejdůležitější obsah a téma vzdělávání, blízkou dojezdovou vzdálenost dali na druhé místo a osobu lektora na místo třetí.

Učitelé byli také požádáni o označení bariér, které jim brání v účasti na vzdělávacích aktivitách. Ve státní základní škole Sluníčko je hlavní a největší bariérou špatná zastupitelnost, proto učitelé označovali, že je bariérou, když vzdělávací aktivita koliduje s jejich pracovním rozvrhem. Oproti tomu učitelé ze soukromé školy Hlavička, jak potvrdila i ředitelka školy, nemají se zastupitelností problém. U těchto odpovědí i v rámci srovnávání obou škol, je třeba zohlednit také četnost vzdělávacích aktivit za rok, kterých je v případě státní školy Sluníčko, jak je z poskytnutých dokumentů zřejmé a jak dokládá počet dní strávených dalším vzděláváním, více. Učitele ze soukromé školy také limitují rodinné povinnosti, finanční náročnost vzdělávací aktivity a delší cestování.

V návaznosti na porovnávání obou škol bych dodala, že v obou školách probíhá sdílení nových poznatků, zkušeností a dokumentů ze vzdělávacích aktivit v různých podobách, dochází tak k částečnému pokrývání vzdělávacích potřeb v preferované podobě. Učitelé si mohou zvolit vyhovující dobu pro nabytí nových znalostí, nejsou nuceni nikam cestovat a dostává se jim požadovaného sdílení poznatků.

6 DISKUSE

Při rekapitulaci výzkumného šetření jsem si uvědomila některé nedostatky při sběru dat, o kterých je možné se domnívat, že mohly ovlivnit konečnou podobu některých získaných výsledků. Například v soukromé alternativní škole došlo k obměně některých učitelů i k nárůstu jejich počtu pro školní rok 2019/2020, u těchto nových učitelů bylo možné se dozvědět, jakých vzdělávacích aktivit se za posledních dvanáct měsíců zúčastnili, jen z odpovědí dotazníku, protože Výroční zpráva (ZŠ Hlavička, 2019) předkládá seznam vzdělávacích aktivit, kterých se učitelé zúčastnili, jen za školní rok 2018/2019. Z tohoto dokumentu tak bylo možné čerpat informace jen o dvou účastnících, kteří se ve školním roce 2018/2019 vzdělávacích aktivit zúčastnili. Z odpovědí dotazníku pak bylo možné čerpat informace o absolvovaných vzdělávacích aktivitách v roce 2019 dle jejich charakteru, nikoliv z konkrétních názvů seminářů. Dále, po zhlédnutí individuálních odpovědí dotazníků se ukázalo, že někteří učitelé neodpověděli na některé z otázek a při poměrně malém množství respondentů tak může dojít ke zkreslení nebo neúplnosti získaných informací.

Při zpětném procházení svých kroků při výzkumném šetření jsem si také uvědomila, že jsem u soukromé alternativní školy, u které jsem měla k dispozici jen výroční zprávu, mohla požádat o nahlédnutí nebo zpřístupnění karet rozvoje učitelů. Ty učitelé využívají při pravidelném setkávání s mentorem a jsou do nich zaznamenávány oblasti jejich vzdělávacích potřeb. Pokud by bylo možné do nich nahlédnout, přineslo by mi to možná další doplňující informace o vzdělávacích potřebách učitelů. Jako nerelevantní jsem shledala svou otázku při rozhovorech s ředitelkami, ve které se dotazuji, jak ředitelky pečují o emoční a fyzickou pohodu učitelů. Záměrem rozhovoru bylo si vytvořit přehled o zázemí učitelů a o přístupu ředitelky k jejich profesnímu rozvoji a vzdělávání, ale ke konkrétním potřebným výsledkům tato

otázka v zásadě nijak nepřispívá. Nakonec se domnívám, že pokud by pilotáž byla provedena u více učitelů, nebo jsem více zdůraznila, že v případě jakýchkoli nejasností mě učitelé mají vždy kontaktovat, mohla jsem případně předejít právě nezodpovězení některých odpovědí. Nakonec bych zmínila, že diplomová práce mohla být kratší, v této podobě a délce však přináší daleko komplexnější data.

ZÁVĚR

Diplomová práce naplňuje stanovený cíl a předkládá zjištění, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy s inovativními metodami výuky a hodnocení v porovnání s učiteli soukromé alternativní školy.

Teoretická část ukotvuje téma dalšího vzdělávání učitelů, seznamuje s legislativním rámcem, doporučeními i teoriemi vztahujícími se k dalšímu vzdělávání učitelů. Prostřednictvím výsledků výzkumných šetření představuje zásadní vlivy dalšího vzdělávání učitelů jak na profesní rozvoj učitelů, tak na výkon žáků. Popisuje, jaké vzdělávací potřeby učitelé identifikují jako největší a proč, jak jsou vzdělávací potřeby učitelů ovlivněny zavedením inkluzivního prostředí ve školách nebo pronikáním informačních a komunikačních technologií do výuky. Zároveň představuje možné přístupy vedení školy k dalšímu profesnímu vzdělávání učitelů. Seznamuje se základními kategoriemi škol, které se vyvíjely v důsledku změn ve školství od devadesátých let, s inovacemi, se kterými se dnes lze na školách setkat a v souvislosti s tím poukazuje na změnu učitelské profese v důsledku změněných koncepcí výuky, se kterou nutně souvisí i změna nároků na učitele a nárůst vzdělávacích potřeb u učitelů. S využitím výsledků výzkumných šetření také předkládá kritéria, na základě kterých si učitelé volí aktivity svého dalšího vzdělávání.

V souladu s teoretickou částí byl i výzkum zpracovaný v empirické části zaměřen širěji proto, aby byla zodpovězena nejen výzkumná otázka, ale také proto, aby její odpovědi bylo možné dát do souvislostí, rozumět jim v kontextu popsané teorie. Z těchto důvodů byla zjišťována například role vedení školy v obou dotazovaných školách, která je, i vzhledem k době působnosti škol a ředitelek, ale i vzhledem k typu školy (státní a soukromá) ve formálním nastavení odlišná. Liší se i způsob zaškolování, který ve státní

škole probíhá důsledně formální i neformální cestou, zatímco u soukromé školy je spíše neformální a formální se teprve formuje. U obou škol je však naplňována výzva ze strany Evropské unie, aby byli učitelé zaškolení, byly posuzovány jejich individuální potřeby rozvoje a byla věnována pozornost podmínkám pro výuku.

Realizovaný výzkum potvrdil většinově shodu v oblasti vzdělávacích potřeb učitelů. Vzdělávací potřeby, které učitelé v obou vybraných školách uváděli mezi zásadními (i když v různém pořadí), korespondují se vzdělávacími potřebami učitelů, které vzešly z výsledků opakovaných výzkumných šetření popisovaných v teoretické části. Je zřejmé, že vzdělávací potřeby učitelů v těchto dvou školách skutečně často souvisí s novými způsoby výuky, s novými metodami, učebními procesy a hodnocením. A že učitelé opravdu chtějí rozvíjet své znalosti a pojetí výuky. V obou školách se výrazně projevuje v teorii zmiňované humanistické pojetí vzdělávání charakteristické individualistickým přístupem učitele a proměnami v interakci a komunikaci se žáky.

Významný vliv na vzdělávací potřeby učitelů má příchod inkluzivního vzdělávání. Učitelé zařazovali oblasti práce se žáky se SVP mezi hlavní i prioritní vzdělávací potřeby. V oblasti práce s ICT se potvrdil klesající nezáměr o vzdělávání v této oblasti. U těchto dvou dotazovaných škol však bylo zjištěno, že je tomu tak ze specifických důvodů. Zatímco státní škola Sluníčko disponuje velmi dobrou vybaveností informačními a komunikačními technologiemi, velmi dobrými znalostmi učitelů v této oblasti a ředitelkou, která lektoruje ICT a proto je vzdělávací potřeba učitelů v této oblasti malá, soukromá škola Hlavička se teprve chystá školu technologiemi lépe vybavit a zařadit ICT více do výuky. Učitelé ze ZŠ Hlavička tak v současnosti využívají ICT ve výuce sporadicky a pravděpodobně proto nemají potřebu se v současnosti v této oblasti vzdělávat.

Při určování kritérií, na základě kterých si učitelé volí aktivity svého dalšího vzdělávání, se potvrdila preference konkrétních typů vzdělávacích akcí. Učitelé obou škol tak udržují dlouhodobý trend převládající u učitelů českých škol od devadesátých let. Upřednostňují četbu odborné literatury, resp. samostudium, návštěvu kurzů a seminářů. Dále hospitace, výuku se zkušenými učiteli a v neposlední řadě aktivity, při kterých je možné sdílet a předávat si zkušenosti. Důležité pro učitele je, aby nové informace navazovaly na stávající, byly zaměřeny na inovace a poskytovaly možnost aktivního a kolaborativního učení. Upřednostňují krátkodobé vzdělávací akce, při kterých nemusí daleko jezdit. Častou bariérou pro neúčast učitelů na vzdělávací akci je, že jejich pracovní rozvrh koliduje s časem vzdělávací aktivity, pak také rodinné povinnosti a nakonec hraje roli právě i vzdálenost. Překvapivě není hlavní bariérou finanční náročnost vzdělávací akce. V obou školách probíhají semináře realizované přímo ve škole a zhruba jednou za dva měsíce mentoring v hodinách učitelů, který učitelé označili jako potřebný a velmi přínosný pro jejich profesní rozvoj.

Dotazovaní učitelé a ředitelé škol usilují o co největší dopad jejich profesionálního rozvoje do praxe, sdílejí nové poznatky, předávají si zpětnou vazbu, rozvíjí spolupráci na inovacích a nalézají také lektory ve svých řadách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2018). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Boudová, S., Šťastný, V., & Basl, J. (2019). *Národní zpráva. Mezinárodní šetření TALIS 2018*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Pri-lohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%ad%20%a1et%5%99en%ad/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf
- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- ČR. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Sbíрка zákonů České republiky*. Dostupné z: <https://www.zakony.cz/zakony/2004/551/zakon-563-2004-Sb-zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-SB2004563>
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Eger, L. (2001). Podpora sebevzdělávání ředitelů škol s využitím webu. In E. Walterová (Ed.), *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. 2. díl* (s. 210- 213). Praha: PedF UK.
- Erdem., A., R. (2011). The Aims of Prospective Teachers in Using and Proficiency in Internet (As in the Sample of Pamukkale University Education Faculty). *Review of European Studies*, 3 (2), s. 117- 128. Do-

stupné z: <https://heinon->

[line.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/rveuros](https://heinon-line.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/rveuros)
[t3&id=243&men_tab=srchresults](https://heinon-line.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/rveuros)

- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hájková, V., Pastieriková, L., Klusáčková, M., Daskin, O., & Košák, P. (2015). *Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/flipviewerxpress.html>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Pri-lohy/PDF_el._publikace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%3%ad/TALIS_2013_narodni_zprava.pdf
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PedF UK.
- Kohnová, J., & a kol. (1995). *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: PedF UK.
- Košťálová, H. (2013). Učitel potřebuje spoustu podpory, ne kontroly. *Kritické listy*, 50, 9- 12.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál
- Lazarová, B., & a kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

- Lazarová, B. (ed.), Hloušková, L., Holeček, V., Jiřincová, B., Svoboda, M., Kasáčová, B., Macek, Z., Novotný, P., Orosová, O., Plevová, I., & Pokorná, V. (2001). *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido.
- Lukášová, H. (ed.), Helus, Z., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Filosofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace Waldorfských škol.
- Ludwig, H., & kol. (2008). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori-ovou*. Praxe reformně pedagogické koncepce. Pardubice: Univerzita Pardubice
- Montessori, M. (2017). *Montessori. Objevování dítěte*. Praha: Portál
- MŠMT. (2005). *Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38840/>.
- MŠMT. (2015). *Vyhláška č. 82/ 2015 Sb. Novela školského zákona*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/konsolidovany-text-skolskeho-zakona-a-doprovodny-material>.
- MŠMT. (2019). *Změna struktury normativů neveřejných škol*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/normativy-soukromych-skol-na-rok-2019>
- NIDV. (2019). *Oblasti DVPP a podpory*. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/oblasti-dvpp-a-podpory>
- Pařízek, V. (1990). *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN.
- Pavlov, I. (2018). *Učitel'ská andragogika. O profesijnom vzdelávaní a poradenstve*. Praha: Česká andragogická společnost.

- Píšová, M., Duschinská, K., & kol. (2011). *Mentoring v učitelství. Výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: PedF UK.
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Rozhovor Ř1. 2019. *Rozhovor s ředitelkou ZŠ Sluníčko*. Stomoklasy.
- Rozhovor Ř2. 2019. *Rozhovor s ředitelkou ZŠ Hlavička*. Liboměřchy.
- Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Scheerens, J. (ed.). (2010). *Teachers' Professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxemburg, Office for Official Publication of the European Union.
- Schulman, L., S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundation of the New Reform. *Harvard Education Review*, 57, 1- 22.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV
- Slavík, J., (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál
- Spilková, V., & et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., Tomková, A., & a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., Vašutová, J., & kol. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko- metodologické studie*. Praha: PedF UK.
- Strouhal, M. (ed.). (2016). *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum.

- Starý, K., Laufková, V., & kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Svobodová, J., Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Karolinum.
- UPOL. (2015). *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Přehled výstupů projektu*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/wp-content/uploads/2015/08/vystupy-projektu-inkluzie.pdf>
- UPOL. (2019). Centrum celoživotního vzdělávání. Programy. Dostupné z: <https://ccv.upol.cz/programy-programy-celozivotniho-vzdelavani>
- Walterová, E. (2001). Proměny funkcí školy a rolí učitele. In E. Walterová (Ed.), *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. 1. díl (s. 9- 18)*. Praha: PedF UK
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.
- ZŠ Hlavička. (2019). *Výroční zpráva školy 2018/2019*. Liboměřky: ZŠ Hlavička. Dostupné na interním disku školy.
- ZŠ Sluníčko. (2011). *Vnitřní předpis*. Stomoklasy: ZŠ Sluníčko. Dostupný na interním disku školy.

- ZŠ Sluníčko. (2019a). *Hodnocení DVPP*. Stomoklasy: ZŠ Sluníčko. Dostupné na interním disku školy.
- ZŠ Sluníčko. (2019b). *Výroční zpráva o činnosti školy. Školní rok 2018/2019*. Stomoklasy: ZŠ Sluníčko. Dostupné na webových stránkách školy.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1- Druhy vzdělávání u učitelů ZŠ Sluníčko	s. 77
Graf 2- Počet dní strávených dalším vzděláváním – učitelé ZŠ Sluníčko.....	s. 77
Graf 3- Počet dní strávených samostudiem – učitelé ZŠ Sluníčko.....	s. 78
Graf 4- Zaškolování učitelů v ZŠ Sluníčko.....	s. 78
Graf 5- Práce učitelů s plánem profesního rozvoje – ZŠ Sluníčko.....	s. 82
Graf 6- Využití Standardu učitele v profesním rozvoji – učitelé ZŠ Sluníčko.....	s. 82
Graf 7- Přehled mentoringu – ZŠ Sluníčko.....	s. 87
Graf 8- Vliv zpětné vazby na styl výuky učitelů – ZŠ Sluníčko.....	s. 89
Graf 9- Přehled oblastí vzdělávacích potřeb učitelů – ZŠ Sluníčko.....	s. 92
Graf 10- Preference vzdělávací aktivity z hlediska délky konání – ZŠ Sluníčko.....	s. 97
Graf 11- Druhy vzdělávání u učitelů ZŠ Hlavička.....	s. 104
Graf 12- Počet dní strávených dalším vzděláváním – učitelé ZŠ Hlavička.....	s. 105
Graf 13- Počet dní strávených samostudiem – učitelé ZŠ Hlavička.....	s. 105
Graf 14- Zaškolování učitelů v ZŠ Hlavička.....	s. 106
Graf 15- Práce učitelů s plánem profesního rozvoje – ZŠ Hlavička.....	s. 108
Graf 16- Využití Standardu učitele v profesním rozvoji – učitelé ZŠ Hlavička.....	s. 109
Graf 17- Přehled mentoringu – ZŠ Hlavička.....	s. 113
Graf 18- Vliv zpětné vazby na styl výuky učitelů – ZŠ Hlavička.....	s. 114
Graf 19- Přehled oblastí vzdělávacích potřeb učitelů – ZŠ Hlavička.....	s. 117
Graf 20- Preference vzdělávací aktivity z hlediska délky konání – ZŠ Hlavička.....	s. 123

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1- Přehled absolvovaných zaškolovacích aktivit – ZŠ Sluníčko.....s. 79	79
Tabulka 2- Přehled vzdělávacích potřeb plynoucích ze zaškolování – ZŠ Sluníčko.....s. 80	80
Tabulka 3- Zhodnocení nově nabytých poznatků u učitelů – ZŠ Sluníčko.....s. 84	84
Tabulka 4- Aktivity profesního rozvoje, kterých se učitelé zúčastnili za posledních 12 měsíců – ZŠ Sluníčko.....s. 85	85
Tabulka 5- Přehled činností, které ovlivnily styl výuky učitelů – ZŠ Sluníčko.....s. 86	86
Tabulka 6- Druh zpětné vazby a ovlivněné aspekty výuky – ZŠ Sluníčko.....s. 89	89
Tabulka 7- Identifikace vzdělávacích potřeb – ZŠ Sluníčko.....s. 90	90
Tabulka 8- Označení míry vzdělávacích potřeb na škále – ZŠ Sluníčko.....s. 93	93
Tabulka 9- Priority ve vzdělávacích potřebách učitelů – ZŠ Sluníčko.....s. 95	95
Tabulka 10- Preferované typy vzdělávacích aktivit – ZŠ Sluníčko.....s. 96	96
Tabulka 11- Důvody preferencí při výběru dalšího vzdělávání učitelů – ZŠ Sluníčko.....s. 97	97
Tabulka 12- Preferované vzdělávací aktivity podle organizace – ZŠ Sluníčko.....s. 98	98
Tabulka 13- Přehled absolvovaných zaškolovacích aktivit – ZŠ Hlavička.....s. 106	106
Tabulka 14- Přehled vzdělávacích potřeb plynoucích ze zaškolování – ZŠ Hlavička.....s. 107	107

Tabulka 15- Zhodnocení nově nabytých poznatků u učitelů – ZŠ Hlavička.....s. 109	109
Tabulka 16- Aktivity profesního rozvoje, kterých se učitelé zúčastnili za posledních 12 měsíců – ZŠ Hlavička.....s. 111	111
Tabulka 17- Přehled činností, které ovlivnily styl výuky učitelů – ZŠ Hlavička.....s. 112	112
Tabulka 18- Druh zpětné vazby a ovlivněné aspekty výuky – ZŠ Hlavička.....s. 115	115
Tabulka 19- Identifikace vzdělávacích potřeb – ZŠ Hlavička.....s. 116	116
Tabulka 20- Označení míry vzdělávacích potřeb na škále – ZŠ Hlavička.....s. 119	119
Tabulka 21- Priority ve vzdělávacích potřebách učitelů – ZŠ Hlavička.....s. 121	121
Tabulka 22- Preferované typy vzdělávacích aktivit – ZŠ Hlavička.....s. 122	122
Tabulka 23- Důvody preferencí při výběru dalšího vzdělávání učitelů – ZŠ Hlavička.....s. 123	123
Tabulka 24- Preferované vzdělávací aktivity podle organizace – ZŠ Hlavička.....s. 125	125

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 - Formulář souhlasu školy s realizací výzkumu

Příloha 2 – Informovaný souhlas ředitelky školy s rozhovorem

Příloha 3 – Seznam otázek k rozhovoru s ředitelkou školy

Příloha 4 – Dotazník pro učitele

PŘÍLOHA 1: FORMULÁŘ SOUHLASU ŠKOLY S REALIZACÍ VÝZKUMU



Filozofická
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

Udělení souhlasu

Student: Bc. Martina Vermachová Kantová

Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, obor Andragogika

Diplomová práce: Další profesní vzdělávání učitelů

Výzkumné šetření: analýza dokumentů školy, dotazníkové šetření u učitelů, případné doplňkové rozhovory s učiteli, rozhovor s ředitelkou školy při zachování anonymity školy i všech účastníků šetření

Uděluji tímto souhlas Bc. Martině Vermachové Kantové, studentce Univerzity Palackého v Olomouci, Filozofické fakulty – obor Andragogika s provedením výzkumu pro diplomovou práci s názvem Další profesní vzdělávání učitelů v naší škole. Jsem seznámen/a s tím, jak bude výzkum realizován: a) analýzou dokumentů školy, b) formou dotazníkového šetření s učiteli a c) rozhovorem s ředitelkou školy, případně s učiteli školy pro doplnění informací. Každý z účastníků bude informován o důvodech výzkumu, anonymita účastníků i školy bude zachována.

Jsem si vědom/a, že výsledky šetření mohou být naší škole k dispozici po obhajobě diplomové práce a při jejich zveřejnění je nutná citace autorky práce/realizátorky výzkumného šetření.

Ve Stomoklasech dne:

Za MŠ a ZŠ Stomoklasy
KH, ředitelka

PŘÍLOHA 2: INFORMOVANÝ SOUHLAS ŘEDITELKY ŠKOLY S ROZHOVOREM



Filozofická
fakulta
Univerzita Palackého
v Olomouci

Informovaný souhlas

Pro výzkumný projekt: **Další profesní vzdělávání učitelů**

Období realizace: 9.12. 2019 - 30.1. 2020

Řešitelé projektu: Bc. Martina Vermachová Kantová

Vážená paní ředitelko,

obracím se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu. Rozhodla jsem se zkoumat další profesní vzdělávání učitelů. Cílem výzkumného projektu je zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státních škol v porovnání s učiteli soukromých alternativních škol. Konkrétní výzkumnou otázkou je: Jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria výběru dalšího vzdělávání u učitelů státní školy v porovnání s učiteli alternativní školy? Práce se tedy zabývá vzdělávacími potřebami učitelů a kritérii, na základě kterých si učitelé další vzdělávání vybírají. Poukazuje na vzdělávací potřeby ve státních školách s tradičními metodami výuky a hodnocení, ve státních školách s inovativními přístupy a ve školách alternativních. Nahlíží na dané potřeby ve smyslu požadavků, deficitů i přání. Kontext profesního rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů tvoří i přístup ředitele školy. S každým ředitelem proto uskutečním rozhovor, jen v nutných případech (u nevyjasněných informací, které by mohly mít zásadní vliv na výsledek výzkumu) případně požádám o rozhovor další.

Svou účastí na projektu přispějete k obohacení dosavadních andragogických teorií a studií zabývajících se dalším profesním vzděláváním učitelů. Dovoluji si však upozornit, že účast na projektu může také zcela nezáměrně a neúčelně vyvolat neočekávané emoční reakce. Veškeré události není bohužel možné vždy predikovat. Při rozhovoru můžete samozřejmě odmítnout zodpovědět otázku, která Vám bude nepříjemná. Rovněž účast na projektu je možné kdykoliv ukončit. Rozhovor budu

s Vaším souhlasem nahrávat do mobilního telefonu a po přepisu rozhovoru bude nahrávka smazána. S daty bude nakládáno v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů (101/2000,Sb.) a budou použita pouze pro účely výzkumu. Účast na výzkumu je anonymní a Vaše anonymita tedy bude zachována i v diplomové práci, ve které mohou být úryvky rozhovorů použity (bude např. použito názvu pozice, přezdívky, písmene nebo číselného označení). Budete-li si přát, závěrečný text Vám bude předložen k okomentování a autorizaci. Pokud s účastí na projektu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na projektu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážít, měl/a jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považovala za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informována, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý řešitelka projektu.

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu: Martina Vermachová Kantová

_____ V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis účastníka v projektu:

PŘÍLOHA 3: SEZNAM OTÁZEK K ROZHOVORU S ŘEDITELKOU ŠKOLY

- 1.) Jak byste popsala Váš přístup jako ředitelky k dalšímu vzdělávání učitelů ve vaší škole? Jak pomáháte s plánováním a realizací vzdělávacích aktivit?
- 2.) Jak pracujete s volnem stanoveným legislativou pro DVPP (12 dní) u učitelů?
- 3.) Jak probíhá zpětná vazba na vzdělávací akci, které se učitelé účastnili od učitelů směrem k Vám?
- 4.) Jak prověřujete, zda jsou poznatky ze vzdělávací akce uplatňovány v praxi?
- 5.) Jakým způsobem probíhá podle vás sebereflexe poznatků?
- 6.) Jak investujete do emoční a fyzické pohody učitelů?
- 7.) Jak pracujete se Standardem učitele a profesními kompetencemi u učitele?
- 8.) S jakými limity a bariérami se setkáváte v souvislosti s dalším vzděláváním učitelů v kontextu vaší školy?
- 9.) Jakým způsobem dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb u učitelů ve vaší škole?
- 10.) Jak ovlivňuje inkluze vzdělávací potřeby učitelů ve vaší škole?
- 11.) Jaké vzdělávací potřeby přináší pro vaše učitele pronikání ICT do výuky?
- 12.) Jak podporujete kolegiální spolupráci mezi učiteli na vaší škole?
- 13.) Jak jsou vzdělávací potřeby vašich učitelů vázány na inovativní prvky (metody a způsoby výuky, způsoby hodnocení).
- 14.) Na základě jakých kritérií se podle Vás učitelé rozhodují pro účast na dalším vzdělávání (čas, místo konání, finanční zdroje, druhy aktivit- prakticky orientovaná, navazuje na znalosti, metoda výuky- mentoring, koučink, seminář, online kurz, samostudium, apod.)
- 15.) S jakými preferenčními způsoby dalšího vzdělávání se u učitelů ve vaší škole setkáváte nejčastěji?
- 16.) Co byste v souvislosti s dalším vzděláváním učitelů na vaší škole ocenila? (např. více finan. zdrojů, větší zájem o ICT, sladění výuky mezi učiteli, předávání znalostí mezi kolegy, apod.)

PŘÍLOHA 4: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Dotazník pro učitele

Univerzita Palackého v Olomouci- Filosofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Studijní obor: Andragogika

Výzkumný projekt: Další profesní vzdělávání učitelů

Autor: Martina Vermachová Kantová

Milé paní učitelky, milí páni učitelé,

dovoluji si vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku za účelem získání dat a informací pro případovou studii, která je součástí diplomové práce na téma Další profesní vzdělávání učitelů. Cílem studie je zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby a kritéria pro výběr dalšího vzdělávání u učitelů ve státní škole s inovativními metodami výuky a hodnocení a u učitelů v soukromé alternativní škole. Svou účastí, tj. pečlivým vyplněním dotazníku, přispějete nejen ke zpracování případové studie, ale rovněž obohatíte dosavadní znalosti z oblasti dalšího vzdělávání učitelů a pomůžete rozšířit stávající andragogické teorie a studie na toto téma.

Dotazník je anonymní. U každé otázky bude uvedena instrukce, jak otázku zodpovědět.

1.) Kolik dní z kalendářního roku strávíte dalším profesním vzděláváním?

Zaškrtněte, prosím, jednu z uvedených možností.

- 0-5
- 5-10
- 10-15
- Více než 15

2.) Kolik dní strávíte při Vašem dalším profesním vzděláváním samostudiem?

Zaškrtněte, prosím, jednu z uvedených možností.

- 0-5
- 5-10
- 10-15
- Více než 15

3.) Má Vaše profesní vzdělávání charakter kvalifikačního vzdělávání nebo dalšího průběžného vzdělávání?

Kvalifikační vzdělávání představuje takové vzdělávání, které slouží ke splnění kvalifikačních předpokladů pro danou profesi, bývá zakončeno vysvědčením, diplomem, aj. Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti **povinnost dalšího vzdělávání**, kterým si již získanou kvalifikaci obnovují, udržují a doplňují. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí.

Vyplňte jednu z uvedených možností.

- kvalifikační vzdělávání
- další průběžné vzdělávání
- kvalifikační i další průběžné vzdělávání

4.) Zúčastnil/ a jste se některých zaškolovacích aktivit?

Zaškolovací aktivity jsou navrženy tak, aby podporovaly začleňování nových učitelů do jejich povolání a aby podporovaly zkušené učitele, kteří jsou na škole noví. Mohou probíhat v rámci formálně strukturovaného programu (např. s písemně zaznamenanou časovou a tematickou strukturou), nebo mohou být uspořádány neformálně jako samostatné aktivity.

Pro každý řádek zaškrtněte jednu z nabízených odpovědí ve sloupcích vpravo.

	ANO, v předchozích zaměstnání	ANO na této škole	NE
a) Zúčastnila jsem se <u>formálního</u> zaškolovacího programu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Zúčastnila jsem se <u>neformálních</u> zaškolovacích aktivit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.) Když jste začal/a pracovat na této škole, byla následující opatření součástí Vašeho zaškolování?

V každém řádku, prosím, vyznačte jednu odpověď.

	ANO	NE
a) Kurzy/ semináře, které jsem osobně navštívil/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Účast na online kurzech/ seminářích ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Online aktivity (např. virtuální komunity) ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Naplánované schůzky s ředitelem nebo se zkušenými učiteli ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Dohled ředitele a/nebo zkušených učitelů ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Sdílení/spolupráce s jinými novými učiteli ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Týmová výuka se zkušenými učiteli ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Vedení portfolií/ deníků/diářů ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Snížené výukové povinnosti ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Obecné/administrativní zaškolení ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.) Které z těch aktivit/ opatření, které nebyly součástí Vašeho zaškolování, jste při zaškolování zásadně postrádala a/nebo které ve vaší škole postrádáte Vy osobně doposud?

Zaškrtněte, prosím, ty aktivity/opatření, které nebyly součástí Vašeho zaškolování, ale které byste ocenil/a, aby součástí Vašeho zaškolování byly. Uveďte, které z aktivit/opatření Vám ve škole, kde působíte (jako podpora) chybí stále. V každém

řádku (u každého opatření) můžete zaškrtnout obě varianty, tj. že Vám aktivita chyběla i při zaškolování i že jí ve škole postrádáte do současnosti.

	Postrádal/a jsem při zaškolování	Postrádám stále	Nepostrádal/a a nepostrádám
a) Kurzy/ semináře, které jsem osobně navštívil/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Účast na online kurzech/ seminářích ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Online aktivity (např. virtuální komunity)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Naplánované schůzky s ředitelem nebo se zkušenými učiteli ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Dohled ředitele a/nebo zkušených učitelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Sdílení/spolupráce s jinými novými učiteli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Týmová výuka se zkušenými učiteli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Vedení portfolií/ deníků/diářů ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Snížené výukové povinnosti ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Obecné/administrativní zaškolení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7.) Zúčastnil/a jste se během posledních 12 měsíců některých z níže uvedených aktivit profesního rozvoje?

V každém řádku, prosím, vyznačte jednu odpověď.

	ANO	NE
a) Kurzy/semináře, které jsem osobně navštívila.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|
| b) Online kurzy/semináře | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Vzdělávací akce, kde ředitelé, učitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Program pro získání řádné kvalifikace (např. studijní program) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Exkurze/hospitace v jiných školách | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Exkurze v komerčních prostorech, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Sebeopozorování, pozorování kolegy nebo koučink jako formální součást chodu školy | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) Zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) Čtení odborné literatury | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8.) Ve kterých z těchto uvedených oblastí cítíte, že byste potřeboval/a rozšířit své znalosti a dovednosti?

Zaškrtněte všechny oblasti, u kterých pociťujete současnou potřebu si své znalosti rozšířit bez ohledu na to, zda tyto oblasti byly nebo nebyly součástí Vašeho formálního vzdělávání.

- Obsahová stránka některých nebo všech předmětů, které vyučuji
- Didaktika některých nebo všech předmětů, které vyučuji

- Obecná pedagogika
- Zaběhlé postupy v některých nebo ve všech předmětech, které vyučuji
- Výuka v prostředí s různě nadanými žáky
- Výuka v multikulturním či vícejazyčném prostředí
- Výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů)
- Využívání ICT (informační a komunikační technologie ve výuce)
- Chování žáků a vedení třídy
- Sledování pokroku a vědomostí žáků
- Popisný a posuzující jazyk

9.) Jste v současnosti zapojen/a do nějakých mentorských činností, které jsou formální součástí chodu školy, ve které vyučujete?

Mentorování je způsob, jakým mohou zkušenější učitelé podpořit méně zkušené učitele na školách. Tato podpůrná struktura může zahrnovat všechny učitele školy, nebo jenom nové učitele. Netýká se mentorování studentů pedagogiky, kteří mají praxi na této škole.

V každém řádku, prosím, označte jednu odpověď.

	ANO	NE
a) V současné době mám přiděleného interního mentora, který mi pomáhá...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) V současné době využívá škola externího mentora, který mi pomáhá...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) V současné době působím jako mentor jednoho či více učitelů...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10.) Pro každou z níže uvedených oblastí prosím uveďte, jakou v ní máte v současnosti potřebu profesního vzdělávání.

V každém řádku vyznačte prosím jednu odpověď.

	V současnosti			
	nemám potřebu	malou potřebu	střední potřebu	velkou potřebu
a) Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučuji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Znalost školního vzdělávacího programu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Postupy hodnocení žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Analýza a využití hodnocení žáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Dovednosti v oblasti ICT (informační a komunikační technologie) potřebné pro výuku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Chování žáků a vedení třídy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Přístupy k individualizovanému učení.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Výuka žáků se speciálními potřebami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Výuka průřezových dovedností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(tvořivost, kritické myšlení, řešení problémů).

- l) Nové metody výuky využívané ve škole.
- m) Spolupráce učitele s rodiči /
zákonnými zástupci
- n) Komunikace s lidmi z jiných kultur a
z jiných zemí
- o) Ovládání popisného a posuzujícího jazyka

11.) Označil/a byste, prosím, u každé níže uvedené vzdělávací akce stupeň Vaší preference při výběru dané aktivity? Které z nich byste Vy osobně (ne)upřednostnil/a ?

Označte, prosím, u každého řádku jednu číslici. Jednička představuje tu vzdělávací aktivitu, které byste se chtěli zúčastnit nejraději (tu Vámi nejpreferovanější), pětka pak představuje nejméně preferovanou aktivitu.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> Kurzy/semináře | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> Online kurzy/semináře/webináře | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> Vzdělávací akce, kde ředitelé, učitelé a/nebo
výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum
nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> Program pro získání řádné kvalifikace (např.
studijní program) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> Exkurze/hospitace v jiných školách | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> Exkurze v komerčních prostorách, ve veřejných
organizacích nebo nevládních organizacích | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- Sebepozorování, pozorování kolegy nebo koučing
jako formální součást chodu školy
- Zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za
účelem profesního rozvoje svých členů
- Mentoring
- Workshop
- Přednáška
- Čtení odborné literatury

12.) Jaké jsou důvody Vašich preferencí při výběru typu vzdělávací aktivity?

Uveďte, prosím, volnou odpovědí stručně důvody, proč některé typy aktivit preferujete více a některé méně.

13.) Upřednostňujete krátkodobou či dlouhodobou vzdělávací akci?

Prosím označte u každého řádku jednu z odpovědí nabízených ve sloupcích vpravo.

- | | ANO | NE |
|---|-----------------------|-----------------------|
| a) Upřednostňuji krátkodobou
vzdělávací akci v rozsahu max. 1 dne | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Upřednostňuji dlouhodobé vzdělávací celky
rozložené do etap/jednotlivých vzdělávacích
akcí (v rámci 1 vzdělávacího programu) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14.) U každé z níže uvedených oblastí prosím uveďte, jak důležité kritérium pro Vás tato oblast představuje při výběru aktivity Vašeho dalšího vzdělávání.

Zaškrtněte, prosím, u každého řádku jednu z možností nabízených ve sloupcích vpravo. Např. pokud některá z oblastí/ kritérií hraje při výběru vaší vzdělávací aktivity důležitou nebo dokonce zásadní roli, zvolte „hodně důležité“.

	Hodně důležité	méně důležité	není pro mne podstatné
a) Společnost/organizace, ve které se vzdělávací akce koná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Organizátor, garant, sponzor vzdělávací akce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Osoba lektora, přednášejícího, vyučujícího (osoba, která mi znalosti předává)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Po vzdělávací akci dojde ke zhodnocení mých znalostí (v testu, zkoušce, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Po vzdělávací akci obdržím certifikát potvrzující mou účast na vzděl. akci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Místo konání vzděl. akce je snadno dostupné/ v blízkosti mého bydliště	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Na vzdělávací akci mohu být uvolněn/a ze zaměstnání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Obsah/ téma vzděl. akce navazuje/rozšiřuje mé stávající znalosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

i) Obsah/téma vzdělávací akce je pro mě zcela nové

j) Vzdělávací akci mi hradí zaměstnavatel

15.) Na kolik souhlasíte nebo nesouhlasíte s tím, že některá z následujících skutečností představuje překážku ve Vaší účasti v profesním vzdělávání?

V každém řádku, prosím, označte jednu odpověď.

	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
a) Nemám potřebné předpoklady (např.kvalifikaci, zkušenosti, odpracované roky)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Profesní vzdělávání je příliš finančně náročné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Zaměstnavatel jej dostatečně nepodporuje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Profesní vzdělávání koliduje s mým pracovním rozvrhem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Nemám čas kvůli rodinným povinnostem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Profesní vzdělávání vyžaduje delší cestování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

g) Neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání

h) K účasti v aktivitách na profesním vzdělávání nejsem nijak motivován/a

16.) Zamyslete se nad takovou činností Vašeho profesního rozvoje, která za posledních 12 měsíců měla nejpozitivnější vliv na styl Vaší výuky. Můžete jí charakterizovat pomocí některých z následujících způsobů?

V každém řádku, prosím, označte jednu odpověď.

	ANO	NE
a) Vycházela z mých předchozích vědomostí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Uzpůsobila se potřebám mého profesního rozvoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Měla srozumitelnou strukturu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Vhodně se soustředila na obsah potřebný k výuce mých předmětů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Poskytovala možnosti aktivního učení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Poskytovala možnosti kolaborativního učení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Poskytovala mi možnosti si procvičit a aplikovat nové postupy a poznatky v mojí třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Byla zdrojem dalších navazujících aktivit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Konala se v mojí škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Zúčastnila se jí většina kolegů ze školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Probíhala delší dobu (např. několik týdnů i déle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Byla zaměřena na inovaci mého stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17.) Jaké typy informací pro Vás představují zpětnou vazbu potřebnou pro Váš profesní rozvoj?

Označte prosím u každé řádku jednu z možností nabízených ve sloupcích vpravo.

	Rozhodně potřebuji	Potřebuji	Spíše nepotřebuji
a) Hospitace v mé třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Zjišťování ohlasu žáků na moji výuku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Hodnocení mých faktických znalostí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Externí výsledky žáků, které učím (např. výsledky národ. testování)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Sebehodnocení mé vlastní práce (např. prezentace hodnocení portfolia, analýza mé výuky s využitím videa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Mentoring mé osoby (mé výuky)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18.) Když se zamyslíte nad všemi zpětnými vazbami, které jste obdržela během posledních 12 měsíců, měla některá z nich pozitivní vliv na styl Vaší výuky?

Zvolte, prosím, jednu z možností. Pokud budete odpovídat ANO, uveďte prosím, o jakou zpětnou vazbu se jednalo a na který z aspektů výuky měla pozitivní vliv.

- ANO
- NE

ANO→ Specifikujte prosím zpětnou vazbu:

→ Specifikujte prosím, na jaký aspekt výuky měla zpětná vazba pozitivní vliv:

19.) Jak často se v průměru v této škole věnujete následujícím činnostem?

V každém řádku, prosím, označte jednu odpověď.

	Nikdy	Méně často	5-10krát ročně	1-3 krát měsíčně	Jednou za týden nebo častěji
a) Vyučuji týmově společně s jinými učiteli v téže třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Zapojuji se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Vyměňuji si učební materiály s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Probírám s kolegy studijní pokroky konkrét. žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Účastním se společných porad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Společně s kolegy pracujeme na svém profesním rozvoji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20.) Jakým způsobem dochází k identifikaci Vašich vzdělávacích potřeb?

Zaškrtněte, prosím, u každého řádku jednu z nabízených možností v pravých sloupcích.

- | | ANO | NE |
|---|-----------------------|-----------------------|
| a) Své vzdělávací potřeby si identifikuji
nebo určuji sám/sama (sebereflexe, přání, aj.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Mé vzdělávací potřeby určuje
můj nadřízený (ředitel, zřizovatel, aj.)
na základě zhodnocení mé práce a
zkušeností | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Mé vzdělávací potřeby vychází z
nutnosti znát nové metody (výuky,
hodnocení, aj.) zaváděné do výuky | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Mé vzdělávací potřeby vychází z
mé nedostatečné kvalifikace | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Mé vzdělávací potřeby určuje složení
žáků v mé třídě (žáci se specifickými
potřebami, malé skupinky žáků, smíšená
třída, aj.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Mé vzdělávací potřeby vychází z
profesních kompetencí učitele (z potřeby
jejich dosažení, zkvalitnění, apod.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21.) Pracujete s nějakým plánem osobního rozvoje?

Plán osobního rozvoje zaměstnance je jasný přehled činností, který může zahrnovat formální vzdělávání, samostatné vzdělávání, distanční vzdělávání, práci na

projektech, účast na stážích, a další činnosti směřují k rozšíření znalostí a k rozvoji dovedností (obecně k rozvoji způsobilosti zaměstnance). Cílem plánu osobního rozvoje zaměstnance je definovat činnosti, které zajistí rozšíření znalostí a dovedností potřebných pro zlepšení výkonu zaměstnance a pro možný budoucí pohyb v rámci kariéry zaměstnance.

Zaškrtněte, prosím, jednu z odpovědí.

- pracuji s vlastním dlouhodobým plánem profesního rozvoje od zahájení učitelské profese
- pracuji s plánem profesního rozvoje, který mi byl vytvořen na této škole
- nepracuji s žádným plánem profesního rozvoje a ani nepovažuji takový nástroj za důležitý
- nepracuji s žádným plánem profesního rozvoje, ale rád/a bych takový nástroj při svém profesním rozvoji využíval/a

22.) Jak je pracováno se zhodnocením Vašich poznatků, které jste získal/a v rámci dalšího profesního vzdělávání?

Na každém řádku zaškrtněte, prosím, jednu z odpovědí uvedených ve sloupcích vpravo.

	Nikdy	Občas	Vždy
a) Uvedení nových poznatků do praxe je kontrolováno při hospitaci nadřízeného	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Převedení nových poznatků do výuky si reflektuji sám/sama na základě průběhu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Zhodnocení přínosu vzdělávací aktivity vždy konzultuji (s kolegy, nadřízeným, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

d) Dopad změn, založených na implementaci

nových poznatků z profesního vzdělávání

do výuky, sleduji na výkonu žáků

23.) Zamyslete se nad Vašimi vzdělávacími potřebami a zhodnoťte, které tři z nich jsou pro Vás nyní tou největší prioritou.

Napište, prosím, jaké vzdělávací potřeby jsou pro Vás nyní těmi nejpotřebnějšími, např. brání Vám v kvalitní výuce, hodnocení, zvládnutí žáků, apod. Pro svou volnou odpověď využijte řádků níže.

24.) Řídíte se při svém profesním vzdělávání podle Standardu učitele? Zaškrtněte, prosím, jednu z nabízených odpovědí v pravém sloupci.

- | | ANO | NE |
|--|-----------------------|-----------------------|
| a) Standard učitele je mi znám i v něm popsané kompetence, se svým nadřízeným jej využívám při svém dalším profesním rozvoji (vzděl. potřeby, kritéria hodnocení, aj.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Standard učitele je mi znám i v něm popsané kompetence, ve svém profesním rozvoji ho však nepoužívám | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Standard učitele neznám | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25.) Komentář

Pokud jste neměli možnost se u některé otázky vyjádřit (doplnit ji o nějakou možnost nebo variantu, která chyběla, apod.), nebo byste ji chtěli doplnit o komentář nebo upřesnění, učiňte tak nyní na řádcích níže.
