

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

RIGORÓZNÍ ŘÍZENÍ

2015 – 2016

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Emrah SENBABA OGLU

**Znalostní společnost a přístup učitelů
k dalšímu vzdělávání**

Praha 2015

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

RIGOROUS

2015 - 2016

RIGOROUS THESIS

Emrah SENBABA OGLU

**Knowledge Society and teachers access
to further education**

Prague 2015

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Emrah SENBABAĞLU

Anotace

Rigorózní práce se zabývá problematikou přístupu učitelů základních škol k dalšímu vzdělávání ve znalostní společnosti. Obsahem teoretické části je obsahová analýza informační a znalostní společnosti se na všech úrovních práce se znalostmi. Z hlediska teorie charakterizuje současný stav znalostí a postavení učitele v konfrontaci se skutečností včetně oprávněně se měnících požadavků na vzdělávání učitelů. Podrobně se zabývá nutností vzdělávání učitelů základních škol pro znalostní společnost včetně nového kariérního systému a profesních standardů. V praktické části jsou vyhodnoceny výsledky průzkumu uskutečněného mezi učiteli základních škol. Jejich výsledkem bylo zjištění, že převažující část učitelů si uvědomuje nutnost dalšího vzdělávání a také se vzdělávání v jeho různých formách podílí.

Klíčové pojmy

Cíle vzdělávání, formy vzdělávání, kariérní systém, metody vzdělávání, odborná příprava učitelů, osobní rozvoj, plán vzdělávání, proces vzdělávání, profesní standard učitele, znalostní společnost.

Annotation

This thesis deals with access to elementary school teachers to further education in the knowledge society. The theoretical part of the content analysis of information and knowledge society at all levels of work skills. In terms of theory characterizes the current state of knowledge and status of teachers in confrontation with reality, including legitimately changing demands on teacher education. Dealt in detail with the necessity of training of primary school teachers for the knowledge society, including the new career system and professional standards. In the practical part are evaluated the results of a survey conducted among primary school teachers. Their finding is that the overwhelming proportion of teachers are aware of the need for additional training and education in its various forms is involved.

Key words

Aims of education, career system, education plan, forms of education, knowledge-based society, methods of education, teacher training, personal development, the process of education, teachers' professional standards,.

OBSAH

| | |
|---|------------|
| ÚVOD | 8 |
| 1 INFORMAČNÍ A ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST | 10 |
| 1.1 Původ konceptu znalostní společnosti | 10 |
| 1.1.1 Definování pojmů souvisejících s tématem | 10 |
| 1.1.2 Informační společnost a společnost znalostní | 11 |
| 1.1.3 Teoretické koncepty společnosti znalostí | 12 |
| 1.2 Úrovně práce se znalostmi | 13 |
| 1.2.1 Nadnárodní úroveň | 13 |
| 1.2.2 Další úrovně práce se znalostmi | 14 |
| 2 SOUČASNÝ STAV VZDĚLÁVÁNÍ PRO ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST | 15 |
| 2.1 Škola a učitel v konfrontaci se skutečností | 15 |
| 2.2 Měnicí se požadavky na vzdělávání pedagogů | 21 |
| 2.3 Profesní standard učitele | 23 |
| 2.4 České školství v mezinárodním srovnání | 30 |
| 3 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ Z HLEDISKA TEORIE A PRAXE | 34 |
| 3.1 Realizace nového kariérního systému | 35 |
| 3.2 Trendy učitelského vzdělávání | 38 |
| 3.3 Profesní sebereflexe budoucích učitelů | 41 |
| 4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRO ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST | 42 |
| 4.1 Zkvalitnění vzdělávání a odborné přípravy učitelů | 42 |
| 4.2 Rozvíjení dovedností pro znalostní společnost | 45 |
| 4.3 Zkvalitnění výuky matematické schopnosti | 47 |
| 4.4 Zkvalitnění výuky s využitím informačních technologií | 48 |
| 4.5 Zkvalitnění výuky cizích jazyků | 49 |
| 4.6 Rozšíření mobility a výměn | 50 |
| 5 KVANTITATIVNÍ PRŮZKUM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ | 52 |
| 5.1 Cíle průzkumu a metodika | 52 |
| 5.1.1 Uvedení do problému, vymezení pojmů, stav poznání | 56 |
| 5.1.2 Výzkumný problém | 59 |
| 5.1.3 Hypotézy | 61 |
| 5.1.4 Harmonogram postupu | 62 |
| 5.1.5 Předvýzkum | 63 |
| 5.1.6 Rozhodnutí o sběru dat | 63 |
| 5.1.7 Sběr dat | 64 |
| 5.1.8 Struktura vybraného souboru | 64 |
| 5.1.9 Analýza dat | 70 |
| 5.1.10 Interpretace výsledků | 80 |
| 6 DISKUSE | 85 |
| 7 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI | 97 |
| ZÁVĚR | 103 |
| RESUMÉ | 105 |

| | |
|---|------------|
| RESUME..... | 105 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ..... | 107 |
| SEZNAM ZKRATEK | 118 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ..... | 118 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 120 |

ÚVOD

Několik let je předmětem mnoha odborných diskusí úroveň kvality českého školství včetně přípravy budoucích učitelů. S postupující globalizací rostou nároky na zkvalitňování vyučovacího procesu, na zvyšování znalostí ve všech oborech lidského poznání. Počátky úspěchu jsou již v přípravě na pedagogických fakultách. Není pochyb, že společnost potřebuje aby celý školský systém byl efektivní a kvalitní. Bez profesně vzdělaných lidí ale není možné tuto podmínku splnit. Je nutné si uvědomit, že učitelé musí plnit tři základní úkoly. Prvním je dosáhnout zákonem daného pedagogického vzdělání, druhým následně pokračovat v sebevzdělávání, protože nelze po následující období vystačit s tím, co se člověk naučil před mnoha lety. Třetí složkou je profesní praxe učitele, ve které své znalosti, zkušenosti a dovednosti předává žákům. Není nutné zastírat všeobecně známou věc, že společenská prestiž učitelů v posledních letech ztratila značnou část svého renomé, které měli učitelé před několika desítkami let. Není účelem, a ani cílem, této práce zkoumat, proč tomu tak je. Důvodem tvorby rigorózní práce bylo zkoumat přístup učitelů k dalšímu vzdělávání ve znalostní společnosti.

Na odůvodnění aktuálnosti volby tématu navazuje motivace k výběru tématu. Celé dosavadní vysokoškolské studium autora práce bylo zaměřeno na studium vývoje, současnosti a budoucnosti českého školství, přestože je cizincem v České republice. To nic nemění na faktu, že se chce pedagogické činnosti věnovat v praxi.

Rigorózní práce je zaměřena na analýzu přístupu učitelů k dalšímu vzdělávání. Cílem je zjistit názory učitelů na nutnost dalšího vzdělávání, mnohdy při zaměstnání, často v jejich volnu a mnohdy také za vlastní finanční prostředky. Ne každý má možnost být uvolněn ze školy, zejména v menších školách. Z toho vycházejí následující hlavní cíle. Hlavním cílem teoreticko-metodologické práce bude provést literární rešerši české a zahraniční odborné literatury zabývající se tématem vzdělávání pedagogických pracovníků na pedagogických fakultách, jejich dalšího celoživotního vzdělávání a pedagogické praxe. Na základě získaných faktů shrnutých v závěrech této části práce připravit analytickou část práce. Jejím hlavním cílem bude zjistit názory učitelů, kteří se zúčastnili výzkumného kvantitativního dotazníkového šetření, na přístup k dalšímu vzdělávání v průběhu jejich pedagogické praxe. Nároky na zvyšování kvality českého školství rychle rostou a spolu s nimi také požadavky na práci učitele a jeho další celoživotní vzdělávání. Celosvětově se stále více projevují snahy, aby se ještě více zvýšila profesionalita, tj. kvalita učitelů.

Profesní rozvoj učitelů je jednou ze základních podmínek udržení kvality vzdělávání žáků a studentů ve všech typech škol. Další vzdělávání pedagogických

pracovníků, jeho zkvalitňování je z tohoto pohledu aktuálním tématem volby. Podpora sebevzdělávání učitelů je již několik let v centru pozornosti vlády České republiky, zároveň také evropské vzdělávací politiky. Česká republika již několik let téměř bezkonceptně řeší problematiku předpokladů pro výkon činností pedagogických pracovníků. Neustálé změny nemohou přispět ke zmírnění napětí, které i tak mezi pedagogickými pracovníky je, protože mají pocit, že pracují ve stálé nejistotě a nejsou celospolečensky prestižně oceňováni. Příkladem byla novela zákona č. 563/2004 Sb., jejíž vládní návrh byl projednáván v květnu 2014. Novela umožnila, že po 1. lednu 2015 mohou vykonávat vybrané skupiny pedagogických pracovníků činnost bez odborné kvalifikace. Návrh dává řediteli školy pravomoc „*písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace u pracovníka pracujícího ve škole na částečný pracovní úvazek u vybraných oborů (např. umělecké, jazykové).*“ Již toto znění bylo důvodem vyjádření mnoha obav ze strany odborné veřejnosti.

Na základě celonárodních a celoevropských, výzkumů jsou vypracovávány různé modely, které shrnují představy jak by měla vypadat nejen dobrá škola, ale zejména jak by se mělo přistupovat k dalšímu celoživotnímu vzdělávání učitelů. Od 90. let 20. století se mezi pedagogickou veřejností hovoří na téma kvality vzdělávacího procesu a kvality učitelů. Připomínají se jejich základní profesní znalosti, které se skládají ze složek vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojoyé a hodnotové. Nedílnou součástí práce je problematika standardů učitelů, jejich kompetencí. Práce bude vycházet z poznatků získaných studiem odborné literatury, bude přihlížet k nové a nejnovější odborné literatuře. Neopomene zmínit částečně literaturu staršího vydání od autorů, kteří si vytvořili svými odbornými pracemi ve vědeckém světě určité renomé.

Zatímco teoreticko-metodologická část práce představuje teoretický úvod složený ze čtyř kapitol a k nim přiřazených podkapitol, týkající se současného stavu vzdělávání ve společnosti, vzdělávání budoucích učitelů a celoživotního vzdělávání současných učitelů, cílem praktické části je zjistit názory učitelů na přístup k dalšímu celoživotnímu vzdělávání. Jsou řešeny praktické problémové otázky, na které hledají učitelé často odpovědi. Např. pomůže další vzdělávání nejen v rozšíření vlastních znalostí a vědomostí, ale také ke kariéernímu postupu? Kterými odbornými vlastnostmi musí být učitelé vybaveni, aby dokázali skutečně zodpovědně provést vlastní sebehodnocení? Jaké jsou názory učitelů na povinné další vzdělávání pedagogických pracovníků?

TEORETICKÁ ČÁST

1 INFORMAČNÍ A ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST

Společensko-politické podmínky se zásadním způsobem začaly výrazně měnit v 50. a 60. letech 20. století. Zejména od počátku 70. let 20. století byly ovlivněny rychlým rozvojem vědeckého a technického pokroku. Postupně docházelo ke splynutí termínů „*informační společnost*“ a „*znalostní společnost*“, přestože „*informační ekonomika*“ byla jasně vymezená a také měřitelná na rozdíl od termínu „*znalostní ekonomika*“, která byla považována za široký pojem.

1.1 Původ konceptu znalostní společnosti

1.1.1 Definování pojmů souvisejících s tématem

Znalostní společnost to jsou především znalosti dat, informací týkající se informační a znalostní ekonomiky. Mezi všemi je vždy určitý vztah. *Data* umožňují vnímat lidské smysly jako podněty z okolí. *Informace* jsou data rozšířená o určitou vypovídací hodnotu, mají vztah ke konkrétní události. *Znalosti* vycházejí z předchozích zkušeností, získané informace umožňují aplikovat na konkrétní činnost (Barták, 2008, s. 21-26). Pojem *informace* lze interpretovat mnoha způsoby. Stručně několik z nich na ukázkou. Podle Weinera (In Vymětal, 2009, s. 14) je informace „*obsah toho, co si vyměňujeme s vnějším světem, když se mu přizpůsobujeme a působíme na něj svým přizpůsobováním.*“ Peter Drucker (1995, s. 191) o informacích konstatuje, že to „*jsou data, obohacená o relevantnost a účelnost; přeměna dat v informace tudíž vyžaduje znalosti.*“ Leo Vodáček a Antonín Rosický (1997) uvedli, že podle jejich názoru jsou informace konkrétním výsledkem způsobu interpretace dat zjištěných na základě individuálních schopností.

Znalosti – pojem patří k těm, které jsou formulovány poměrně často. Vladimír Bureš (2007, s. 27) uvedl citace jiných autorů: „*Znalost je organizovaná informace využitelná k řešení problému*“ (Woolf). „*Znalost je uvažování nad daty a informacemi za účelem aktivního umožnění výkonu, řešení problémů, rozhodování, učení a výuky*“ (Beckman, 1997). Bureš (2007, s. 29) rozděluje znalosti na *explicitní* (formalizované, které lze verbálně vyjádřit, na *implicitní* (uložené v hlavách jako pracovní, lze převést do explicitních) a *tacitní* (nelze je převést do explicitní formy, formalizovat).

1.1.2 Informační společnost a společnost znalostí

Již od 60. let 20. století teoretici vedou diskuse nad úlohou znalostí v moderní industriální (průmyslové) společnosti. Popudem k diskusi byla práce Fritze Machlupa který podnítl diskusi na téma, o které znalosti se přesně jedná. Definoval pět základních vlastností: a) praktické znalosti, intelektuální znalosti, všední hovor a zábavné znalosti, duchovní znalosti, nečekané znalosti (Machlup, 1962, s. 21-22).

K problematice zaujal stanovisko Peter Drucker. Konstatoval, že je nutné si uvědomit, že v 19. století byl průmysl založen spíše na zkušenostech než na znalostech. Znalost v té době považoval za systematickou a organizovanou informaci. „*Systematické získávání znalostí je organizované formálním vzděláváním nahrazujícím zkušenost – získanou tradičně během učňovských let.*“ Podle názoru Druckera (1969, s. 70) pokrok se nedá zastavit, musel změnit svůj názor. Zkušenosti a nově nabyté poznatky ho utvrdily, že určujícím zdrojem a faktorem tehdejší současné průmyslové výroby „*jsou znalosti, vědomosti, informace*“. (Drucker, 1993, s. 13). Současně s ním se o problematiku industriální společnosti zabýval Daniel Bell. Po provedené analýze prakticky negoval Druckerův názor na postindustriální společnosti. Vymezil znalosti odlišně, chápal je jako „*sadu uspořádaných sdělených faktů nebo idejí, které jsou předávány v systematické formě komunikačním médiím.*“ (Bell, 1973, s. 343-345). Konstatoval tím, že pro současnou společnost mají rozhodující význam teoretické znalosti, prvenství teorie před empirií. Jan Keller (2011, s. 323-324) analyzoval současnou postindustriální společnost a navázal na práci Bella z roku 1973. Uvedl, že způsob jakým Bell pojal industriální společnost, předurčil kladné očekávání od postindustriální společnosti. Realita je zcela jiná. „*Podle vize postindustriální společnosti je celá společnost tažena kupředu rozvojem moderní techniky a technologií, realita deindustrializace však naopak způsobuje, že postižená města, regiony a celé země jsou tlačeny do nejisté situace v důsledku změn, jež postihují klasický průmysl.*“ (Keller, 2011, s. 324). Robert B. Reich (2002, s. 253) identifikoval výskyt tří nových povolání, a to výrobních služeb, osobních služeb, symbolických a analytických služeb s nutností vyššího vzdělání. Reichova (2003, s. 70) analýza z roku 2002 hovoří o nutnosti čtrnáctileté školní docházky, z čehož ale poslední dva roky studenti neabsolvují nutně vysokoškolské, ale vyšší vzdělání, které pak bude aktualizováno prostřednictvím celoživotního vzdělávání. Rok 2003 byl obdobím, ve kterém se vyskytovaly z řad odborníků různé názory na organizaci školní docházky. Více méně to byly pouze různé diskuse, které se promítaly do odlišné názorové hladiny pedagogů v internetových diskusích.

1.1.3 Teoretické koncepty společnosti znalostí

Celosvětová globalizace výrazným způsobem si vynutila rozvoj technologií, zejména komunikačních. Proces ale neznamenal prudký rozvoj celosvětových sítí, jak se odborníci původně domnívali. Nepoložily základ pro společnost znalostí. Světový summit o informační společnosti konaný v roce 2005 v Tunisu potvrdil, že samotný růst sítí není schopný položit základ pro společnost znalostí. Z těchto závěrů vytvářejí další své názory Peter Johan Lor a Johannes Jacobus Britz (2007). Souhlasí s tím, že „informace“ tak jak jsou chápány, nemohou dát základ k vytvoření významných společenských změn. Zároveň jsou přesvědčeni, že naopak „znalost“ je bohatší, uspořádanější, organizovanější, komplexnější a kvalitativnější zdroj než informace. Znalost není jenom výsledkem souboru a zpracování, vyžaduje soud (Lor, Britz, 2007, s. 387-397). V tabulce 1 je prezentován posun v důrazu informací ke společnosti znalostí.

Tabulka 1: Posun v důrazu z informací ke společnosti znalostí

| Informační společnost | Společnost znalostí |
|--------------------------------------|---|
| Informační a komunikační technologie | technologie znalostí (tj. softwarová spolupráce |
| Sbírka | produkce |
| Šíření | analýza, evaluace |
| Balík | obsah |
| Míra | soud |
| fakta | texty |
| výstupy | výsledky |
| kvantita | kvalita |
| spolehlivost | platnost |
| přesnost | pravda, víra |

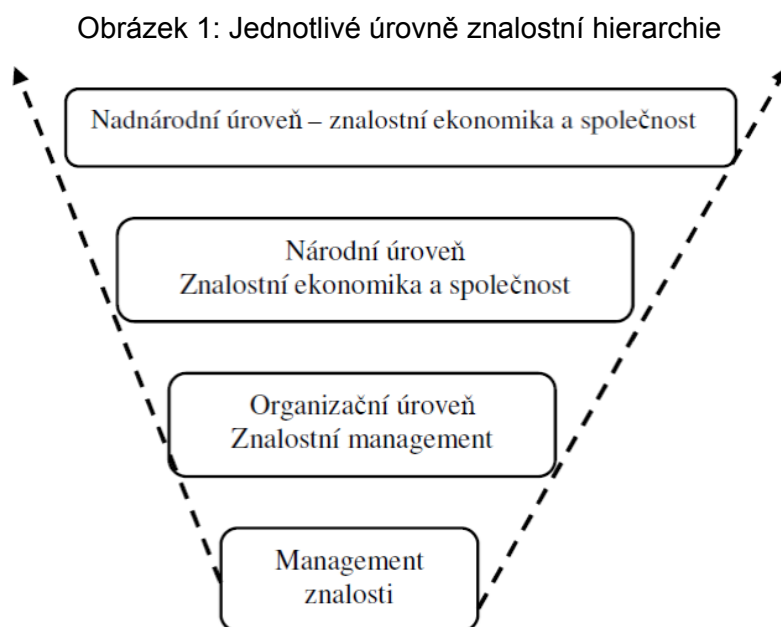
Zdroj: LOR, P. J., BRITZ, J. J. Is a Knowledge Society Possible without Freedom of Access to Information? In *Journal of Information Science*, 2007, roč. 33, č. 4, s. 389.

K názorům Lora a Britze se vrací Miroslav Dopita (2010, s. 206) po analýze myšlenek obou autorů. Konstatoval, že je přesvědčen, že pochopil jejich argumentaci týkající se posunu pojmu ke společnosti znalostí jako kvalitativně bohatšího konceptu. Dopita doplnil, že je nutné pochopit i tvrzení obou autorů, že „*posun ke společnosti znalostí naznačuje radikálnější společenskou transformaci než objevení se informační společnosti.*“ Dopita dále uvedl, že to jsou právě západní společnosti, které je možné charakterizovat jako znalostní společnosti založené na skutečném vlivu vědeckých znalostí (tamtéž, s. 207).

1.2 Úrovně práce se znalostmi

1.2.1 Nadnárodní úroveň

Na základě několika různých principů hierarchičnosti je možné vytvořit tzv. znalostní hierarchii (blíže Zylstra, 1992, s. 111- 133). Základní verze znalostní hierarchie a její statická struktura je zobrazena na obrázku 1. Znázorňuje čtyři úrovně. Těmi jsou (dle Bureš, 2007, s. 22): 1. nadnárodní úroveň, 2. národní úroveň, 3. organizační úroveň, 4. úroveň managementu znalostí.



Zdroj: BUREŠ, Vladimír. *Znalostní management a proces jeho zavádění*. Praha: Grada, 2007, s. 22.

Znalostní hierarchie je utvářena dvěma základními tažnými silami. První silou jsou nadnárodní společnosti, např. Světová banka, OECD (Organizace pro spolupráci a hospodářský rozvoj), orgány Evropské unie, Organizace spojených národů nebo UNESCO. Druhou silou je posun vědeckého a společenského paradigmatu, který je v současnosti založen především na třech směrech současného vývoje: a) systémový směr, b) znalostní směr, c) environmentální směr (Bureš, 2009, s. 86). Na příkladu aktivit UNESCO je patrné, jakým způsobem jeho činnost zasahuje do dalších oblastí společnosti znalostí. Přestože se všeobecně přikládá důležitost rozvoji komunikačních technologií, UNESCO v této souvislosti doplňuje, že není možné, aby pouze informační a komunikační technologie byly převažujícím a jediným zdrojem vymezení společnosti.

Jéromé Bindé a Kōichirō Matura v dokumentu *Towards Knowledge Societies* (2005, s. 18) uvedli, že nové komunikační technologie jsou potřebné, ale jen do takové míry, aby veřejnost neztrácela zájem o tradiční zdroje znalostí, např. tisk, rádio, televizi a zejména školu. UNESCO dokumentu uvádí, že lidé ve světě potřebují knihy, školní učebnice, učitele před počítači a přístupem na internetu (tamtéž).

1.2.2 Další úrovně práce se znalostmi

Národní úroveň je nižší úrovní umožňujících používání ukazatelů sledujících rozvoj jednotlivých znalostních ekonomik. Sledují se např. vstupy a výstupy dané ekonomiky (procento hrubého domácího produktu vkládané do vývoje a výzkumu z veřejných zdrojů, využívání informačních a komunikačních technologií, vzdělávací systém a vzdělanost obyvatelstva). Pozornost je zaměřena v České republice na vládní dokumenty, ale také dokumenty jiných organizací na všech úrovních. „*Tyto obrysy jsou tvarovány například národní kulturou konkrétní země, podmínkami pro podnikání, ekonomickým vývojem země, demografickými charakteristikami, historií nebo platnou legislativou.*“ (Bureš, 2009, s. 87).

Organizační úroveň – je zaměřena na problematiku znalostního managementu, zejména na manažerský způsob řízení při průběhu podnikových procesů. Cílem je sladit tyto procesy s procesy znalostními, přičemž je nezbytné využít znalostní zdroje, vhodné metody a také techniky (Bureš, 2005, s. 36-50). Bureš pro upřesnění zdůrazňuje, že v této souvislosti má na mysli „*velké mezinárodní korporace, které mají své zastoupení v dané zemi, malé a střední podniky, část těchto organizací nebo orgány státní správy.*“ Na mysli měl řízení, správy konkrétního subjektu. Podle jeho názoru znalostní management tak představuje konkrétní manažerskou disciplínu, která spočívá ve znalostně orientovaném vedení organizace (tamtéž).

Úroveň managementu znalostí – obsahuje širokou škálu aktivit. Zaměřuje se především na tradičně vnímaný management znalostí vycházející z technologických disciplín (znalosti získává z databází). V širším pojetí se zaměřuje na znalosti v celé škále klasifikací. Do této úrovně se zahrnují např. informatika, pedagogika, psychologie. Předmětem zájmu znalostního managementu jsou např. získávání znalostí od expertů, tvorba znalostních systémů, kognitivních map, znalosti konceptuálních modelů, anotace dokumentů (Bureš, 2009, s. 87).

2 SOUČASNÝ STAV VZDĚLÁVÁNÍ PRO ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST

Společnost se v posledních desetiletích postupně komplexně přeměňovala. Radikálně se proměnila, což sebou nese nové požadavky na znalosti a vědomosti lidí. Všeobecně se konstatuje, že žijeme ve společnosti vědění, ve znalostní společnosti.

2.1 Škola a učitel v konfrontaci se skutečností

Označení společnost vědění anebo také společnost znalostní se po mnoha letech diskusí již vžilo a projevuje se také v četných dokumentech. Petra Valentová (2013, s. 154) uvedla, že neustálým používáním pojmy začaly žít vlastním životem, ovlivňují mnoho sfér lidského života. „...V současné době jsme svědky transformace ve společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně mění i veškeré společenské instituce.“ (Veselý, 2004, s. 434). Odborníky ve školství z tohoto důvodu zajímá, jaké možnosti a výzvy z této situace vyplývají pro školství, jak jim umí školy a učitelé porozumět, aby bylo možné co nejdříve a efektivně vyhovět novým požadavkům. Rozvoji vědění výrazně pomáhá neustále se zrychlující digitalizace, která umožňuje masový přístup stamilionům lidí k informacím. Dochází k situaci, že knihy, noviny a časopisy již nejsou jejich jediným zdrojem.

Německý sociolog Helmut Willke (1998, s. 20 an.) v práci shrnul poznatky týkající se schopnosti lidí adaptovat se na nově zavádění technologie umožňující rychlé získávání informací a také na schopnost zvládnutí nových moderních strojů a zařízení, k čemuž bylo nutné zvýšení kvalifikace. Zdůraznil přitom, že tento nový proces znamená pro společnost výrazné zvýšení nákladů na vzdělávání. Při jejich správném vynaložení se náklady vrací v podobě inovací, nových obchodních kontaktech apod. Svůj poznatek o společnosti vědění formulačně dále prohlubuje, když konstatuje, že „Pro společnost vědění je typická technologická změna charakteristická vytvářením infrastruktur druhého řádu (počítačové komunikační a informační technologie), které se od infrastruktur prvního řádu (např. železniční, silniční a telefonní sítě) odlišuje tím, že umožňují neskonalé rychlejší, rozsáhlejší a levnější výměnu informací a produkci vědění, a to v globálním měřítku.“ (Willke, 2000, s. 248).

Bohumil Blížkovský (in Šimoník, 1994, s. 19-26) uvedl, že podle jeho názoru existují nejméně tři základní trendy v učitelském vzdělávání. Každý z nich přistupuje jinak k učitelským kompetencím, k jejich utváření a uplatňování v každodenní učitelské praxi. Jedná se o naukový (vědní) trend, činnostně dovednostní (praxeologický)

a sociálně osobnostní (axiologický). Jeho názor zpracoval o několik let později do přehledné tabulky (č. 2) Tomáš Svatoš.

Tabulka 2: Charakteristika základních směrů učitelské přípravy

| Trend přípravy | Jeho podstata | Zvýrazněný subjekt | Kompetence v popředí | Kompetence v pozadí |
|------------------------------------|---|---|---|---|
| Vědní (naukový) | odborná erudice, hluboké teoretické znalosti, integrace příbuzných věd | učitel | oborově vědní, odborně pedagogická, zdravotně výkonová | psychodidaktická sociálně osobnostní, reflexní oborově vědní, |
| Dovednostní (činnostní) | profesní výcvik, dovednostní akcent praktické "umění" vychovávat, didaktický transfer věd-nauk | učitel-žák | psychodidaktická sociálně komunikativní, reflexivní | konzultativní, široký společenský základ, |
| Osobnostní (axiologický) | kvality osobnosti, humanistická orientace, vliv psychologie a sociologie a psychoterapie | člověk v roli žáka-učitele škola jako sociální prostředí | sociálně komunikativní, sebereflexivní, konzultativní, široký společenský základ | oborově vědní, odborně pedagogická, zdravotně výkonová, manažerská |

Zdroj: SVATOŠ, Tomáš. Koncepty dovednostní učitelské přípravy. 2003.

Vladimíra Spilková et al. (2014a) v závěrečné zprávě z několikaletého výzkumu připomněli komparativní analýzy Friedricha Buchbergera (1996), Andrewa Grimshawa a Williama A. Wulfa (1995 in Spilková, 2014a), ze kterých bylo možné identifikovat základní evropské vývojové trendy týkající se především profesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání a sblížení přípravy různých učitelských subprofesí. Jedním ze základních východisek proměn vzdělávání učitelů byla výrazná profesionalizace učitelského povolání. V této souvislosti je nutné zmínit tzv. „*profesionalizační pohyb*“ v pojetí J. H. C. Vonka (1992), kterým směřoval pedagogickou činnost jako k tzv.

„pravé“ profesi. Hledal podstatu profesionality učitele. Vonk byl názoru, že je nutné opustit model tzv. minimální kompetence, který předpokládal, že hlavní úloha práce učitele spočívá v efektivním předávání poznatků žákům. Trval na tom, že je nutné přejít k tzv. modelu široké profesionality. Podle Vonka model umožní rozšíření působnosti učitele na jeho žáky, zvýšení odpovědnosti za žáky včetně jejich větší socializace do společnosti. Analýzou dokumentů, které se zabývají problematikou kompetence lze snadno zjistit, že přestože od doby Vonkovy teorie od roku 1992 uplynulo 23 let, problematika kompetencí učitelů je stále cílem různých diskusí. Vladimíra Spilková a Jaroslava Vašutová (2008, s. 5) zdůraznily, že to není jen problém českých odborníků *„protože situace je komplikována jazykovými aspekty (rozdílnost významů při používání termínů v singuláru a plurálu, směsice významů českých ekvivalentů vzniklých při překladu z angličtiny, velkého množství synonymních výrazů...“*

Hledání podstaty profesionality učitele se stalo cílem pedagogické a výzkumné činnosti mnoha autorů. V mnohém se shodovali, v mnohém rozcházeli. Na základě vyhodnocení diskuse byl vytčeny dva základní koncepty. Představitelem obhajoby tohoto konceptu byl např. Lee S. Shulman (1987). Vycházel z předpokladu, že *„důležitými atributy pravé profese jsou existence specializovaného poznání a nutnost hlubšího profesního vzdělání. Za významný předpoklad profesionalizace učitelství je tedy považováno expertní, specializované profesní vědění, poznání (professional knowledge) znalostní (teoretický) základ vyučování (knowledge base for teaching), jako nástroj k hlubšímu pochopení, promýšlení a řešení praktických problémů a reálných situací, jako východisko k prezentaci a argumentaci vlastního pojetí výuky.“*

Druhým klíčovým konceptem v pokusech o definování podstaty profesionality učitele byl pojem kompetence. Od 60. let 20. století bylo postupně vytvořeno velké množství modelů, které popisovaly činnosti, žádoucí dovednosti, vlastnosti, chování apod., kterými by měl učitel disponovat. Jan Průcha kompetenci definuje jako *„Komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí.“* (Průcha, 1997, s. 216). Komplexní a propracovanou definici profesní kompetence učitele nabízí Jaroslava Vašutová (2004, s. 92) *„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.....“* Efektivní profesní příprava budoucích učitelů je obsahem mnoha odborných prací (Jůva, 1995, Spilková, 1997). Profesní příprava budoucích učitelů musí rozvíjet jejich profesní dovednosti, které je možné shrnout do tří základních bodů. Profesní příprava budoucího pedagoga bude efektivní, když bude mít vlastní zkušenosti z dob studií apod. Jean Piaget (1970, s. 8) si položil otázku, zda a do jaké míry člověk přichází na svět připraven vytvořit si vlastní vidění světa. Otázka

vycházela z jeho předkauzality na základě studia individuálních dětských případů. Pokládal si otázku, zda vše, co žijeme, co vnímáme a na co si pamatujeme (smyslový svět a dějiny) jsou jen popisy, „*registry, do nichž se zaznamenává vše, co vidíme a konáme, aby se toto vše stalo věcí, světem, dějinami.*“ Michael Fullan (1991) konstatoval, že efektivní bude pouze skutečnost, která bude vycházet především z vnitřních potřeb studenta. Student, který se bude zajímat o výklad učitele, protože chce znát odpovědi na otázky, které sám nenalezl, bude dobrým studentem.

Často se hovoří u nutnosti být kreativní, naučit se a být schopen kriticky myslet, naučit se efektivně pracovat s informacemi. Odborníci na problematiku vzdělávání, a stále častěji také veřejnost, se ptají, kde je hranice pro toto vědění, co z naučeného následně jednotlivci ve svých povoláních uplatní. Je pochopitelné, že se názory odborníků liší. Jane Gilbertová (2006, s. 3) upřesňuje, že v současné společnosti je vědění spojováno spíše s pojmy inovace, změna, kvalita, tedy s procesem přetváření starého vědění s pomocí nového přístupu. Svůj názor doplňuje konstatováním, že přes značný pokrok se školní vzdělávání stále ještě nedokázalo oprostit od tradičního způsobu výuky. Stále se tento proces vědění spojuje pouze s pojmem „*učební látka*“, kterou je povinné se naučit. Gilbertová (2006, s. 6) se také staví kriticky ke „*zkratkovitým interpretacím, jež staví do centra školního vzdělávání nadpředmětové dovednosti a kompetence s tvrzením, že je možné si tyto osvojit nezávisle na konkrétních obsazích vzdělávání.*“ Jinými slovy řečeno, nezáleží na tom, co se žáci učí, ale důležité je zaměřovat se na obecné schopnosti či dovednosti. Tento způsob práce vede k tomu, že se žáci učí z paměti různá fakta, data, ale neumí je využívat v praxi, neumí o nich diskutovat apod. Josef Maňák (2009), prezentoval názor, že neustále velké množství přijímaných generovaných informací nedává dostatek prostoru, aby se příjemce mohl zorientovat a vybrat pro sebe nejpotřebnější informace. V českém školství učitelé vyučují podle rámcových vzdělávacích programů, které ale ne vždy jsou správně interpretovány. Rozvoj žáků je zajišťován integrálně na základě pevně stanovených zásad, poznatky jsou sjednocovány, je prováděn účelný výběr informací pro nasměrování vědění.

Zásadní stanovisko ke společnosti vědění sdělují David Greger a Karel Černý (2007, s. 27). Podle jejich názoru se tato společnost tváří jako když patří všem, ale ve skutečnosti vypovídá pouze o jednom, maximálně dvou horních sociálních segmentech. Zbylá část obyvatelstva na této společnosti neparticipuje, nanejvýše tak nepřímo anebo zprostředkovaně. V důsledku toho je ze společnosti trvale vylučována. Aby se jejich názory nezaměřovaly pouze na negativní hodnocení, usilovali o formulování trendů, na které je nutné se zaměřit. Podle jejich názoru se musí zaměřit na „*sblížení všeobecného a odborného vzdělávání, trend obohacování kurikula o nová témata.*“ Greger a Černý si dále pokládají otázku, jaké jsou tedy výzvy pro

školsství, aby vzdělávání splnilo svůj účel, jak by mělo vypadat kurikulum pro společnost vědění. Z předcházejících názorů lze odvodit, že problematika dalšího vzdělávání pro potřeby znalostní společnosti je stále v popředí pozornosti mnoha států. Rozvoj nových technologií ve všech oborech lidské činnosti je natolik expanzivní, že je nezbytné vyvinout větší úsilí pro rozvoj dalšího vzdělávání každého občana. Aby bylo možné kvalitní vzdělání zabezpečit, je v první řadě nezbytné věnovat maximální pozornost vzdělávání budoucích učitelů, kteří teprve studují vysokou školu a také učitelům, kteří vyučují od základních až po vysoké školy. O kvalitě přípravy budoucích učitelů se vedou mnohaleté diskuse. V nich se střetávají zkušenosti z uplatňování teoretických poznatků v praxi vyučujících učitelů, výrazně limitovaných ekonomickými možnostmi České republiky. Profesor pedagogiky Fred Korthagen¹ (2004, s. 77-97), hledal v rámci svých dlouholetých výzkumů zaměřených na profesní rozvoj učitelů, teorií jejich profesního rozvoje odpovědi na výzkumné otázky směřované na zjištění kvalit dobrého učitele a zjištění kvality přípravy učitelů připravujících se na učitelskou dráhu.

Od 80. let 20. století se stále více prosazuje tvrzení, že současná společnost je stále více společností znalostní. Nejvíce tento názor prosazoval Peter Senge. Na důkaz svého tvrzení formuloval pět základních znaků učící se organizace. Prvním bylo mistrovství učitelů v oboru, druhým znakem byly mentální modely, podle kterých učitelé mohou prokázat, že pracují na základě stanovených „modelů“, které rutinně zvládají, přičemž jsou schopni vyhodnotit jejich funkčnost nebo nefunkčnost. Třetím znakem bylo sdílení vizí, které pracují jako společné principy, se kterými se lidé ztotožňují. Čtvrtým znakem byla podpora týmové práce ve škole. Učitelé a žáci jsou jeden tým, který společně pracuje na zadaném úkolu. Pátým znakem byla schopnost systémového myšlení, nutnost změnit postoje a myšlení lidí (Senge, 2007). Vzdělávání pedagogických pracovníků je v popředí pozornosti na všech úrovních vzdělávání. „*K úspěšnému výkonu profese je nutné mít na zřeteli nároky spjaté s jejím výkonem a osobnostními předpoklady, které kvalitu výkonu determinují.*“ (Dytrtová, Kuhrtová, 2009, s. 14). V roce 2008 se konal v Austrálii velký průzkum, ve kterém byla srovnávána kompetentnost absolventů učitelství v rámci jejich regionální přípravy. Průzkum vedla profesorka Helen Huntleyová (působí v oblasti vysokoškolského vzdělávání od roku 1988). Na základě výsledků průzkumu a informací zjištěných z jiných výzkumných aktivit vypracovala profesní koncepci kompetencí začínajících učitelů.

¹ Prof. dr. Fred Korthagen je profesorem pedagogiky na Utrechtské univerzitě, Nizozemsko. Byl učitelem matematiky a poté se stal výzkumným pracovníkem na univerzitě. Zabývá se především profesním rozvojem učitelů, teorií profesního rozvoje učitelů, teorií reflexe a jádrové reflexe. Je autorem řady vlivných knih (*Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, 2001, přeložena do českého jazyka *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, 2011; *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*, spolu s T. Russellem, 1995), které byly přeloženy do několika světových jazyků.

Začínající učitel by měl podle Helen Huntlyové (2008, s. 125-145):

- *„Být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě.*
- *Mít dobrý znalostní a profesní základ a využívat ho k usnadnění učení žáka.*
- *Umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení.*
- *Dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace.*
- *Být připraven udržet si profesionální image.*
- *Být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení.“*

O obsahu, zaměření, organizaci a cílech vzdělávání v souvislosti s dalším vývojem společnosti se při různých příležitostech diskutuje mnoho let. V červnu 2010 se konala v Opavě Česká konference rektorů na téma *Idea reformy terciálního vzdělávání*. Rektoři analyzovali současný stav českého terciálního vzdělávání, který se dotýká také dalšího vzdělávání pedagogů. Například konstatovali, že terciální vzdělávání již není vnímáno jako privilegium nadaných či výsada sociálně privilegovaných. Zvýšily se tlaky na přijetí kurikula, sektor terciálního vzdělávání není homogenní. Zvýšily se tlaky také na změnu rozhodovacích mechanismů s tím, že nutné je rozlišovat rozhodování na úrovni systému a uvnitř institucí. Otevření institucí terciálního vzdělávání společnosti by mělo dnes spočívat na jiných základech, než bylo dosud doporučováno (ČKR, 2010, s. 2-3).

V souladu s cíli a obsahem pedagogického vzdělávání např. David Hopkins (2001, s. 15) připomíná, že je nutné spojovat reformu s širším sociálním okolím školy právě z toho důvodu, že reforma se příliš zaměřuje jen na jeden aspekt vzdělání, např. pouze na profesní rozvoj učitelů. Mnozí zkušení pedagogové i výzkumní pracovníci častokrát zdůraznili, že *„jeden ze zásadních zdrojů neúspěchů reformy tak tkví především v odporu, který učitelé projevují vůči jakékoli změně jejich praktik, a který nutně nevychází ze „špatných“ důvodů.“* (Beran et al., 2007, s. 114). Učitelé nepředstavují homogenní skupinu. Učí v konkrétních školách, mají konkrétní představy o tom, jak chtějí učit. Jejich představy se rozcházejí především v přístupu k jednotlivým žákům. Individuální přístup a navázání správného kontaktu mezi učitelem a žákem je základním předpokladem pro úspěšnou výuku. Určitou úlohu sehrává také celkové prostředí ve škole, vztahy mezi žáky, mezi jejich rodiči a učiteli.

Vzdělávací standardy chápou následující autoři jako konkrétně vymezené požadavky, které musí studenti splnit v určitých ročnících nebo stupních školy. Zároveň hovoří o termínu *„cílový standard“*, který může v pedagogice nahrazovat běžně užívaný termín *„vzdělávací cíle“*. Cílovým standardem jsou vlastně *„konkrétně formulované cíle vzdělávacího procesu, kterých má být dosaženo v daném čase“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 35). Tematicky není zcela ujasněno, zda se má jednat o minimální

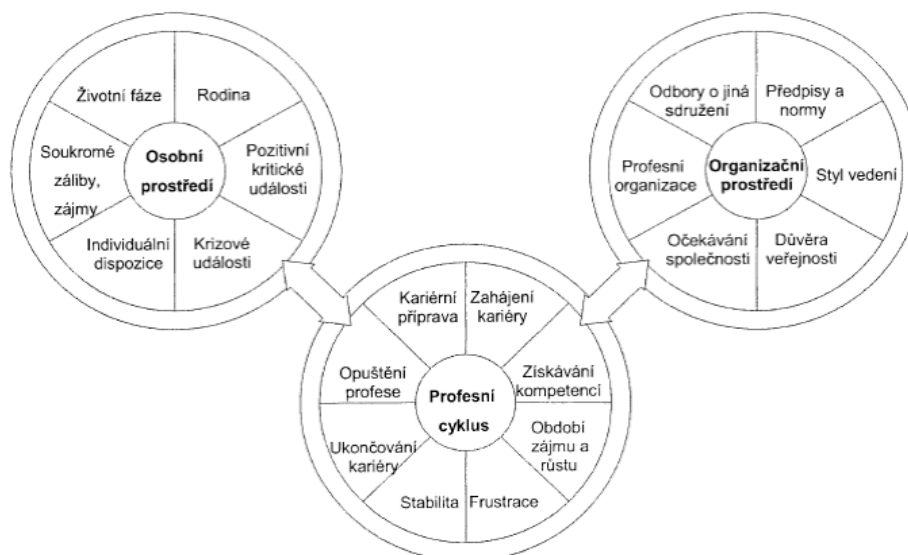
(pro všechny povinnou) úroveň vzdělání nebo optimální (tj. žádoucí, ale jen některými studenty dosahovanou). Nelze zapomínat na důležitost standardů jako důležitého prvku kurikula (Podlahová, 2012, s. 25).

2.2 Mění se požadavky na vzdělávání pedagogů

Veřejnost předpokládá, že vzdělávací proces, který ve školách probíhá, je dobře připravený a bude úspěšný. Jeho zkoumáním se zabývali pedagogičtí a vědečtí pracovníci na celém světě. Např. Brendt Davies a John West-Burnham (2003, s. 532-542) vytvořili model, který umožňoval na základě čtyř hledisek hodnotit, zda jsou školy ve své výuce efektivní. První hledisko zahrnuje úspěšnost žáků metodou vzájemného porovnání tříd. Druhé hledisko sleduje jak emočně žáci výuku prožívají. Třetí hledisko hodnotí míru spolupráce s rodiči. Čtvrté hledisko je zaměřeno na vývoj školy jako celku a učitelů, kteří ve škole vyučují. Učitelé vždy byli považováni za lidi, kteří rozdávají vzdělání. Měli úctu společnosti, „*pan učitel*“, to byl zkrátka v jejich očích „*někdo*“. Dnes je to již pouze vzpomínka. Byl odpovědný za vzdělávání dětí bez rozdílu jejich společenského postavení, byl také odpovědný za morálku dětí. Děti ho respektovaly, rodiče dětí si ho vážili. Přestože se doba zaměnila, před učitelem je stále týž závazek (Hargreaves, 1995, s. 9-34). Učitel se dále profesně vzdělává. Potřebuje stále nové znalosti a vědomosti s tím, že si uvědomuje nutnost celoživotního vzdělávání, protože tak činí každý profesionál bez ohledu na to, ve kterém oboru pracuje (Boyle et al., 2004, s. 45-68). Pedagogická teorie je spojena s různými modely zachycujícími profesní vývoj každého učitele. Každý učitel má své konkrétní kompetence. Pod nimi si lze představit „*komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.*“ (Spilková, 1997, s. 61). Bez ohledu na to, kdo je autorem toho kterého modelu, všechny mají společný faktor – používají dlouholeté pedagogické zkušenosti. Např. Lilian Katzová (1972, s. 50-54) v první fázi analyzovala myšlení začínajícího učitele, který sám sebe hodnotí když přemýšlí, zda učí dobře. Nezabývá se již tím, zda má pro své žáky skutečně porozumění. Teprve ve druhé fázi začínající učitel získá více zkušeností a tím větší jistotu, činnost je více rutinní záležitostí. Učitel získává větší jistotu. Třetí fáze je dalším krokem dopředu. Učitel zkouší nové postupy, více využívá vzdělávací materiály, které získal třeba i mimo školu. Přitom očekává, že si vedení školy jeho aktivity všimne a bude mu za práci alespoň poděkováno. Ve čtvrté fázi se dostává učitel do jakéhosi útlumu. Zjišťuje, že i když se snaží, není to znát ani na jeho finančním ohodnocení. Dostává se do stadia, ve kterém plní pouze své pracovní povinnosti, nic více (Friedman, Farber, 1992, s. 28-35). V páté fázi vývoje si učitel definitivně přiznal, že nedosáhne svých profesních ambicí, které si dával na

začátku své pracovní kariéry. Někteří učitelé se mohou začít izolovat od kolegů, od žáků si zachovávají větší odstup. Nekomunikují s nimi mimo vyučování tak intenzivně jako dříve. Katzová není jediná, která se touto problematikou zabývala.

Obrázek 2: Systémový model vývoje učitele



Zdroj: LUKAS, Josef. Vývoje učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. *Pedagogika*, 2007, s. 4 (upraveno dle Fessler, Ingram 2003).

Josef Lukas (2007, s. 3-4) uvedl, že „jedno z nejpracovanějších pojetí předkládá, v návaznosti na své předcházející práce, Fessler ve svém modelu učitelova profesního cyklu. Tento model nestaví na jednosměrné posloupnosti konkrétně daných kroků (fází), které by byly nezbytně platné pro každého učitele, nýbrž zdůrazňuje význam faktorů institucionálních a osobnostních.“ Na otázky týkající se dalšího rozvoje učitele hledal také Fred Korthagen. Zabýval se hledáním odpovědí, kde jsou skutečné počátky kvalitní výuky učitele, hledáním jak zabezpečit jeho kvalitní přípravu, aby se stal skutečně dobrým učitelem a žákům mohl předávat své znalosti a zkušenosti. Argumentoval tím, že žáci musí být dobře pro praktický život připraveni, protože trh práce klade na uchazeče o zaměstnání větší nároky (Korthagen, 2004, s. 77-97).

Se stoupajícím zájmem o zlepšení postavení učitelů ve společnosti postupem let vzniklo několik okruhů diskusí. Mezi nejrozsáhlejší je možné zařadit diskusi týkající se kompetencí. Výsledkem byl vznik několika kompetenčních modelů. Poté následovala opět poměrně bouřlivá diskuse. Vystupovali v ní učitelé v individuálních diskusích vedených na internetu na odborných serverech, účastníci různých setkání, konferencí učitelů, vědeckých pracovníků. Názory na poslání kompetenčních modelů se různily. „Kompetenčné modely hľadajú mieru medzi spoločenskou objednávkou a filozofickými východiskami edukácie, sociálnymi zručnosťami a kognitívnym

rozmerom prípravy učiteľa, integrovaním psychologických teórií v pedagogickej realite a edukačných procesoch a využívaním psychologických výcvikových techník v rozvoji pedagogických zručností.“ (Kasáčová, 2004, s. 63). Bronislava Kasáčová v diskusiách patrila medzi najaktívnejší. Svědčí o tom její další rozsáhlá studie, kterou vypracovala společně s Beatou Kosovou (2007) a kterou reagovala na průběžné výzkumné zprávy Vladimíry Spilkové týkající se učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělání. V ní Spilková uvedla šest základní kompetencí učitelů. Pojem kompetence definovali také Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová. Podle názorů obou autorů jde o jedinečnou schopnost člověka jednat a rozvíjet svůj potenciál, rozhodovat se, nést za rozhodování odpovědnost (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27). Vzdělávání učitelů je záslužná činnost, o které lze uvést, že je a bude věčná. Povolání je náročné. Mnozí učitelé dokonce hovoří, že se nejedná o povolání, ale o profesi, ve které má každý své kompetence, které musí bezesbýtku plnit, protože se jedná především o získání dalších znalostí a vědomostí pro kvalitní výuku žáků. Katarína Skalická a Jozef Stankovský (2009, s. 370) se také zabývali kompetencemi učitelů, které se musí zaměřit na dosažení výborných výsledků vhodnou kombinací vědomostí, zručností a postojů. Stanislav Štěcha (2003, s. 12) neváhal označit povolání učitele „*taylorizací práce*“. Podle jeho výkladu „*na základě vypjaté racionalizace dochází k drobení práce na kontrolovatelné, standardizované, minimální úkony, v nichž konkrétnímu pracovníkovi uniká celek práce a její smysl a je odříznut od jejího koncipování.*“

2.3 Profesionální standard učitele

V roce 2001/2002 vypracoval mezinárodní tým odborníků z Evropské unie a USA ve spolupráci s tehdejšími budoucími členskými zeměmi EU pod záštitou Mezinárodní organizace Step by Step standardy kvality pedagogické práce. „*Profesionální standard vymezuje nevyhnutelné profesionální kompetence potřebné pro standardní výkon profese pedagoga. Jde o soubor vědomostí, dovedností a postojů pedagogů v oblasti výchovy a vzdělávání, které jsou nevyhnutelné pro efektivní uskutečňování pedagogické činnosti. Profesionální standard představuje soubor kompetencí požadovaných pro jednotlivé kategorie pedagogů podle příslušného stupně vzdělání a kariérního stupně*“ (Suchánková, 2007, s. 20). Zavedení profesionálního standardu učitele bylo schváleno v Bílé knize již v roce 2001. Na požadavek muselo reagovat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výsledkem jeho činnosti bylo zpracování projektu pod názvem „*Podpora práce učitelů*“. Cílem bylo vypracování takového projektu, který by zahrnoval teoretických sedm kompetencí, které musely být rozpracovány a zavedeny do učitelské praxe. „*Profesionální standard měl být normou,*

stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese, ty kompetence, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný standardní výkon učitelů.“ (Vašutová, 2001, s. 24).

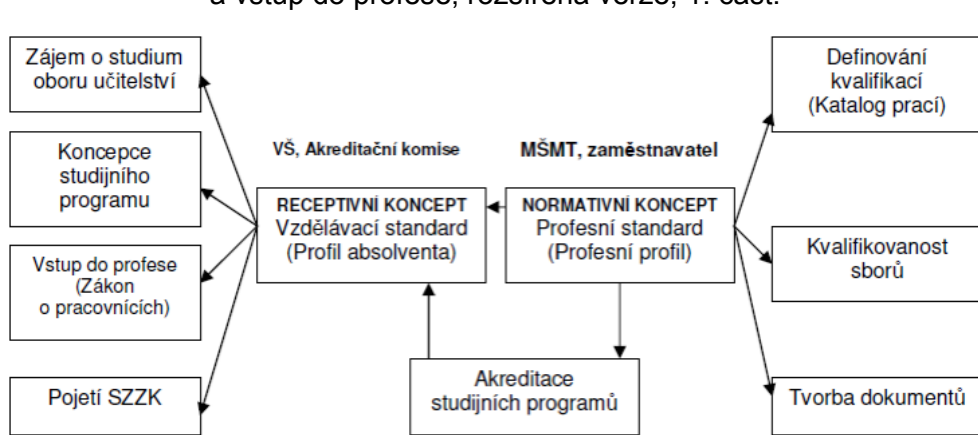
Příprava podkladů pro definování standardu učitele probíhala několik let. Karel Rýdl et al. (2009, s. 2-14) zdůraznili, že standard musí přijmout všichni učitelé, protože bude základem pro jejich další profesní rozvoj. Podmínkou je vytvoření komplexní systémové přípravy dalšího vzdělávání, protože to je jediná cesta, které povede ke zvýšení kvality práce.

Po zavedení standardu učitelé získají:

- Spravedlivější ocenění své práce, pokud bude vykonávaná kvalitně.
- Perspektivu dalšího profesního růstu, která bude zaručovat platový postup.
- Budou mít k dispozici konkrétní návod, jak zlepšovat kvalitu práce (sebereflexe).
- Bude jim poskytována pravidelná odborná pomoc a podpora pro zkvalitňování jejich pedagogické činnosti.
- Mnohem větší jistotu, protože bude dopředu znát, co od nich škola očekává.
- Najdou společný jazyk uvnitř profese.
- Objasní snáze vlastní práci veřejnosti (zejména rodičům a zřizovatelům), obhájí ji s oporou ve standardu (Rýdl et al., 2009, s. 2-14).

Jaroslava Vašutová byla první teoretičkou, která vypracovala v roce 2001 koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů. V roce 2004 model následně dále rozpracovala.

Obrázek 3: Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů. Příprava na profesi a vstup do profese, rozšířená verze, 1. část.

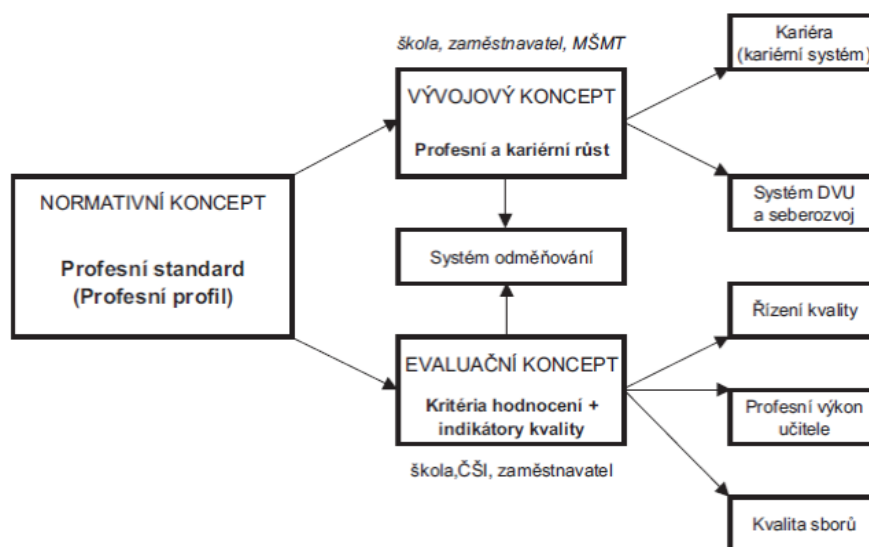


Zdroj: VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, 2004.

Obr. 3 zobrazuje koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů, přípravu na profesi a vstup do profese, rozšířená verze, 1. část. Základem byly kompetence, které byly vlastní MŠMT, protože to je zaměstnavatelem učitelů. Do úvahy byly brány také připomínky Akreditační komise ministerstva.

Obrázek 4 je pokračováním dalšího vývoje modelových situací. Na obrázku je již zřejmé, že se podařilo dokončit výrazně organizačně koncepčnější uspořádání modelu profesionalizace učitelů. Proč bylo a stále ještě je tolik diskusí, výměny různých námětů, názorů, souhlasných i nesouhlasných kolem tohoto dokumentu? Diskuse je vždy správná a také podnětná, ale mnohá vystoupení na internetových stránkách spíše připomínala stížnosti ukřivděných dětí. Zejména diskuse poukazující na nedostatky neměla mnohdy racionální základ: když kritika, tak kde je návrh řešení? Vystoupení spíše vypadala jako stížnosti. Nelze popírat, že učitelé profesní standard potřebují. Bude doslova vodítkem pro činnosti a jejich hodnocení, které jsou v současné době plné rozporů, větších i menších. Je to pouze otázka výkladu jednotlivců. Při pohledu o několik desítek let zpátky lze vidět úctu k učitelskému povolání. Budoucí učitelé se rozhodli tento obor studovat, protože chtěli být opravdovými učiteli.

Obrázek 4: Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů. Profesní praxe, rozšířená verze, 2. část.



Zdroj: VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, 2004.

V únoru roku 2014 byla projednávána analytická zpráva, která se hodnotila výsledky šetření u nekvalifikovaných pedagogických pracovníků. Protože se šetření dotýkalo několika tisíc osob, nejen odborníci, ale také veřejnost projevila o toto téma velký zájem. Zejména se to týkalo internetových diskusí a následných mediálních kampaní. Jaroslava Spilková a Radka Vildová (2014, s. 423) upozornily na názory,

kteře byly, dle jejich mínění, díky mnohdy jednostranné kampani veřejně prezentovány, např.² O kariérním a profesním standardu učitele se mezi odbornou veřejností vedly mnoho let různé diskuse. V nich učitelé navrhovali různé náměty, dávali připomínky, některé byly akceptovatelné, jiné byly hned v zárodku z různých důvodů odmítnuty. Diskuse zaměřené na obsahový standard učitele vyplývaly ze stanoviska Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. První kolo se uskutečnilo ve dnech 16. 3. - 18. 5. 2009, druhé ve dnech 1. 6. – 15. 7. 2009. Předpoklad konání dalšího kola diskuse byl v roce 2010 s tím, že „*Vyšší úrovně standardu a metodika práce se standardem budou dotvořeny a testovány v dalších letech společně s ostatními prvky systému profesní podpory učitelů ... Připravený systém by mohl být zaváděn do praxe v rozmezí let 2012-2015.*“ (Košťálová et al., 2009, s. 7). Od 1. června do 15. července se konalo druhé kolo diskuse, tentokrát prostřednictvím vyplňování dotazníků na internetu. Diskusní příspěvky prezentované ve druhé zprávě svědčí o tom, že co učitel, to jiný názor, jiné připomínky, dotazy. Dát příležitost, aby se učitelé s praxí vyjádřili k tvorbě standardu je správné, ale obě zprávy dokládají, že různorodost a nejednotnost názorů je široká a bude těžké pro pracovní skupiny vybrat nejdůležitější standardy. Jsou-li vzdělávací výsledky žáků pokleslé, zavádějí se standardy s cílem jejich pozvednutí (srov. Trna, 1996, s. 351).

Dne 16. ledna 2014 se konal v Praze Kulatý stůl Stálé konference asociací ve vzdělávání a EDUin s názvem Jak pomůže zavedení kariérního řádu kvality výuky na školách? Odborná veřejnost měla možnost vyslechnout si komentáře ke stávající koncepci kariérního systému učitele, která byla v prosinci 2013 zveřejněna na webových stránkách Národního institutu pro další vzdělávání. Jak dokladovala diskuse u Kulatého stolu, problém bylo, že se odborníci již delší dobu nemohli shodnout, zda se věnovat dále standardům nebo se zaměřit na koncepci kariérního systému.

Souvislosti vzniku předložené koncepce kariérního systému - etapy vývoje

90. léta 20. století

O profesních standardech a kariérních systémech pro učitele se v České republice diskutuje od 90. let 20. století. První seriózní pokus o vytvoření profesního standardu učitele jako základu kariérního systému je spojen se jménem Jaroslavy

² „Konkrétně např. výroky typu „většina učitelů z praxe studuje na VŠ jen kvůli papíru, nepředpokládají, že by se tam dozvěděli něco, co neznají z praxe nebo kurzů“. Demagogické bylo např. zdůrazňování protikladu učitele nekvalifikovaného, ale kvalitního a zaujatého versus kvalifikovaného, ale nemotivovaného, nevzdělávajícího se atd. Obhajovat nekvalifikované učitele dehonestací kvalifikovaných je přinejmenším nefér. Za zmínku stojí, že značná část kritických hlasů směřem k formálnímu vzdělávání učitelů zaznívala od lidí, kteří ho neabsolvovali, tedy s ním neměli vlastní zkušenost.“

Vašutové (2001). Standard u nás nebyl uveden do života, byl ale využit na Slovensku při tvorbě kariérního systému v letech 2006-2010 (Černotová et al., 2006, s. 1-33).

Roky 2008-2009

Probíhal projekt MŠMT Standard kvality v profesi učitele, v jehož rámci byl dán profesní veřejnosti prostor k zásadnímu podílu na jeho tvorbě. Po druhém kole veřejné diskuse byla – po změně na postu ministra – příprava standardu zastavena. Další pokus o jeho tvorbu byl spojen s národními individuálními projekty Cesta ke kvalitě. Jednalo se o národní projekt MŠMT s plným názvem AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení, který partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání (dále jen NIDV) v letech 2009–2012. Jedním z autoevaluačních nástrojů vytvořených v rámci projektu byl Rámec profesních kvalit učitele, tj. standard, jehož koncepce do značné míry navazovala na Standard kvality v profesi učitele. (Spilková a Tomková et al., 2010).

Rok 2010

Ministerstvo školství s Národním ústavem dalšího vzdělávání začaly připravovat koncepci nového kariérního systému učitele (a ředitele). Byl vytvořen projektový záměr, ke kterému se vyjadřovali četní odborníci včetně pracovních skupin Akreditační komise ČR, profesních asociací, zejména Asociace profese učitelství aj.). Kritické připomínky nebyly v dostatečné míře zapracovány do konečné podoby projektu. Jeho koncepce je tak od počátku považována většinou odborné veřejnosti za problematickou.

Rok 2012

Realizace projektu pod názvem Kariérní systém (zkráceně Kariéra) byla zahájena v březnu 2012, příjemcem dotace bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, realizátorem projektu Národní institut pro další vzdělávání.

Rok 2013

Na počátku roku 2013 byli požádáni děkani pedagogických fakult o pomoc při tvorbě kariérního systému. Od května do října 2013 intenzivně jednali v pracovních skupinách, které řešily jednotlivé součásti kariérního systému. Jejich zásadním úkolem přitom bylo najít takovou podobu kariérního systému a standardu, která by postihovala klíčovou oblast činnosti učitelů, tj. jejich práci se žáky ve školní třídě, a její kvalitu. V říjnu 2013 došlo k zásadnímu zlomu. Ukázalo se, že není možné najít kompromis mezi dvěma principiálně koncepčně odlišnými pojetími kariérního systému. Tento koncepční rozpor byl vyřešen ve prospěch původní koncepce projektu Kariéra. Krok vedl k ukončení organizovaného zapojení fakult do řešení projektu, které bylo v lednu

2014 vyjádřeno a argumentováno ve Stanovisku Asociace děkanů pedagogických fakult univerzit České republiky k IPn Kariéra. V prosinci 2013 byl na webových stránkách NIDV zveřejněn návrh kariérního systému vč. standardu učitele.

Rok 2014

V lednu 2014 proběhl kulatý stůl Stálé konference asociací ve vzdělávání a EDUin jako jedna z příležitostí se k této podobě kariérního systému vyjádřit. Nezbyvá než doufat, že budou navazovat další příležitosti. Od standardů se očekává, že budou plnit svoji orientační funkci, tj. že budou představovat metu, která je žádoucím směrem přiměřeně vzdálená od každodenní praxe v běžných školách. Standardy jsou v tomto pojetí chápány jako orientační nástroje pro školy, které mají zájem zaobírat se kvalitou své práce. Bylo naznačeno, že standardy mají popisovat praxi, která je žádoucím směrem přiměřeně vzdálená od praxe běžných škol. Znamená to, že mají popisovat novou kvalitu vzdělávání (tj. mají být natočeny žádoucím směrem) a mají být realistické (tj. mají být přiměřeně vzdálené od běžné praxe). Charakteristika nové kvality vzdělávání bývá úkolem teorie, zatímco ohled na realitu je odvozený z praxe (Spilková a Vildová, 2014, s. 95). Standard učitele (SU) je základem nově připravovaného kariérního systému pro učitele mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol. Shrnuje požadavky státu, jakožto „největšího zaměstnavatele“ učitelů, na jeho osobnostní kvality, profesní dovednosti a jejich rozvoj v celém průběhu učitelovy kariéry.

Kariérní systém je postaven na třech kariérních cestách:

1. Cesta rozvoje profesních kompetencí; 2. Cesta směřující ke specializovaným pozicím ve školách; 3. Cesta směřující k funkčním pozicím (NIVD, 2015a, s. 1).

Standard učitele je strukturován do tří oblastí:

1. Etická preambule; 2. Učitel a jeho profesní Já; 3. Učitel a jeho třída; 4. Učitel a jeho okolí (NIVD, 2015a, s. 2).

První z oblastí se věnuje etickým otázkám, druhá osobnostním předpokladům učitele, znalostem a dovednostem, které jsou nutné pro úspěšné působení v učitelské profesi. Třetí oblast se věnuje přímému působení učitele na žáky ve třídě. Je vnímána jako jeho nejdůležitější součást s přímým a bezprostředním dopadem na výsledky žákova učení. Čtvrtá se věnuje působení učitele vně školy, zahrnuje oblast spolupráce se sociálními partnery a zdůrazňuje jeho postavení v roli „občanské autority“.

Standard učitele popisuje kvalitu a rozsah práce ve čtyřech kariérních stupních:

I. kariérní stupeň

Učitel disponuje osobnostními předpoklady pro výkon učitelské profese. Je po teoretické, a v nezbytné míře i praktické, stránce vybaven znalostmi, které jsou předpokladem k jejímu úspěšnému zvládnutí.

II. kariérní stupeň

Svou práci ve škole a ve třídě odvádí v požadované kvalitě. Učitel disponuje profesními kompetencemi na úrovni zaručujícími výkon učitelské profese na státem očekávané úrovni. Profesní kompetence potvrdil v atestačním řízení, jímž ukončil své adaptační období ve škole po ukončení pregraduální přípravy na fakultě vzdělávající učitele. Učitel se samostatně věnuje výchově a vzdělávání žáků, udržuje si své profesní dovednosti a průběžně aktualizuje své odborné znalosti.

III. kariérní stupeň

Učitel odvádí práci ve vysoké kvalitě, která přesahuje běžný standard. Učitel je vnímán jako expert ve svém oboru. Průběžně se zdokonaluje ve svých předmětech, oborových didaktikách, pedagogice, psychologii, speciální pedagogice a v oblasti managementu třídy. Ve své práci dlouhodobě dosahuje prokazatelně výborných výsledků, pozitivně je hodnocen vedením školy, žáky a jejich rodiči. Je respektovaným rádcem, pomocníkem svým kolegům ve škole, předává jim své zkušenosti. Přispívá tak aktivně k růstu kvality v rámci své školy. Jeho práce pro školu je díky jeho kvalitám obtížně nahraditelná. Je pedagogickým lídrem školy.

IV. kariérní stupeň

Učitel odvádí práci ve vysoké kvalitě, která přesahuje běžný standard. Učitel je vnímán jako expert ve svém oboru. Průběžně se zdokonaluje ve svých předmětech, oborových didaktikách, pedagogice, psychologii, speciální pedagogice a v oblasti managementu třídy. Učitel dosahuje ve své práci dlouhodobě výborných výsledků. Pozitivně je hodnocen vedením školy, žáky i jejich rodiči. Je díky svým kvalitám a zkušenostem vnímán jako lídr ve svém oboru i za hranicemi své školy. Angažuje se v profesních sdruženích, publikuje a lektoruje v rámci předmětů své aprobační skupiny nebo v oblasti pedagogických nebo psychologických věd nebo v oblasti manažerských dovedností. Přispívá tak aktivně k růstu kvality v rámci systému školství. Je připraven vést a hodnotit ostatní učitele v jejich profesním růstu i mimo svou školu.

Při žádosti o postup do vyššího kariérního řádu je nutné projít novou atestací. V dokumentu kariérní cesta rozvoje profesních kompetencí v kariérním systému učitelů ČR je podrobně prezentován postup atestačního řízení od prvního do čtvrtého kariérního stupně včetně navýšených finančních částek, které učitel získá postupem do

vyššího kariérního stupně a také včetně stanovené úplaty za atestační řízení. Podle tohoto dokumentu je navrhována částka 12 000 Kč. (NIDV, 2015a, s. 8-10).

2.4 České školství v mezinárodním srovnání

Problematika kvality školy se u nás dostává do popředí v souvislosti s diskusemi o výsledcích českých žáků v různých mezinárodních i domácích výzkumech či evaluacích. S pojmem kvalita vzdělávání se operuje v rámci různých politických sloganů, co však chybí je jeho konkretizace (srov. Kaščík a Pupala, 2011, s. 137-194). Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 111) vymezují kvalitu školy jako „žádoucí a optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“. Usuzuje-li se na kvalitu školy z jejího fungování a jejích produktů, je problém kvality školy především problém vymezování a posuzování její úlohy ve společnosti. Pozornost je zaměřována na to, do jaké míry a jakými způsoby škola tuto úlohu naplňuje. Problém posuzování kvality je složitý, neboť škola sleduje více cílů souběžně (srov. Steffens a Bargel, 1993, s. 17–24). Zjednoduší-li se problém kvality školy na pouhá dvě kritéria, pak se lze s citovanými autory ptát: Má se na kvalitu školy usuzovat především z jejích výsledků, či spíše z procesů, které se v ní odehrávají? Stanou-li se hlavním kritériem kvality školy výsledky školního vzdělávání (orientace na produkty), hrozí nebezpečí, že se tím zaprodá kvalita života lidí ve škole. Na druhou stranu, stanou-li se hlavním kritériem kvality školy vztahy a interakce mezi lidmi (orientace na procesy), může nastat situace, že se lidé budou ve škole sice dobře cítit, avšak nebudou podávat výkony (volně podle Steffens a Bargel, 1993, s. 17). Z uvedeného vyplývá potřebnost vícekritériálního modelu pro posuzování kvality školy.

V modelech pro posuzování kvality školy se zpravidla rozlišují: oblasti, kritéria a indikátory kvality (Starý a Chvál, in Janíková a Vlčková, 2009, s. 65). Podobně německý autor Kurt Aurin (1991, s. 68–70) předkládá na základě analýzy zahraničních (britských) výzkumů výčet znaků efektivních škol: cílevědomé vedení pedagogického sboru školy; angažmá vedení školy; angažmá učitelů; vytrvalost učitelů; strukturované školní dění; intelektuálně náročná výuka; školní okolí podporující výuku; zaměření pozornosti na práci ve výuce; maximum komunikace mezi učiteli a žáky; vedení dokumentace o žácích; výchovné angažmá rodičů; pozitivní školní klima.

Jak je patrné, v uváděných přístupech se uplatňují zejména pohledy pedagogické, popř. psychologické. Vedle nich se v poslední době prosazují také pohledy ekonomické. Německý autor Helmut Heid (2009, s. 59–60) chápe kvalitu školy jako výsledek vyhodnocení situace ve škole, resp. jako identifikaci a popis aktuálního stavu se zaměřením na kvalitu vzdělávání s ekonomickými hledisky. U kritérií pro hodnocení kvality školy zvažuje citovaný autor (2009, s. 58) hlediska mikroekonomická

a makroekonomická, např. provozní investice a jejich vliv na kvalitu života, ekonomický přínos vzdělávacích opatření, hodnocení kvality školy s ohledem na makrostruktury vzdělávací politiky i mikrohledisko praktického myšlení a jednání ve vzdělávání, hodnota znalostí a kvalifikace učitelů, vzdělání jako prostředek zvyšování produktivity práce a výnosnosti kapitálu. V České republice se výchozím rámcem pro utváření různých modelů kvalitní školy stal Národní program vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha (2001). S ní lze poměřovat texty věnované u nás hodnocení kvality školy. V České republice se hodnocení školy provádí na základě požadavku zákona č. 561/2004 Sb. v aktuálním znění jako vnitřní hodnocení školy a vnější hodnocení Českou školní inspekcí. Otázky kvality jsou inspekcí dlouhodobě sledovány – nikoliv však nějakým sofistikovaným postupem, jenž by byl srovnatelný s výše popisovanými zahraničními přístupy.

Od roku 1989 prošlo české školství poměrně složitým vývojem, který byl způsoben především faktem, že různé analýzy dokazovaly, že tak jak školský vzdělávací systém funguje, nemůže rychle reagovat na požadavky ekonomiky státu. Hrozilo reálné nebezpečí, že přijde určitá doba, kdy trh práce nebude schopen a ani ochoten zaměstnávat nekvalifikované jedince. Podle různých analýz odborníci předpokládali, že v průběhu svého života získá vyšší sekundární vzdělání celkem 79 % obyvatel (z toho ženy 82 % a muži 76 %). Vycházeli z dat za období 2009/2010, kdy byly počty absolventů v důsledku změny metodiky sběru dat podhodnoceny. V minulých letech se jednalo o cca 84 % (což je i průměr zemí OECD). Z uvedených dat je zřejmé, že se opravdu jednalo o jednoletý výkyv způsobený přechodem na novou metodiku sběru dat (MŠMT ČR, 2012, s. 16).

V České republice jsou dva typy vzdělávání v učebních oborech. Prvním typem jsou učební obory tříleté, jejich absolventi nemají možnost pokračovat ve studiu přímo v terciálním vzdělávání a učební obory čtyřleté s maturitou. Jedná se o cca 30 % absolventů (v zemích OECD i EU21 jde o 20 %). Chlapci častěji absolvují v technických oborech, dívky v oborech společenské vědy, ekonomie a právo, služeb, což je trend i většiny ostatních zemí OECD (MŠMT ČR, 2012, s. 16).

Po roce 1989 prudce stoupl počet osob pokračujících v terciálním studiu. Toto vzdělání začaly postupně nabízet i vyšší odborné školy. Vysoké školy začaly přijímat studenty do bakalářských studijních programů, které jsou kratší a dávají studentům vyšší šanci na jejich ukončení. *„Stejně jako v zahraničí, i v České republice ženy častěji než muži získávají terciární vzdělání typu 5A (odpovídá bakalářským a magisterským studijním programům). Jde o 28 % mužů a 48 % žen. V tomto ohledu jsou ženy na průměru zemí OECD i EU21, zatímco muži u nás dosahují terciární vzdělání méně často než muži v zahraničí (v OECD se jedná o 32 % a v zemích EU21 o 31 % mužů). V porovnání s ostatními zeměmi OECD máme poměrně velký podíl*

absolventů v magisterských navazujících programech – 27 % oproti průměru zemí OECD 19 %.“ (MŠMT ČR, 2012, s. 16).

V českém školství narůstala propast mezi nabídkou a poptávkou. Kapacity škol nestačily vycházet vstříc zájmu mladých lidí. Novela zákona č. 171/1990 Sb., kterým se měnil a doplňoval zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon) umožnila vznik soukromých a církevních škol, tehdy s výjimkou škol vysokých a školských zařízení. Právní forma nebyla předepsána, zakladatelem mohla být fyzická nebo právnická osoba, která musela respektovat právní formy definované obchodním zákoníkem.³ Školský zákon z roku 2004 zavedl novou právní formu školskou právnickou osobu, kterou v současnosti nejvíce využívají církve. Jednou z nejvíce běžných forem bylo založení školy jako obecně prospěšné společnosti.⁴

Analýza kvality vzdělávání v České republice v rámci projektu PISA 2009 nevyzněl pro Českou republiku vůbec lichotivě: *„ČR čelí výzvě celkově zlepšit výsledky žáků a snížit podíl podprůměrných výsledků. Téměř každý čtvrtý žák byl v PISA 2009 podprůměrný a nedosáhl úrovně, která je považována za nutnou pro účinné zapojení do společnosti. Nerovnostní praktiky na systémové úrovni, jako je časný výběr a zařazování žáků do speciálních škol, mohou stát v cestě rovnosti a kvalitě. Pokrok je také brzděn nedostatkem systémové podpory pro zajištění kapacit učitelů a ředitelů, nezbytných pro naplňování různých potřeb žáků a pro větší inkluzi ve vzdělávání, a nedostatečně jasným vedením škol“* (OECD, 2013, s. 4). OECD vyzdvihuje zavedení Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy (2011–2015) zaměřený na zlepšení kvality a účinnosti vzdělávacího systému. Obsahuje cíle v širokém spektru oblastí, včetně předškolního vzdělávání, odborného vzdělávání a hodnocení. *„Česká republika dosáhla nižší než průměrné skóre v PISA 2009 (478 průměrné skóre ve srovnání s OECD průměr 493) a vliv sociálně-ekonomického statusu na dosažené výsledky (12%) byl nižší než průměr zemí OECD 14 procent“* (Česká školní inspekce, OECD, 2013, s. 5).

Dosažené sekundární vzdělání v České republice je vyšší než průměr OECD, zatímco dosažené terciární vzdělání je nižší. Devadesát čtyři procent osob ve věku 25-34 let dosáhly alespoň středoškolského vzdělávání (v porovnání s průměrem OECD 82 procent) a 23 procent z nich dosáhlo vysokoškolského vzdělání (ve srovnání s OECD v průměru 18 procent) - (Česká školní inspekce, 2013, s. 5). České školy byly ovlivněny počty žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Celkem 23 procent žáků bylo podle výsledků PISA pod úrovní odborné způsobilosti 2 při čtení v roce 2009 (ve

³ Zákon č. 513/1991 Sb., obchodní zákoník v již neplatném znění.

⁴ Zákon č. 248/1995 Sb., o obecně prospěšných společnostech a o změně a doplnění některých zákonů, ze dne 28. září 1995.

srovnání s průměrem OECD 18% procent, podíl se zvýšil od roku 2000, kdy to bylo 17,5 procent. Dívky vykazují vyšší výkonnost než chlapci (děvčata skórovala 48 body, což byl vyšší výsledek než je průměr OECD 39 bodů). V České republice vliv socioekonomického zázemí na individuální úroveň dosaženého vzdělání ve věku dětí 15 let je pod průměrem OECD. Do značné míry to lze vysvětlit znevýhodněním ze sociálního prostředí. Rozdíly ve čtenářských dovednostech mezi školami jsou vyhraněnější než je průměr OECD. Zpráva OECD zároveň poukazuje na skutečnost, že čeští žáci, kteří mají v základní škole problémy, jsou velmi často přeřazováni do speciálních škol s redukovánými kurikuly. Konstatuje, že toto předčasné rozdělování se děje u dětí již v 11 letech, zatímco průměr OECD je 14 let (ČŠI, 2013, s. 6).

Zpráva uváděla, že *„Pro Českou republiku je specifické to, že zde existuje velké procento malých škol (54 procent s méně než 150 žáky), mnoho z nich je umístěných v malých městech a obcích. Podle PISA 2009 udávali žáci negativní postoje ve vztahu k učitelům a ke vzdělávacímu prostředí ve třídách“*. Kvalita autoevaluace ve školách se různí napříč jednotlivými školami a její potenciál stále není plně využit. Za hodnocení práce žáka odpovídá učitel. *„Žáci jsou externě testováni, jednak jsou průběžně formativně hodnoceni (ústní hodnocení nebo školní písemné testy). Hodnocení žáka je spíše zaměřeno na sumativní výsledky, ale může se zlepšit tím, že se žákům umožní aktivnější zapojení do výuky a učitelům se nabídnou možnosti takového hodnocení, kterým budou poskytovat individuální podporu. Standardizované zkoušky jsou v procesu zavádění a jsou důkazem trvalého zaměření na výsledky žáků“* (OECD, 2013, s. 12). Ve zprávě se dále konstatovalo, že je nutné zkvalitnit přípravu žáků základních škol a studentů středních škol s odůvodněním, že po skončení světové ekonomické krize po roce 2010 výrazně stouply požadavky zaměstnavatelů na lepší kvalifikaci zaměstnanců.

Pro zajímavost několik statistických údajů: *„Učitel ve veřejné škole vyučuje v průměru 994 hodin ročně v preprimárním vzdělávání, 790 hodin v primárním, 709 hodin v nižším sekundárním a 664 hodin ve vyšším sekundárním vzdělávání. V zemích EU21 učitel ve veřejné škole vyučuje v průměru hodin 977 ročně v preprimárním vzdělávání, 766 hodin v primárním vzdělávání, 665 hodin v nižším sekundárním vzdělávání a 635 hodin ve vyšším sekundárním vzdělávání.“* (OECD, 2013, s. 25).

Další šetření projektu PISA se uskutečnilo o tři roky později, v roce 2012 (tříletý cyklus). Uveřejněná data porovnávala nejen výsledky posledního šetření z roku 2009 a roku 2012, ale také výsledky z roku 2003, 2006 s následujícími roky. První část byla věnována matematické gramotnosti. Podle údajů šetření týkající se matematické gramotnosti závěrečná zpráva konstatovala, že průměrný výsledek žáků všech typů škol v České republice je výsledek českých žáků horší o 17 bodů. *„V roce 2003 patřila Česká republika do skupiny zemí s nadprůměrnými výsledky, nyní patří k zemím*

s výsledky průměrnými.“ (Palečková a Tomášek, 2013, s. 19). „Výsledek výrazně vylepšili žáci základních škol, jejichž průměrný výsledek od roku 2009 vzrostl o 16 bodů. Zlepšení žáků základních škol tak dokázalo vykompenzovat zhoršování výsledků žáků víceletých gymnázií, nematuritních oborů středních škol a speciálních škol.“ (Palečková a Tomášek, 2013, s. 40).

Druhá část byla zaměřena na zjištění kvality znalostí v oblasti čtenářské gramotnosti. „Rozdíl mezi výsledkem českých žáků (493 bodů) a průměrem zemí OECD (496 bodů) není statisticky významný a výsledek lze považovat za průměrný.“ Ve zprávě se konstatuje, že výsledky českých žáků lze srovnat se žáky Rakouska, Maďarska. Horší výsledky zaznamenali žáci ze Slovenska. ((Palečková a Tomášek, 2013, s. 23). Velmi dobrého výsledku dosáhly české dívky. „Rozdíl je statisticky významný a činí 39 bodů (průměr zemí OECD je 31 bodů), což je srovnatelná hodnota s rokem 2000.“ (Palečková a Tomášek, 2013, s. 25).

Třetí část byla věnována zjišťování kvality znalostí v přírodovědné gramotnosti. Nejlepší byli žáci ze čtyř asijských zemí, z evropských žáci Finska a Estonska. „Výsledek českých žáků 508 bodů je přitom nadprůměrný a srovnatelný například s výsledkem žáků Rakouska a Slovinska.“ (Palečková a Tomášek, 2013, s. 26).

Výsledky jednotlivých šetření PISA od roku 2003 až do roku 2012 ukazují na statistických datech skutečnost, že české školství přes některá dílčí hodnocení vykazuje poměrně velké rezervy. Autoři těchto šetření prezentovali názor, že zjištěné výsledky jsou ovlivňovány úrovní vzdělanosti dospělých, kteří žáky ovlivňují. Zejména byla uvedena věková kategorie 35-44 let. Dalším faktorem je vliv socioekonomického zázemí žáků. Z pohledu pedagogů zejména rozdíly ve výsledcích mezi školami a uvnitř škol plus další faktory, které se týkají žáků, např. jejich sebedůvěra v matematiku, vztah žáka ke škole apod.

3 PŘÍPRAVA UČITELŮ Z HLEDISKA TEORIE A PRAXE

Příprava učitelů na budoucí povolání není jen otázkou zvládnutí pedagogické přípravy zvolených předmětů v základní škole, je to také otázkou zvládnutí psychologie ve vztahu k žákům v průběhu jejich školní docházky. U učitele se automaticky předpokládá, že po skončení vysokoškolského studia a nástupu do školy bez potíží vše zvládne, bude ve škole soběstačný.

3.1 Realizace nového kariérního systému

V roce 2012 byla zahájena realizace projektu Kariérní systém, který řeší dlouhodobě očekávaný kariérní systém učitelů. Předpokládalo se, že pokud bude schválen, umožní učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle jasných transparentních pravidel. Kariérní systém by měl na rozdíl od toho stávajícího motivovat učitele a ředitele škol k dalšímu profesnímu rozvoji a kvalitní pedagogické práci a umožnit jim volbu různých kariérních cest a postupů. Kariéra bude prioritně založena na zvyšování profesních kompetencí, tj. vědomostí, dovedností, postojů a hodnot učitele. Pro naplnění tohoto cíle bylo nutné v rámci projektu vytvořit víceúrovňové standardy pro učitele a pro ředitele, popsat podmínky a možnosti kariérního postupu, připravit hodnotící procesy a navrhnout institucionální a finanční zajištění celého systému. Hodnota projektu se výrazně zvyšuje tím, že vybrané prvky připravovaného systému budou ověřovány přímo v praxi (Spilková a Wildová, 2014).

Obrázek 5: Klíčové aktivity projektu



Zdroj: KARABEC, Stanislav. Kariérní systém. Praha: NIDV, 2013.

Základní principy nového kariérního systému

Kariérní systém je komplexním systémem, řeší odborný a pedagogický růst učitelů, problematiku funkčních pozic a specializovaných činností. Zahrnuje tři základní oblasti: a) Rozvoj pedagogických a odborných kompetencí učitelů; b) Přípravu učitelů na výkon specializovaných činností. C) Přípravu učitelů na výkon funkční pozice.

Kariérní systém je tvořen pro „typického“ učitele, který se na profesi učitele připravuje v pregraduálním vzdělávání na pedagogických fakultách či dalších fakultách vzdělávajících učitele a učí od počátku své profesní kariéry. Kariérní systém zahrnuje učitele MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Do kariérního systému mohou být zařazeni pouze učitelé,

kteří splňují odbornou kvalifikaci podle zákona.⁵ *Kariérní systém* je otevřený odborníkům jiných profesí, kteří rozhodli předat své zkušenosti z pozice učitele žákům zejména v středních odborných školách a studentům na vyšších odborných školách. *Kariérní systém* vychází z povinnosti učitele rozvíjet profesní kompetence. *Kariérní systém* respektuje právo na volbu možné kariérní cesty. *Kariérní systém* dává do přímé souvislosti profesní rozvoj učitele a jeho postup kariérním systémem s odměňováním.

Obrázek 6: Kritéria a nástroje pro hodnocení kvality vzdělávacích programů v KS



Zdroj: KARABEC, Stanislav. *Kariérní systém*. Praha: NIDV, 2013

Cíle nového kariérního systému

Univerzálním cílem nového kariérního systému je zlepšení výsledků, kterých žáci v průběhu vzdělávání dosahují. Ty se odvíjejí zejména od kvality práce učitele. Nový kariérní systém musí učitele motivovat k celoživotnímu profesnímu rozvoji a nabízet odpovídající ohodnocení kvality jejich práce a jejich výsledků.

Úkoly:

- V souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011 stanovit principy kariérního systému učitelů umožňujícího celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojeného s atestacemi a navázaného na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel.

⁵ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

- Vytvořit podmínky pro naplnění ustanovení zákona č. 563/2004 Sb. (198/2012 Sb.), o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ve školské praxi.
- Zvýšit profesní kompetence a kvalitu práce učitelů.
- Sjednotit na odpovídající úroveň pregraduální vzdělávání budoucích učitelů.
- Zvýšit atraktivnost profese učitele a vytvořit podmínky pro to, aby si profesní dráhu učitele volilo co nevíce kvalitních absolventů středních škol.
- Vytvořit nový systém diferencovaného odměňování učitelů, který propojí standard profese učitele s kariérním systémem. (Karabec, 2013).

Tabulka 3: Upravený rozpočet projektu v Kč

| Položka | Kč |
|-------------------------------------|------------|
| Platy | 5 306 833 |
| Ostatní osobní náklady | 16 604 815 |
| Odvody | 5 457 953 |
| Fond kulturních a sociálních potřeb | 53 068 |
| Ostatní běžné výdaje | 2 577 331 |
| Celkem | 30 000 000 |

Zdroj: KARABEC, Stanislav. Kariérní systém. Praha: NIDV, 2013

Poznámka:

Rozpočet příjemce MŠMT 2 286 793 Kč

Rozpočet partnera NIDV 27 173 207 Kč

Tabulka 4: Přehled čerpání rozpočtu v Kč

| Položka | NIDV | MŠMT | Celkem |
|-------------------------------------|--------------|------------|--------------|
| Platy | 2 102 713,00 | 358 246,00 | 2 460 959,00 |
| Ostatní osobní náklady | 3 861 365,00 | 45 000,00 | 3 906 365,00 |
| Odvody | 1 915 064,00 | 170 555,00 | 2 085 619,00 |
| Fond kulturních a sociálních potřeb | 21 145,00 | 3 583,00 | 24 728,00 |
| Ostatní běžné výdaje | 221 636,63 | 64 114,29 | 285 750,92 |
| Celkem | 8 121 924,00 | 641 498,29 | 8 763 421,92 |

Zdroj: KARABEC, Stanislav. Kariérní systém. Praha: NIDV, 2013

Tabulka 4 zahrnuje odsouhlasenou 1.- 5. monitorovací zprávu a 6. zprávu za období červen - srpen 2013, která je předložena ke schválení. Z celkového rozpočtu projektu ve výši 30 milionů korun byla čerpána částka 8 763 421,92 korun, což představuje zatím 29,21 %.

3.2 Trendy učitelského vzdělávání

V analytické zprávě, která shrnuje výsledky z mimořádného šetření týkajícího se situace nekvalifikovaných pedagogických pracovníků vyplývají následující údaje zjištěné v únoru 2014 (Spilková a Wildová, 2014, s. 423):

- Celkem 11 090 učitelů nemá odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, tj. 8,2 %.
- Největší počet nekvalifikovaných učitelů je na středních školách (téměř 5 400 učitelů, po přepočtení na plné úvazky 4 500 učitelů).
- Na 1. stupni ZŠ se jedná o téměř 5 100 učitelů (3 300 – plné úvazky).
- Na 2. stupni ZŠ zhruba o 4 300 učitelů (3 000 – plné úvazky).
- V mateřských školách 3 500 učitelů (téměř 3 000 – plné úvazky).

Otázkou zůstává, proč Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy trvá na tom, že učitelé musí mít bezpodmínečně ukončené vysokoškolské magisterské studium učitelství, a to zvláště s ohledem na to, že se ve společnosti otevřeně hovoří (i mezi odborníky), že vysokoškolská příprava učitelů v mnoha ohledech neodpovídá současným požadavkům, výuka na pedagogických fakultách je v některých oborech zastaralá, fakulty nereagují na změněné celospolečenské, ekonomické, technologické a další podmínky. Také mnozí nově přicházejí učitelé z fakult učí tzv. „postaru“.

Podrobně současný stav analyzovaly Spilková a Wildová (2014, s. 425). Potvrdily, že *„Poprvé se objevil návrh snížit požadavky na vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ na bakalářskou úroveň v roce 1995, poté znovu kolem roku 2000, dále to byly návrhy novel zákona o pedagogických pracovnících v letech 2007 a 2009, které by umožnily působení pouze středoškolsky vzdělaných učitelů jako plně kvalifikovaných v základních školách apod.“* Zároveň dodaly, že *„Zpochybňování kvalifikačních předpokladů a snaha degradovat vzdělanostní úroveň učitelů není v naší zemi bohužel „nic nového pod sluncem“.*

K tématu, co je klíčovým znakem profesionality/kvality učitele, je vhodné připomenout všeobecně uznávané názory Lee S. Shulmana, který vymezil sedm klíčových oblastí:

- znalosti předmětové/oborové
- obecně pedagogické (principy a strategie výuky)
- znalost kurikula (programy, materiály, učebnice); oborově didaktické znalosti – (porozumění obsahu vzdělání a umění ho zprostředkovávat žákům s ohledem na jejich individuální a věkové zvláštnosti)
- znalost žáků a jejich vývojových i individuálních charakteristik
- znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, školský systém aj.)
- znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání
- jejich filozofické a historické zázemí (Shulman, 1987, s. 1-22).

Současný stav řešení problému nekvalifikovaných učitelů

Na konci května 2014 do Poslanecké sněmovny byl předložen Vládní návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., který upravoval předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Novela umožnila vykonávat přímou pedagogickou činnost po 1. lednu 2015 vybraným skupinám pedagogických pracovníků bez odborné kvalifikace. Návrh dává řediteli školy pravomoc „*písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace*“ u pracovníka pracujícího na základní či střední škole na částečný úvazek (max. poloviční), který je „*výkonným umělcem, výtvarným umělcem, uznávaným odborníkem v oboru*“ (pro výuku předmětu odpovídajícího uměleckého nebo odborného zaměření), či trenérem. Výjimka z požadavku odborné kvalifikace se týkala také výuky cizích jazyků. „*Pedagogický pracovník, pro kterého je příslušný cizí jazyk rodným jazykem nebo který jej ovládá na úrovni rodného jazyka, splňuje předpoklad odborné kvalifikace pro výuku konverzace v tomto cizím jazyce, získal-li alespoň střední vzdělání s maturitou, nebo pro výuku tohoto cizího jazyka, získal-li vysokoškolské vzdělání*“ . Další „*hájenou*“ skupinou jsou učitelé, kteří dosáhnou k 1. 1. 2015 alespoň 55 let věku a 20 let přímé pedagogické činnosti. Novela umožní školám zaměstnávat nekvalifikované pedagogické pracovníky, pokud prokáží, že nemohou zajistit výchovu a vzdělávání pracovníkem s odbornou kvalifikací (Spilková a Wildová, 2014, s. 429-430).

Česká pedagogická praxe dokladuje různorodost a rozdíl ve velikosti systémů a různých modelů, institucí, které zabezpečují vzdělávání budoucích učitelů. Příprava učitelů je zabezpečována v různých typech institucí, od pedagogických fakult, neuniverzitních institucí, na různých stupních autonomních institucí. Na jedné straně je přísná státní kontrola, na druhé vysoký stupeň autonomie, takže se oba přístupy střetávají. Rozdílné jsou také přijímací podmínky. Všeobecně se diskutuje o tom, že soukromé školy mají mnohem výhodnější a snadnější podmínky pro studium, protože studenti musí platit a pro soukromé školy je to jistý příjem. Zároveň jde o organizaci a strukturu přípravy v kontextu s podílem oborových, odborných a všeobecně

vzdělávacích předmětů (Bendl a Kucharská, 2008, s. 14-15). Problémem je další vzdělávání učitelů. Že tomu tak skutečně je, dokladuje Petr Adamec (2009, s. 10), když konstatuje, že české školství nedospělo do fáze, ve které by již byl realizován systém edukace graduovaných učitelů, protože není vyjasněný stav jeho institucionálního zabezpečení. Ke svému tvrzení přidal seznam subjektů, které se kromě pedagogických fakult na vzdělávání podílejí:

- a) Národní institut pro další vzdělávání s pobočkami v krajských městech.
- b) Příspěvkové organizace zřizované krajskými reprezentacemi pod různými názvy
 - Krajská zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků s jejich detašovanými pracovišti.
 - Školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v krajských městech s detašovanými pracovišti v okresních městech (příspěvkové organizace zřizované krajem).
 - Školící střediska.
 - Centra celoživotního vzdělávání.
- c) zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků při
 - středních školách,
 - základních školách,
 - pedagogicko-psychologických poradnách. (Adamec, 2009, s. 11).

Příklad trendů učitelského vzdělávání

Stanislav Bendl a Anna Kucharská (2008, s. 14-15) vybrali některé příklady možných trendů učitelského vzdělávání. Patří mez ně např. terciální úroveň přípravy; nutnost začleňování výzkumu do přípravy výuky; prodloužení délky přípravy (zejména učitelů mateřských a primárních škol); zohledňování afektivních a psychomotorických předpokladů, motivace a hodnotové orientace uchazečů o studium při přijímacím řízení, zajištění jeho komplexnosti; růst dynamičnosti učitelského povolání. Zdůraznili, že je nutná větší specializace učitelů. Musí intenzivněji probíhat výcvik učitelů v zacházení s informačními technologiemi během vyučování. Oba autoři dále zdůraznili, že je nezbytné více se zaměřit na rozšíření pedagogické praxe. Důležité je podívat se důkladněji na vzdělávání v Evropě, jejíž státy pochopily, že musí být kladen důraz na výuku cizích jazyků již od základních škol. To stejné platí u středního, vysokého školství, které v českých podmínkách i přes zlepšení stále postrádá intenzivnější výměnu v rámci mezinárodních akcí. Bendl a Kucharská ocenili, že se daří zkvalitňovat profesní rozvoj učitele, který je stále více vnímán jako postupný proces s jeho dílčími fázemi, snahou je nedopustit problémovou fází přechodu do praxe, přičemž na celoživotní vzdělávání učitelů se klade stále větší důraz.

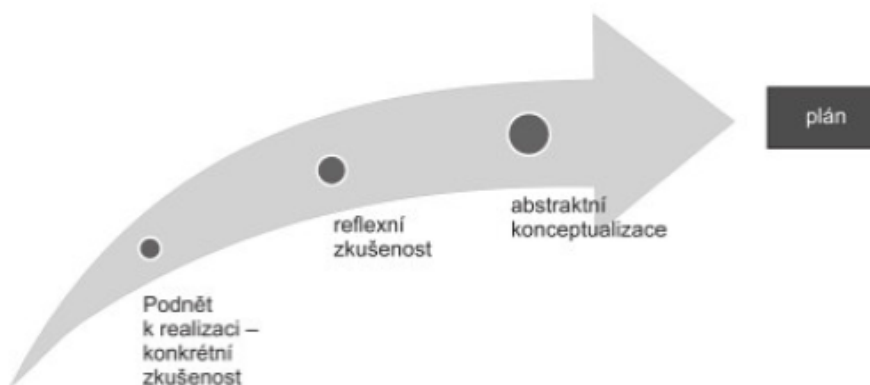
3.3 Profesní sebereflekce budoucích učitelů

Častým tématem rozhovorů mnoha učitelů je diskuse, proč a zda je nutné měnit tradiční výukové metody, když byly používány desítky let. Mnozí učitelé se domnívají, že vyhovovaly. Jejich názory lze považovat spíše za nostalgii. Pokrok, zejména v komunikačních technologiích, nelze zastavit. Naopak, ty jsou pro rozvoj lidského vědění důležité. Je nutné připomenout, že není možné ustrnout a vycházet z toho, s čím učitel vystačil třeba i dvě desítky let. Nutná je určitá sebereflexe. Nejnovější výzkumy a porovnání znalostí žáků základních škol v rámci programu PISA, jehož výsledky jsou uveřejňovány každoročně, prokazují, že Česká republika každoročně ztrácí pozice, které si na předních místech ve znalostech žáků udržovala po mnoho let.

Zora Syslová (2013, s. 47) uvádí dva druhy sebereflekce – neuvědomělou, která je spontánní, přirozenou součástí učitelské profese, může být záměrná, tj. cílevědomá, hodně systematická. Umožňuje učiteli nové poznání, umět vyhodnotit si vlastní vzdělávací činnost, rozhodnout se, zda se bude chtít dále sebevzdělávat. Syslová konstatovala, že v současné době je dáována větší váha sebereflekci záměrné. Zároveň připomněla nejznámější koncepci, a to Donalda Schöna (1987).

Schön (2003) provedl komparaci dvou způsobů uplatňování sebereflekce týkající se znalostí získaných v průběhu studia. Zjistil, že studenti nově přicházející do praxe neumí správně, a tedy dostatečně, uplatnit v praxi získané zkušenosti. Snažil se získané informace porovnat se znalostmi učitelů, kteří učí mnoho let. Překvapivě zjistil, že dlouholetá praxe učitelů vede k tomu, že se naprostá většina z nich dokázala oprostít od uplatňování teoretických poznatků v praxi. Naopak případně vzniklé problémy řeší intuitivně, s citem.

Obrázek 7: Schematické znázornění fází sebereflekce



Zdroj: DYTRTOVÁ, Radmila, KUHRTOVÁ, Marie. Učitel. Praha: Grada, 2009, s. 57.

Druhým známým modelem sebereflektace je model Johna Smytha (1989, s. 2-9). Věnoval se analýze jednotlivých fází, které podrobně popsal. **První fázi** označil jako **popisnou**, protože se zabývala popisem vybavení, pedagogickými situacemi, které v průběhu vyučování ve škole vznikaly. Podrobně zkoumal, co se přihodilo, jak učitel reagoval a naopak, jak žáci reagovali na rozhodnutí učitele. **Druhou fázi** označil jako **informující**, protože zde již bylo nutné informovat o tom, jak celá situace vznikla, jaký byl její průběh, jak bylo jednání aktérů vzniklé situace ovlivněno. **Třetí fáze** byla nazvána **interpretační**, protože v ní se jednalo o odhalení příčin, proč situace vznikla. Podstatné bylo, co se muselo řešit a hlavně, jak byla osoba, která musela situaci řešit, na řešení připravena. Čtvrtá fáze byla nazvána rekonstrukční. Patří k nejdůležitějším, protože hledá efektivní řešení situace. Znamená to, že musí mít k dispozici několik variant návrhů a z nich vybrat ten nejlepší. Popis celé situace je stručným popisem události, která se navenek může zdát jednoduchá, ale při vědomí toho, že učitel je pro žáka autoritou, není řešení vždy jednoduché.

4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRO ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST

Mnozí odborníci zabývající se problematikou profesního vzdělávání si pokládají otázku, zda založit profesní vzdělávání na znalostech nebo zkušenostech. Názory se různí, jedno je společné – musí se jednat o kvalitní vzdělávání, které bude přínosem.

4.1 Zkvalitnění vzdělávání a odborné přípravy učitelů

Po vstupu do Evropské unie se plně prokázalo, že vzdělanostní úroveň v České republice nedosahuje v některých směrech vzdělanostní úrovně v zemích Evropské unie a také ve světě. Problém nebyl a není v tom, že by žáci a studenti středních a vysokých škol měli horší znalosti. Problém je, že s nimi neumí pracovat, neumí o nich diskutovat s ostatními, hledat řešení. Ta, která přijmou, neumí obhájit. Pouze se v mnoha případech naučí texty zpaměti a bez přemýšlení odříkávají to, co jim utkvělo v paměti. To je zcela špatný přístup. Dalším problémem, se kterým se dotýká stále více lidí je, že pro české občany nastala dosud nevídaná změna na trhu práce. Byli zvyklí, že po skončení základní školy absolvovali buď některý z učebních oborů anebo střední školu a se vzděláním, které získali, si mnohdy vystačili až do důchodu. Po transformaci české ekonomiky po roce 1989 se český trh práce doslova otrásal v základech. Statisíce starších občanů nečekaně ztratily zaměstnání, protože jejich nízkou kvalifikaci téměř nikdo nepotřeboval. Neuměly cizí jazyky, neovládaly práci

s počítačem, takže je nemohly zaměstnat ani nadnárodní společnosti, které v České republice začaly podnikat. Jazykové neznalosti nebyly jen problémem starší generace. Mladší generace byla na tom lépe z hlediska používání počítačů.

V českém školství se roky vyučovalo podle osvědčených metod, ve kterých byly zahrnuty cíle pedagogického procesu. Bylo nutné začít se změnami. Výsledkem cílů jsou dosažené změny ve vědomostech, dovednostech, postojích i osobnostních vlastnostech žáků (Skalková, 2007, s. 166). Mnoho let se hovoří v diskusích, že metody výuky, které se uplatňují již desítky let, neodpovídají potřebám moderního vzdělávání. Zavedení počítačů a nyní také tabletů, ještě neznamená, že se jedná o moderní výuku. Stále se děti musí zaměřovat na verbální osvojování pojmů, na mechanickou reprodukci učiva. Problém je, že někteří žáci podstatu některých pojmů nechápou, neumí logicky myslet. To vše je důsledek stále ještě nedokonalého způsobu výuky, protože mnozí budoucí pedagogové to také neumí. Příkladem jsou zkoušky na vysoké škole z různých předmětů. Studenti se „šprtají“ tak jako to dělali jejich předchůdci před mnoha lety. Proč by zkouška nemohla být odbornou diskusí nad problémem, který vyučující oznámí až těsně před zahájením vlastní zkoušky, když už jsou oba, zkoušející i přednášející v jedné místnosti. Nad tématem se nediskutuje všeobecně, s nic neříkajícím textem, jen aby student „něco“ pronesl, ale musel by diskutovat nad tématem jako když by na odborném pracovišti museli vyřešit nějaký výzkumný problém a dát stanovisko.

Takto by měli pedagogové postupovat i ve vyučovací hodině. Špatné je, když učitel ve třídě vykládá novou látku, sám si pokládá otázky, sám si na ně odpovídá, místo aby se zeptal některého žáka nebo žákyně. Tímto způsobem žáci ve třídě získají nové poznatky, ale hlavně, většinu z nich si na základě praktického příkladu zapamatují, aniž by se doma museli látku nazpaměť učit. Problém, který by se ve třídě řešil, pokud ho učitel zajímavě podá, vydá za celou vyučovací hodinu.

Za výbornou vyučovací metodu lze považovat různé aktivizující metody. K velmi účinným patří různé diskusní metody, které jsou založeny na rozhovoru mezi žáky a učitelem přednášejícím učební látku. Nejde o diskusi, která vznikne nečekaně na již probíhající vyučovací hodině. Učitel musí téma diskuse oznámit na předcházející hodině, aby si žáci stačili připravit otázky, náměty apod. Pro žáky základních škol metody situační nebo případové. Žáci řeší společně např. rozborové situace, tj. zamýšlejí se nad určitým problémem, mohou se zapojit do skupinového řešení předem oznámeného problému, připravit s pomocí učitele konkrétní projekt zaměřený na řešení aktuální problematiky, což je pro žáky zajímavý způsob výuky. Aby vše mohlo být ve škole využito, musí tomu odpovídat způsob výuky na vysokých školách.

Již několik let se ozývá soustavná kritika nedostatečné přípravy budoucích učitelů a jejich dalšího vzdělávání. Jaroslava Vašutová (2007, s. 69) byla jednou

z řešitelů týmu založeného na vypracování první výzvy Evropského sociálního fondu. Společně vypracovali projekt „Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů“ (PEDPSY). Výše schválené podpory byla 5 997 400 Kč. „**Hlavním cílem projektu bylo zvýšení vzdělávací úrovně, náročnosti a inovace výuky v rámci pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na základní a střední škole přinášející vyšší kvalitu absolventů a jejich lepší uplatnění ve školní praxi. Jde o to, aby aktuální poznatky byly zprostředkovány co největšímu počtu studentů tak, aby je bezprostředně využili v dalším studiu a dále v budoucí učitelské praxi**“ (Vašutová, 2007). Projekt byl organizován s cílem propagování pedagogických a psychologických věd, dokazovat studentům učitelství, že mají rozhodující a nezastupitelný význam pro přípravu budoucích pokolení. Dále dát všem studentům učitelství stejné příležitosti v přístupu k nejnovějším vědeckým poznatkům, inovovat a přizpůsobovat výuku studentů učitelství specifikům studijního oboru vč. nové koncepce pedagogické praxe (Vašutová, 2007, s. 70). Novou formou vzdělávání studentů učitelství v experimentu byly tzv. Pedagogické dny. Projektu se zúčastnilo 5 000 studentů. Věnovali se pedagogice, psychologii, odborníci pro ně připravili tvůrčí přednášky diskusního, tvůrčího a činnostního charakteru. Důvod je jednoduchý – ač vysokoškoláci, neumí správně argumentovat.

K terminologii informační společnost vs. znalostní společnost

Několik let probíhala v odborných kruzích i médiích svědky diskuse na téma, zda je Česká republika ještě informační společností nebo již společností znalostní. Obě strany předkládaly různé argumenty. Peter Drucker jako první formuloval definici termínu „*znalostní společnost*“, přičemž hovořil o turbulentním prostředí. Jan Barták ve své knize rozebíral prostředí, ve kterém společnost žije. Napsal stať týkající se např. superkonkurence, ekologizace, devastace, terorismu. Svým vyjádřením souhlasil s Druckerem. Barták viděl společnost rozpolcenou, vnitřně nesouhlasil s tím, že již žijeme ve znalostní společnosti. Tu si představoval kultivovanější (Barták, 2008, s. 32). V současné době se již zcela pracuje s pojmy znalosti, znalostní společnost. Termín „*vzdělanostní společnost*“ používali Jan Keller a Luboš Tvrdý (2008, s. 12). Z ekonomického pohledu se na pojmy dívá Jan Truneček. „*Ve znalostní společnosti, do které vstupujeme, dochází k posuvu od hegemonie výrobců k trvalé nadvládě zákazníka a spotřebitele. Znalosti se v tomto prostředí stávají nejdůležitější formou kapitálu podniku.*“ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy využilo operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a vypracovalo další projekt, tzv. karierní systém pro učitele.

Základní údaje o projektu Kariérní systém

| | |
|--------------------------|--|
| Operační program: | Vzdělávání pro konkurenceschopnost |
| Prioritní osa: | 7.4a Systémový rámec celoživotního učení (konvergence) |
| Oblast podpory: | Systémový rámec počátečního vzdělávání |
| Žadatel: | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| Partner projektu: | Národní institut pro další vzdělávání |
| Finanční objem projektu: | 30 000 000 Kč – projekt hrazen z ESF a státního rozpočtu |
| Časový harmonogram: | 1. 3. 2012 – 31. 6. 2015 |
| Cílová skupina: | Pedagogičtí pracovníci a vedoucí pracovníci škol |
| Cíl projektu: | Vytvořit kariérní systém učitelů a ředitelů, navrhnout systém vzdělávání a podobu profesního portofilia pedagogických pracovníků (NIDV, 2015b, s. 10). |

Protože zatím není připraven projekt nový, byla platnost stávajícího prodloužena až do 1. července 2018, tedy do doby než bude zpracován projekt nový, aktuální. Problematika kariérního systému je natolik důležitá, že je jí věnována část této podkapitoly.

4.2 Rozvíjení dovedností pro znalostní společnost

Osm klíčových kompetencí pro celoživotní učení, které vymezil v doporučení Evropský parlament a Rada z prosince 2006 ⁶ se týká dovedností, které mají zvláštní význam pro tvořivost a inovační schopnosti. Zapotřebí jsou zejména dovednosti a kompetence, které lidem umožňují pojmout změnu jako příležitost, zachovat si vstřícnost k novým myšlenkám a respektovat a oceňovat hodnoty jiných. Sdělení Komise nazvané „*Vytvoření evropského prostoru pro celoživotní učení*“ a následné usnesení Rady ze dne 27. června 2002 o celoživotním učení stanovily „*nové základní dovednosti*“ jako prioritu a zdůraznily, že celoživotní učení musí probíhat od předškolního věku po důchodový věk. Závěry Rady z listopadu roku 2006 o efektivitě a rovném přístupu ve vzdělávání a odborné přípravě zdůraznily, že vzdělávací instituce by se měly zaměřit na širší vzdělávací prostředí⁷.

Na přelomu 20. a 21. století se celosvětově diskutovalo o nezaměstnanosti, která každoročně stoupala a všechny státy velmi těžce zasáhla z hlediska vynakládaných finančních prostředků ze státního rozpočtu na podporu nezaměstnaných osob. Evropská unie uváděla v podstatě dva základní problémy. Na jedné straně vítaný růst technologických možností a novinek, jejich urychlené zavádění do výroby. Na druhé straně problém velké části nezaměstnaných – jejich velmi nízká kvalifikovanost často spojená se značnou neochotou se dále vzdělávat. Horst Belz a

⁶ Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (Úř. věst. L 394, 30.12.2006, s. 10).

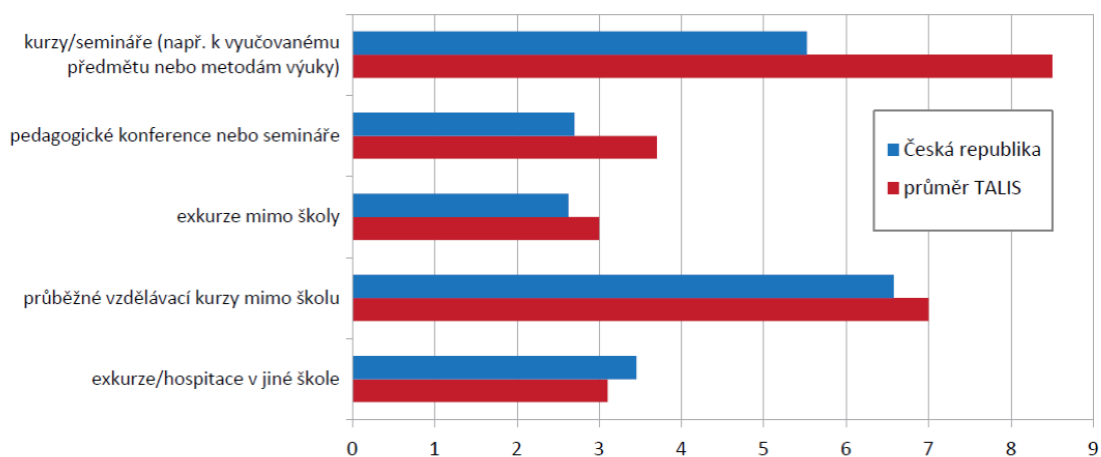
⁷ Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě ze dne 14. listopadu 2006 o efektivitě a rovném přístupu ve vzdělávání a odborné přípravě (Úř. věst. C 298, 8. 12. 2006, s. 3).

Marco Siegrist (2001, s. 231) zdůraznili, že v období vysoké nezaměstnanosti „se vyžaduje nejen od zájemců o práci, ale i od zaměstnavatelů, aby nastoupili cestu kreativního řešení problémů v zájmu vytváření nových pracovních příležitostí, a tím odstraňování nezaměstnanosti.“ Za kreativní řešení byl považován přístup Spolkové republiky Německo, která schválila program tzv. Kurzarbeitu (zaměstnancům se krátí pracovní doba, ušlou mzdu doplácí stát). V ČR byl tento postup schválen na návrh vlády Sněmovnou dne 17. června 2015.

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS 2013

Kladlo si za cíl především zjistit, v jakém prostředí učitelé ve školách pracují, resp. jaké mají ke své práci podmínky. Jednalo se o mezinárodní šetření realizované Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Jako takové poskytuje též zajímavá srovnání mezi různými zeměmi, případně regiony.⁸ Výběr škol provedl pro všechny země Kanadský statistický úřad (Statistics Canada), jednalo se o náhodný stratifikovaný výběr. Náhodný výběr učitelů byl uskutečněn v národních centrech zúčastněných zemí pomocí softwaru vyvinutého speciálně pro tento účel.⁹ Z mnoha grafů byl vybrán na ukázkou jeden, který charakterizuje údaje týkající se profesního vzdělávání učitelů.

Graf 1 Čeští učitelé a průměrný počet dní věnovaných profesnímu vzdělávání



Zdroj: KAŠPAROVÁ, Vendula et al. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*, s. 23.

⁸ Šetření bylo organizováno poprvé v roce 2007, Česká republika se nezúčastnila.

⁹ Realizace šetření TALIS 2013 spočívá 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 je šetření realizováno Českou školní inspekcí v rámci individuálního projektu národního Kompetence III, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

Graf 1 ukazuje, že učitelé v ČR i v mezinárodním průměru strávili v průměru nejvíce dní vzděláváním v kurzech (ať spoluorganizovaných školou, nebo kurzech zcela mimo vlastní školu). Učitelé v ČR, kteří se příslušné formy profesního vzdělávání účastnili, jí věnovali průměrně 5–6 dní v roce. Ostatní zjišťované aktivity (pedagogické konference, návštěvy jiných škol či mimoškolních zařízení) zabraly učitelům v ČR za poslední rok v průměru na jednoho učitele 2–3 dny.

4.3 Zkvalitnění výuky matematické schopnosti

Zejména v posledních dvou letech je česká společnost svědkem razantního prosazování zkvalitnění výuky matematiky na všech stupních českého školství. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je odhodláno prosadit nejen zkvalitnění pedagogické přípravy učitelů pro vzdělávání pro výuku matematiky a matematických věd, ale také prosadit povinné maturity ve středních školách. Návrh se setkává s nesouhlasem některých odborníků a velké části veřejnosti. Zejména veřejnost nepovažuje maturity z matematiky za důležitou část vzdělávání, protože z jejího pohledu „*naprostou většinu toho, co se ve škole v matematice vyučuje, vůbec nebude v praktickém životě potřebovat.*“ Argument ministerstva školství týkající se rozvoje logického myšlení nepovažuje za důležitý.

V Doporučení Evropského parlamentu a Rady z roku 2006 týkajícího se klíčových schopností pro celoživotní učení, je uvedena definice: „*Matematická schopnost je schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích. Vycházejí ze spolehlivého zvládnutí základních početních úkonů je důraz kladen na proces a činnost, jakož i na znalosti. Matematická schopnost zahrnuje na různých úrovních schopnost a ochotu používat matematické způsoby myšlení (logické a prostorové myšlení) a prezentace (vzorce, modely, obrazce, grafy a diagramy).*“¹⁰ V Doporučení se dále konstatuje, že důležité je pochopit metody, které jsou ve výuce používány, protože jen tak je možné objasnit přírodní zákony. Tyto schopnosti jsou důležité také pro schopnost využívat nové technologie, což nelze bez pochopení změn způsobených lidskou činností a občanskou odpovědností každého jedince. Znalost matematiky znamená, aby učitelé vyučující matematiku byli schopni naučit žáky a studenty pracovat s čísly, dobře je pochopit, pochopit míry a struktury, základní matematické operace, matematické termíny, definice a žáci našli odpovědi na položené otázky. Žáci musí být vedeni k tomu, aby uměli argumentovat, rozuměli matematickým důkazům, komunikovali v jazyce matematiky a používali k tomu odpovídající učební pomůcky. „*Kladný postoj je*

¹⁰ Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. Úř. věst. EU L394/10. (2006/962/ES), s. 6.

v matematice založen na respektování pravdy a na ochotě hledat odůvodnění a hodnotit jejich platnost.“¹¹

4.4 Zkvalitnění výuky využití komunikačních technologií

Využívání různých komunikačních technologií při školní výuce je již samozřejmostí. Doby, kdy vedení základních nebo středních škol bylo rádo, když jim podnikatelé věnovali k bezplatnému užívání alespoň jeden počítač. Dnes je situace ve školství lepší, ale stále ještě není ve vybavenosti počítači, a v současné době ani tablety, na požadované úrovni.

Tabulka 5: Počítače ve školách v České republice

| Ukazatel | 2005 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|------------------------------|---|-------------|------------------|-------------|-------------|
| | Počítače celkem | | Computers, total | | |
| Celkem | 8,7 | 11,0 | 11,6 | 12,5 | 13,5 |
| první stupeň základních škol | 11,5 | 14,2 | 15,1 | 16,0 | 16,8 |
| druhý stupeň základních škol | 12,3 | 16,3 | 18,2 | 21,0 | 22,8 |
| střední školy | 12,8 | 14,4 | . | 15,1 | 16,2 |
| vyšší odborné školy | 30,0 | 36,1 | 31,0 | 33,8 | 34,2 |
| | Počítače připojené k internetu | | | | |
| Celkem | 7,4 | 10,0 | 10,8 | 11,8 | 12,8 |
| první stupeň základních škol | 9,1 | 12,4 | 13,5 | 14,6 | 15,6 |
| druhý stupeň základních škol | 10,8 | 15,2 | 17,3 | 20,1 | 22,0 |
| střední školy | 11,4 | 13,5 | . | 14,5 | 15,7 |
| vyšší odborné školy | 27,4 | 33,1 | 29,2 | 31,7 | 31,8 |
| | Počítače s vysokorychlostním připojením k internetu | | | | |
| Celkem | 5,6 | 9,2 | 10,1 | 11,2 | 12,2 |
| první stupeň základních škol | 5,7 | 10,9 | 12,3 | 13,5 | 14,5 |
| druhý stupeň základních škol | 7,5 | 13,9 | 16,2 | 19,0 | 20,8 |
| střední školy | 10,0 | 12,9 | . | 14,2 | 15,3 |
| vyšší odborné školy | 25,6 | 32,7 | 29,1 | 31,3 | 31,3 |

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání
Poznámka: Počet na 100 žáků/studentů

¹¹ Tamtéž, s. 6.

Definice „schopností práce s digitálními technologiemi se rozumí jisté a kritické používání technologií informační společnosti (dále jen „TIS“) při práci, ve volném čase a v komunikaci. Předpokladem je základní znalost informačních a komunikačních technologií, tj. používání počítačů k získávání, hodnocení, ukládání, vytváření a výměně informací a ke komunikaci a spolupráci v rámci sítí prostřednictvím internetu.“¹² Pro žáky základních škol je důležité, aby se s novými technologiemi naučili pracovat co nejdříve s počítači a nabyli jistotu práce s nimi, aby je dokázali využít v jakékoli denní situaci, v osobním i společenském životě i v zaměstnání. Úměrně věku se musí žáci základních škol naučit pracovat se základními aplikacemi, tabulkovými procesory, databázemi. Zároveň se musí naučit pracovat s internetem a hlavně, naučit se znát, že na internetu na ně číhá mnoho nebezpečí. Např. odborníci z pedagogické fakulty Univerzity v Olomouci zjišťovali jakým způsobem si děti ve věku od 11 do 17 let uvědomují nebezpečí, se kterými se mohou na internetu setkat. Výsledkem bylo zjištění, že slovenské i české děti se na internetu chovají podobně. Podceňují zejména nebezpečí týkající se posílání svých fotografií, důvěřují lidem, kterým svolí jít s nimi na schůzku aniž je znají apod. Tento a podobný stav je výsledkem snah, aby děti se co nejdříve naučily s počítači pracovat i na sociálních sítích. Zejména malé a menší děti je nutné učit jak pracovat s internetem bezpečně. (Szotkowski et al., 2013).

Požadované dovednosti směrem k žákům zahrnují schopnost vyhledávat, následně shromažďovat a zpracovávat informace, hodnotit jejich důležitost, rozlišovat mezi reálnými a virtuálními informacemi a zároveň chápat vztahy. Jedinci by měli umět používat nástroje k vytváření, prezentaci a pochopení komplexních informací. Měli by být schopni internetové služby získávat, vyhledávat a používat; rovněž by měli umět používat TIS k podpoře kritického myšlení, tvořivosti a inovací.

4.5 Zkvalitnění výuky cizích jazyků

Mnoho let se v České republice vedou diskuse zabývající se úrovní a kvalitou znalostí cizích jazyků. Na základě výzkumu v základních a středních školách zaznělo toto vyhodnocení: „Ukazuje se, že asi třetina žáků 9. ročníku a gymnázií neví, jak se učit cizí jazyk, další více než třetina to ví jen částečně. V 5. ročníku uvedlo, že neví, jak se učit 14 % žáků a dalších 50 % uvedlo, že to ví jen z části.“ (Vlčková, 2010, s. 263-264). Problémem výuky cizích jazyků v České republice je, že se od roku 1989 nepodařilo zintenzívnit výuku cizích jazyků tak, aby se Česká republika dostala na jedno z předních míst v Evropě. Mnoho Evropanů žije ve dvoujazyčných nebo

¹² Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. Úř. věst. EU L394/10. (2006/962/ES), s. 6.

vícejazyčných rodinách a komunitách, úřední jazyk země, v níž žijí, nemusí být jejich mateřským jazykem. Podle Cihelkové (2012) v rámci jazykové politiky Rady Evropy se výuka cizích jazyků v České republice posunula dopředu. *„Přestože se české školství evropským radám podřídilo a posunulo začátek výuky prvního cizího jazyka už do třetí třídy a druhý jazyk volitelně do osmé, honosným evropským cílům jsme zatím nedostáli.“* V této souvislosti je zajímavý poznatek dlouholeté lektorky cizích jazyků Marty Klímové, která konstatovala, že v České republice se stále učí jazyky špatně. Podle jejího názoru v českých školách se učí dávno překonanými metodami, přičemž *„Kolotoč překladů a deklamace gramatických paradigmat má totiž stále své zastánce.“* (in Cihelková 2012). Komunikace v cizích jazycích je podle doporučení Evropského parlamentu a Rady (2006/962/ES) založena na schopnosti porozumět, vyjádřit, tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) v příslušných společenských a kulturních situacích při vzdělávání a odborné přípravě. Pro komunikaci v cizím jazyce je nezbytná znalost slovní zásoby, funkční gramatiky a povědomí o hlavních typech verbální interakce a jazykových registrů. Základními dovednostmi pro komunikaci v cizím jazyce jsou schopnost porozumět mluveným sdělením, zahajovat, vést a ukončovat rozhovory a číst, porozumět a tvořit texty.¹³ *„Používání strategií učení se cizímu jazyku je ovlivňováno řadou proměnných, jako je věk, pohlaví, úroveň pokročilosti v jazyce, styl učení, motivace, výuka spojená s nácvikem strategií a další faktory. Strategie učení se cizímu jazyku jsou jak prostředkem k dosažení lepších výsledků vzdělávání, tak vzdělávacím cílem.“* (Vlčková a Přikrylová, 2011, s. 7)

4.6 Rozšíření mobility a výměn

Až na výjimky nelze výuku cizích jazyků nelze v České republice považovat za dobrou. Ve srovnání s jinými zeměmi Evropské unie není Česká republika hodnocena dobře. Mluví se zde o žácích základních škol a studentech středních a vysokých škol. Evropská komise ve sdělení z 18. září 2008 *„Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek“* konstatovala, že Evropa se stává zeměmi mnohajazyčného charakteru. Zároveň upozorňuje, že bez znalosti cizích jazyků nemají občané tolik pracovních příležitostí jako ti, kteří jazyky studují a stále se učí. Když ministerstvo školství vydalo rozhodnutí, že žáci základních škol by se měli učit jednomu jazyku navíc, ihned se doslova rozpoutala diskuse o tom, že žáci budou přetěžováni apod.

Pro získání studentských zkušeností jsou výhodné různé výměnné pobyty úměrné věku žáků a studentů. Čím starší žáci, ale zejména studenti jsou, tím se před nimi

¹³ Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. Úř. věst. EU L394/10. (2006/962/ES), s. 5.

otevřít více možností výměny studentských stáží v zahraničí. Žáci základních škol se většinou účastní kratších výletů do zahraničí nebo se setkávají s dětmi cizinců v České republice. Cílem projektu mobility je mít k dispozici dostatek finančních prostředků. Projekty jsou zaměřeny na učící se osoby (studenty, učně, mladé lidi, dobrovolníky), pracovníky (profesoři, učitelé, školitelé, pracovníci s mládeží a osoby pracující v organizacích, které působí v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a mládeže) a které usilují o:

- podporu učících se osob při osvojování si kompetencí v zájmu zlepšení jejich osobního rozvoje a zaměstnatelnosti na evropském trhu práce;
- podporu profesního rozvoje pracovníků v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a mládeže za účelem inovování a zvýšení kvality výuky, odborné přípravy;
- výrazné zlepšení znalostí cizího jazyka účastníků;
- zvýšení povědomí a znalostí účastníků o jiných kulturách, nabízení příležitostí k vytváření sítí mezinárodních kontaktů, k aktivnímu zapojení do společnosti;
- zvýšení kapacit, přitažlivosti a mezinárodního rozměru organizací působících v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a mládeže;
- posílení synergií a přechodům mezi formálním a neformálním vzděláváním, odbornou přípravou, zaměstnáním a podnikáním;
- zajištění lepšího uznávání kompetencí získaných během období studia v zahraničí. (Vlčková a Přikrylová, 2011, s. 33).

Významným projektem je Erasmus, který je programem Evropské unie v oblasti vzdělání. Nyní se koná etapa let 2014-2020. Dvě třetiny finančních prostředků jsou určeny na stipendia pro více než 4 miliony osob. Oproti letům 2007-2013 byly k dispozici finanční prostředky pro 2,7 mil. osob. Program je příspěvkem k zavádění strategie Evropa 2020 pro růst, zaměstnanost, sociální rovnost a inkluzi. Erasmus+ rovněž rozšiřuje možnosti spolupráce a mobility s partnerskými zeměmi, zejména v oblasti vysokoškolského vzdělání a mládeže. (Evropská komise, 2014, s. 9).

Program Erasmus ve srovnání s předcházejícími programy dostal větší prostor pro rozvíjení činností v oblasti mobility. Zahrnuje partnerské organizace pocházející z různého prostředí a působící v různých oblastech nebo socio-ekonomických sektorech (např. stáže vysokoškolských studentů, učňů a studentů odborných škol v podnicích, nevládních organizacích, veřejných subjektech; učitelé ve školách absolvující kurzy profesního rozvoje v podnicích nebo centrech odborné přípravy; odborníci z podniků, kteří přednášejí nebo zajišťují odbornou přípravu ve vysokoškolských institucích, společnosti zapojené do sociální odpovědnosti podniků, které rozvíjejí programy dobrovolnické činnosti se sdruženími a sociálními podniky atd.). (Vlčková a Přikrylová, 2011, s. 33-34).

5 KVANTITATIVNÍ PRŮZKUM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

5.1 Cíle průzkumu a metodika

Hlavním cílem průzkumu je zjistit kvalitu přístupu učitelů základních škol v České republice k dalšímu vzdělávání se se zaměřením na rozvoj znalostní společnosti. Výzkumným problémem je zjištění, zda přístup učitelů k dalšímu vzdělávání je odpovídající tak, aby naplňovali v praxi požadavky na vzdělávání sebe, žáků, pro přípravu pro život ve znalostní společnosti.

Cíle v rovině obsahové

O kvalitě vzdělávání a přípravě studentů pedagogických fakult v České republice se často diskutuje v odborných kruzích. Lze se setkat s mnoha souhlasnými, nesouhlasnými, kritickými a naopak pochvalnými názory. Již několik let učitelé, instituce, ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a další diskutují o tom, jakým způsobem by měla probíhat vysokoškolská příprava učitelů, praxe v průběhu studia, zaškolování po nástupu do prvního zaměstnání. Diskutuje se o dalším odborném rozvoji učitelů, o tom, co znamená *profesní rozvoj*. Podle Starého et al. (2012, s. 12) termín *profesní rozvoj* bývá mnohdy nesprávně ztotožňován se samotnými edukačními aktivitami, jež směřují k podpoře profesního rozvoje. Podle názoru kolektivu autorů „*podpora profesního rozvoje učitelů je zastřešujícím označením celého souboru aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků, další vzdělávání učitelů označuje jednu z forem, v níž se může profesní rozvoj učitelů realizovat.*“ Další diskuse se týkala řady otázek spojených s problematikou profesního statutu učitelů.

Cílem této části v obsahové rovině je zjistit názory učitelů-respondentů na kvalitu jejich přípravy při vysokoškolském studiu pedagogiky, na vykonávanou praxi během studia, na to, které metody vlastní evaluace považují užitečné pro jejich práci. Dále zjistit, co je nejvíce motivuje k dalšímu vzdělávání se, které formy vzdělávání by uvítali, které bariéry jsou pro ně největší překážkou apod.

Cíle v rovině metodologické

Dlouhodobě se diskutuje, jakou úlohu musí mít pedagogický výzkum ve vztahu k pedagogickým reformám, které probíhají již mnoho let. Všeobecně převažoval názor, že je nutné provádět analýzy, protože čím více jich bude, tím více bude podkladů pro zpracování různých zpráv a dokumentů. Skutečností je, že se postupně shromažďuje dostatek informací, takže je možné vytvářet různé databáze obsahující mnohdy nenahraditelné informace. Autoři analýzy v úvodu svých výsledků uvedli, že všechny

výzkumy a další formy šetření mají určité metodologické limity, které jsou rozdílné mezi rokem provedení výzkumu, jeho zpracováním a následnou prezentací. Kladou si otázku, do jaké míry mají všechny studie apod. vypovídací hodnotu, když od doby konkrétního data, kdy se průzkum uskutečnil, často uplynula dlouhá doba. Je jasné, že takovéto údaje zastarávají. Jedním z příspěvků, který provedl komparaci některých z nich, je z dílny autorů Kateřiny Markové a Petra Urbánka (2006, s. 50-54). Příspěvek se zabýval problematickými stránkami evaluace praktické přípravy ve studiu učitelství. Popsal diagnostické přístupy a na jejich základě provedl komparace kurikulárních materiálů tří pedagogických fakult. Výsledky šetření potvrdily, že všechny pedagogické fakulty realizují praktickou přípravu systémově. Různý je rozsah, formy a zaměření praxe. V závěru svého šetření autoři poukázali na slabé stránky přípravy učitelů, které byly v šetření zjištěny. Jednalo se především o nedostatečnou obsahovou a časovou integraci složek učitelství. Zásadním problémem bylo personální zajištění praxe. Dostatečně nejsou reflektovány změny a vývoj ve školském terénu. Od tohoto šetření uplynulo již několik let, lze proto očekávat, že došlo k mnoha změnám. Factum Invenio se ve výzkumu kromě jiných cílů zabývalo zjištěními týkajícími se budoucího povolání učitelů, tedy přípravě budoucích učitelů. K zamyšlení nutí zjištění 65 % pedagogů (respondentů), že podle jejich názoru na „*fakultách vzdělávajících budoucí učitele studuje poměrně vysoké procento lidí, kteří o vyučování na základních nebo středních školách vůbec neuvažují.*“ (Factum Invenio, 2009a), s. 25).

Mnoho let se na akademické půdě odehrávaly diskuse, zda kvantitativní nebo kvalitativní výzkum a průzkum. Přednost byla dávána variantě využití kvantitativního výzkum. Hlavním odůvodněním bylo, že díky využití dotazníků se organizátorům naskývala možnost snadno získat větší množství informací od respondentů jednorázově. Miroslav Disman, který se dlouhodobě problematikou výzkumů zabýval, konstatoval, že kvantitativní výzkum má také určitá omezení, protože např. je schopen testovat a potvrdit platnost pouze teoretických tvrzení, které lze převést do pracovních hypotéz. Podle jeho názoru sociologický problém musí být převeden do předpovědi, která dá jasnou odpověď na otázku, jaký bude vztah mezi proměnnými v případě, že se bude prokázat, že dané tvrzení je platné (Disman, 1995, s. 5). Podrobný výklad ke kvantitativnímu zpracování podal Jiří Pelikán (1998, s. 34). Byl přesvědčen, že kvantitativní přístup dává možnost zjistit „*míru těsných vazeb mezi určitými proměnnými, může odhalit i vliv jednotlivých faktorů na změnu sledovaného jevu.*“ Vzápětí ihned dodal, že „*kvalitativní analýza může jít ještě hlouběji, může pronikat do mnoha dalších souvislostí, které při hrubém kvantitativním pojetí unikají, ale není sama o sobě schopna odhalit průkazné zákonitosti a obecné tendence.*“ Závěr týkající se

využití také kvalitativní analýzy lze považovat na tehdejší dobu za zajímavý s ohledem na skutečnost, že bylo důrazně prosazováno využití kvantitativního výzkumu.

Cílem této části bylo nejprve bylo nutné rozhodnout, zda bude v průzkumu využita kvantitativní nebo kvalitativní metoda. 1. Byl zvolena kvantitativní metoda. 2. Byl navržen dotazník, který byl testován v předprůzkumu. Tato aktivita umožnila ověřit validitu dotazníku s ohledem na jeho obsah, tj. ověření souladu mezi teorií a praxí (kvantitativní a kvalitativní průzkum), posoudit přesnost a ověřitelnost a dále s ohledem na rozsah a strukturu dotazníku. 3. Byla stanovena pravidla pro dodržení etiky – viz etika průzkumu.

K problematice tvorby dotazníků

Pro potřeby kvantitativního průzkumu byl vytvořen dotazník, který se skládal ze tří částí. První byla vstupní část. V ní se autor představil a vysvětlil, k čemu bude jeho průzkum sloužit. Nechybělo ubezpečení pro potenciální respondenty, že dotazník je plně anonymní a informace nebudou poskytovány žádnému dalšímu subjektu. Je určen pouze pro potřeby vysokoškolské práce. Druhá část byla hlavní. Obsahovala soubor vytvořených otázek, v jejichž závěru byly uvedeny otázky segmentační (identifikační) ve vztahu k respondentovi. Závěrečnou část tvořilo poděkování za zodpovězení otázek a za spolupráci.

Každá forma a metoda práce má své výhody a nevýhody. To stejné platí pro dotazník. *Výhodou* je možnost, že respondent většinou může volit mezi nabízenými možnostmi, čímž je pro něj práce poměrně snadná a rychlá, musí se pouze rozhodnout, kterou možnost zvolí. Volba kvantitativního průzkumu s využitím dotazníku umožnila organizátorovi jednorázově oslovit více respondentů najednou při efektivním využití spolupracovníků. Získané údaje tak bylo možné při správném znění otázek plně kvantifikovat. Organizátor průzkumu si uvědomoval, že nevýhodou je možnost, že některý z respondentů může z jakýchkoli důvodů některou z otázek přeskočit (pokud není fyzicky na místě přítomen tazatel). V případě tohoto průzkumu byl tazatel přítomen. Bylo tak eliminováno nebezpečí, že pokud by respondent vyplňoval dotazník v přítomnosti více osob (např. ve sborovně, poznámka autora), mohl by využít jejich rady a vlastní názor tak vědomě zkreslit. (Skutil et al., 2011, s. 80-81). Při tvorbě otázek byly použity otázky uzavřené (strukturované), respondent odpovídal tzv. křížkováním zvolené odpovědi. Na druhou stranu si organizátor průzkumu uvědomoval, že varianty nemusely obsahovat všechny možné varianty. Některé otázky byly polouzavřené (polostrukturované), které vznikly přidáním varianty „jiné“ do uzavřené otázky, což umožnilo respondentům volnou odpověď. V dotazníku byly také otázky s využitím tzv. posuzovací intervalové škály, která umožnila odstupňované hodnocení každého jevu.

Etika průzkumu

Výzkumy a průzkumy nelze oddělovat od etických otázek. Je nutné si uvědomit, že osoby oslovené se žádostí o účast v průzkumu, dávají k dispozici veřejnosti své názory. Osoby, které svolily k účasti v průzkumu, byly seznámeny dopředu s tím, jaký problém se bude řešit a také, kde budou výsledky uveřejněny. Zásadou etiky je, že věta, kterou respondent uvede, musí být respektována z pohledu autorského zákona. Mnozí organizátoři nebyli na tento fakt zvyklí. Velmi tvrdě a nekompromisně uvedla svůj názor Klára Janoušková (2007, s. 124). „*Výzkumníka si nelze plést s donašečem, navíc výzkumník chrání identitu a soukromí účastníků výzkumu a nepředává informace, které by je mohly identifikovat a vystavit riziku sankcí. Nemůžete po něm požadovat, aby předával zjištěná data nebo dokonce přepisy rozhovorů.*“ Jan Průcha a Roman Švaříček (2009, s. 99) problematiku etického dodržování zákonů upřesnili s tím, že se opatření týká především kvalitativně orientovaných studií, v jejichž průběhu účastníci sdělují mnohem více důvěrných informací. Problematiku udržování etiky lze shrnout s tím, že dodržování etiky je vždy o slušnosti a férovém jednání. O nutnosti dodržovat etiku v průzkumu byli informováno tazatelé, kteří pomáhali vyhledávat respondenty a po jejich souhlasu s nimi spolupracovali.

V závěru několik slov. Výzkum, průzkum se neobejdou od lidí, kteří jsou ochotni spolupracovat na projektech, které jsou zaměřeny na zkoumání oborů, které jsou potenciálnímu respondentovi blízké. Pro organizátory jsou výzkumy a průzkumy z různých důvodů určitou zátěží. Proto je nutné dbát, aby byly oboustranně dodrženy normy a pravidla, což umožní jejich bezproblémový průběh. Výzkumné aktivity jsou náročné na využití dokumentace, na principy dotazů všeobecně, také na metody, o kterých se hovoří jen velmi málo (Reichel, 2009, s. 30). Pro zajištění kvalitního průzkumu přispěli společným dílem tazatelé i oslovení respondenti. Byli si vědomi, že svým přístupem pomáhají zajistit informace pro studentskou práci, přesto ochotně k jeho zajištění respondenti přistoupili a snažili se objektivně zvážit své názory, které následně uvedli do vlastních odpovědí.

Předmět průzkumu

Předmětem průzkumu byli oslovení učitelé základních škol v České republice, učících na prvním i druhém stupni, různých věkových skupin, s nejvyšším dosaženým pedagogickým vzděláním, různou délkou pedagogické praxe a výukou specifikovaných předmětů.

Objekt průzkumu

Objektem bylo zjištění názorů a zkušeností učitelů prvního a druhého stupně základních škol týkajících se přístupu, ochoty a zájmu učitelů o další celoživotní vzdělávání pro potřeby současné i budoucí znalostní společnosti.

5.1.1 Uvedení do problému, vymezení pojmů a stav poznání

V Bílé knize bylo formulováno 10 základních bodů *Hlavní cíle vzdělávací politiky vlády ČR*. Mezi nimi např. úkol „*umožnit dvěma třetinám až třem čtvrtinám mladých lidí získávat maturitu ve středním všeobecném nebo odborném vzdělání; připravit koncepci a strategii rozvoje dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých), včetně legislativního zajištění a způsobu financování.*“ Třetí verzi strategického dokumentu oponovaného třemi zahraničními experty schválila vláda ČR usnesením vlády č. 113 ze dne 7. února 2001. V hodnotící zprávě v Bílé knize z roku 2009 byla kritizována neschopnost odpovědných institucí připravit zamýšlený Státní program vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let. Na základě negativního zjištění se nekonala celostátní diskuse o cílech vzdělání a úkolech školy v moderní společnosti (Straková et al., 2009, s. 20).

V části společnosti panuje představa, že pokud jedinec nezíská vysokoškolské vzdělání, že si tím uzavírá cestu, aby se mohl ve společnosti prosadit, ať již jako zaměstnanec anebo podnikatel. Vzdělání je potřebné, některým absolventům škol pootevře možná vrátka, ale ostatní je uměním skloubit získané poznatky s tím, co chtějí dělat v praxi, třeba i dále studovat (Ryška a Zelenka, 2011, s. 90–92). V běžném životě je každý jedinec tvrdě konfrontován se skutečností. Je proto vhodnější, když si brzy uvědomí, že bez dalšího vzdělávání ustrne a jeho šance na úspěch se budou snižovat. To stejné platí pro učitele. Ti, kdo se spokojí jen s tím, že se stali absolventy pedagogické fakulty, odejdou do praxe a nebudou na sobě tzv. pracovat, dále se celoživotně vzdělávat, brzy zjistí, že nemají reálnou šanci na pracovní postup. Předběhnou je schopnější, pro svou práci zapálenější kolegové. Zásadním problémem je, že mnohým mladým lidem chybí po absolvování vysoké školy jakákoli motivace, zdravá soutěživost, schopnost dokázat, že mají v sobě ještě rezervy a umí je využít. Domnívají se, že jim stačí poznatky získané studiem. O to horší je poté pro tyto absolventy pedagogické fakulty (a nejen této fakulty) zjištění, že jim pouze praxe získaná v průběhu vysokoškolského studia nemůže stačit. Pokud situaci nezvládnou, nesnaží se dále při pedagogické činnosti vzdělávat, ze školství odcházejí anebo, a to by bylo ještě horší, mohou být špatnými učiteli.

Požadavky znalostní společnosti na kvalitu vzdělání jsou oprávněné. Problémem je, že se mnozí lidé s těmito požadavky neumí vyrovnat. Špatný start ve škole, nezáměr o získávání nových poznatků a informací si sebou nesou po velkou část života. Přesně tento problém vystihli David Greger a Karel Černý, kteří uvedli, „*Koncepce společnosti vědění se sice tváří jako společnost všech*“ a poté dodávají, že dva horní segmenty jsou na tom lépe a „*zbylá část obyvatelstva na společnosti vědění vlastně neparticipuje (či pouze zprostředkovaně, nepřímě) a je z ní trvale*

vylučována.“ (2007, s. 27). Skutečností je, že se již několik let hovoří o tom, že se výuka ve škole jakoby zastavila, žije minulostí, nedokáže žáky a studenty připravit na požadavky pracovního trhu. Žáci ve škole musí většinou stále memorovat, výuka není záživná, je to spíše „honba“ za dobrými a lepšími známkami. Proto se stále více rodičů sdružuje a zakládají alternativní školy. Nelze jednostranně tvrdit, že situace je standardní, že se týká všech škol. Konstatování je spíše na zamyšlení se, proč školství, a vzdělávání všeobecně, musí procházet poměrně ne již zcela moderním směrem. Lze namítnout, že důvodem je nedostatek finančních prostředků pro vysoké školství a další vzdělávání. Je nutné doplnit, že je to také otázka organizačních schopností institucí a uvědomění si, že na vzdělávání současné mladé generace by stát neměl šetřit.

Nelze přehlédnout úlohu učitelů a potřebu jejich dalšího celoživotního vzdělávání. *„Další vzdělávání učitelů je definováno a koncipováno jako podpora pedagogické činnosti učitelů, při dosahování cílů, které jsou obsaženy v zadání zkvalitnění práce školy a výsledků vzdělávání.“* (Kohnová et al., 2012, s. 20). Problémem je, že profese učitele není v České republice stále plně doceňována. To se zčásti odráží v zájmu středoškoláků o studium na pedagogických fakultách. Petra Valentová (2013, s. 169) konstatovala, že má být ve společnosti vědění konkrétní dílnou, ve které se žáci pod vedením učitelů (označuje je jako dílenské mistry) učí vlastní aktivitou seznamovat se s mnoha vědními disciplínami současně. Pro učitele je to jedna z cest, která jim umožní, aby na ně žáci, jejich rodiče a společnost nahlíželi jako na experta, který při výuce těží z mnoha vědních disciplín současně. Díky tomuto přístupu se následně stává respektovaným klíčovým aktérem. V závěru Valentová připomíná, že stále přetrvává stav, ve kterém platy českých učitelů jsou na rozdíl od jiných profesí stále na výrazně nižší úrovni. Požadavek na další celoživotní vzdělávání pedagogů je požadavkem oprávněným. Z tohoto důvodu je nezbytné věnovat pozornost celému kariéernímu systému, jeho uplatňování v každodenní pedagogické praxi. Několikaleté úsilí při zpracování tohoto náročného projektu zákonitě musí vyústit k další motivaci.

Vymezení pojmů

V praktické části jsou uvedeny pouze pojmy týkající se kvantitativního průzkumu. Odborné pojmy týkající se vzdělávání, byly následně definovány v teoreticko-metodologické části práce.

Hypotéza (pracovní). *„Tvzení, předpovídající existenci souvislosti mezi dvěma nebo více proměnnými, všechny proměnné zmíněné v hypotéze musí mít validní operační definici a soubor pracovních hypotéz musí zahrnovat nejen proměnné reprezentující*

zkoumané koncepty, ale i ty proměnné, které mohou významně zkreslit interpretaci testovaných vztahů“ (Disman, 1993, s. 79).

Metodika. Souhrn metod v daném oboru. Rozumí se teoreticko-praktické schéma určující postup provádění odborné činnosti. Vychází z vědeckého poznání a empirie, přesně vymezuje jednotlivé postupy pro výkon dané činnosti. Je to nauka o jedné metodě nebo jednom postupu (Olecká a Ivanová, 2010, s. 6).

Průzkum vs. výzkum. Mnozí lidé se domnívají, že je to synonymum. Není. Průzkum trhu všeobecně je chápán jako krátkodobá jednorázová záležitost, pro níž je vybrána konkrétní výzkumná technika a zkoumá se aktuální situace. Naopak výzkum je dlouhodobou záležitostí. Organizátoři kombinují více metod a postupů. Statistické zpracování je ale náročnější, protože je nutno zkoumat více různých zdrojů (Foret a Stávková, 2003, s. 13). Skutečností je, že se prezentovaní autoři rozcházejí v názoru, zda je vhodnější kvantitativní nebo kvalitativní průzkum.

Rozhodnutí o populaci a vzorku souvisí s charakterem a účelem výzkumu. Populací se v tomto smyslu rozumí větší či menší skupina obyvatelstva, na něž je šetření zaměřeno (Majerová a Majer, 2007, s. 6-7).

Sběrem dat se rozumí vlastní provádění výzkumu v terénu, tj. použití připravených nástrojů k získání výpovědi o názorech dotazovaných. Součástí sběru dat je jejich zápis (tamtéž, s. 7).

Výzkumná otázka. Vymezuje to, na co chceme znát odpověď v souvislosti s problémem (Hendl, 2004, s. 21).

Vzorek (neboli výběrový soubor). Skupina jednotek, které skutečně pozorujeme. Struktura vzorku musí imitovat složení populace tak přesně, jak je to jen možné, s rostoucí velikostí vzorku se rozdíl mezi strukturou populace a vzorku zmenšuje (Disman, 2000, s. 94).

Stav poznání

Ve shrnutí jsou uvedena základní zjištění, která vyplynula z výsledků průzkumu, které se uskutečnilo mezi vybranou skupinou respondentů pedagogických pracovníků ze základní škol v České republice. Výsledky jsou prezentovány ve všeobecném charakteru, protože jejich podrobná analýza bude provedena v diskusi.

- Výuku na vysokých pedagogických školách považovalo rozhodně za kvalitní 52,2 % respondentů.
- Rozhodně spokojeno s praxí v průběhu studia na pedagogických fakultách bylo pouze 32,3 % respondentů.

- Nejvíce používanou formou zaškolovacího programu je výuka v týmu se zkušenými učiteli (27,5 %).
- Celkem 54,5 % respondentů je určitě nespokojeno se zaškolovacími programy ve školách, do kterých nastoupili.
- Celkem 48,3 % respondentů vyslovilo názor, že jsou přesvědčeni o své schopnosti objektivně provést hodnocení vlastní práce.
- Celkem 62 % respondentů potvrdilo, že jsou pro ně pro vlastní sebehodnocení rozhodujícím zdrojem informace od vedení školy.
- Celkem 61,8 % učitelů potvrdilo, že z používaných metod hodnocení vlastní evaluace považují pro sebe za nejvíce užitečnou i rozhovory s kolegy z jiných základních škol.
- Celkem 60,9 % učitelů dává přednost kurzům na prohlubování znalostí v oboru.
- Celkem pro 59,7 % učitelů je hlavním motivátorem pro další vzdělávání finanční ohodnocení.
- Celkem pro 67,7 % učitelů je hlavním demotivátorem pro lepší účast na DVPP nízká společenská prestiž.
- Celkem 52,9 % učitelů je přesvědčeno, že vedení školy podporuje jejich další vzdělávání.
- Celkem 49,9 % respondentů uvedlo, že informace o možnostech dalšího vzdělávání získávají především díky vlastní iniciativě.
- Celkem 54,8 % respondentů konstatovalo, že dávají přednost studiu zaměřeného na prohlubování odborné kvalifikace.
- Celkem 45,2 % respondentů dává přednost výměnným stážím před jinými formami vzdělávání.
- Celkem 49,9 % respondentů považuje za hlavní bariéru pro ochotu se dále vzdělávat neperspektivu svého kariérního růstu.
- Celkem 74,4 % respondentů navštěvuje kurzy dalšího vzdělávání.
- Celkem 35,1 % respondentů se domnívá, že další účast na pedagogickém vzdělávání by měla být povinná.

5.1.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém vyjadřují následující výzkumné otázky (VO):

VO 1: Jsou učitelé spokojeni s kvalitou jejich přípravy na pedagogických fakultách?

VO 2: Jsou studenti rozhodně spokojeni s kvalitou praxe během studia?

VO 3: Jakou formu zaškolovacího programu učitelé v základní škole absolvovali?

- VO 4: Jaké jsou názory na hodnocení kvality zaškolovacího programu po nástupu do zaměstnání?
- VO 5: Jsou učitelé schopni objektivně hodnotit kvalitu vlastní práce?
- VO 6: Který zdroj informací považují učitelé za rozhodující pro sebehodnocení?
- VO 7: Kterou metodu vlastní evaluace považují pedagogové za nejvíce užitečnou pro svou práci?
- VO 8: Kterou formu DVPP považují pedagogové pro sebe za nejvíce vhodnou?
- VO 9: Je efektivní a spravedlivý finanční faktor jako motivační opatření vedení školy rozhodujícím faktorem před jistotou udržení si pracovního místa?
- VO 10: Který faktor učitele nejvíce demotivuje od dalšího vzdělávání se?
- VO 11: Podporuje vedení školy dostatečně učitele k dalšímu vzdělávání se?
- VO 12: Kterou z možností nabídek k dalšímu vzdělávání učitelé využívají nejvíce?
- VO 13: Které další formě vzdělávání by učitelé dali v budoucnu přednost?
- VO 14: Kterou další formu vzdělávání by učitelé rádi uvítali?
- VO 15: Kterou bariéru pro další vzdělávání považují učitelé na nejpodstatnější?
- VO 16: Který faktor může nejvíce limitovat účast učitelů na dalším vzdělávání?
- VO 17: Kolik učitelů z celkového počtu respondentů navštěvuje další kurzy vzdělávání?
- VO 18: Jaký je osobní názor učitelů na povinnost DVPP?

Na základě vlastního průzkumu byly formulovány následující výzkumné dílčí cíle:

- VC 1: Zjistit spokojenost učitelů s kvalitou jejich přípravy na pedagogických fakultách.
- VC 2: Zjistit, která skupina učitelů podle délky praxe byla statisticky nejvíce rozhodně spokojená s kvalitou praxe vykonávanou během studia na vysoké škole.
- VC 3: Zjistit, jakou formu zaškolovacího programu učitelé v základní škole absolvovali.
- VC 4: Zjistit hodnocení kvality zaškolovacího programu po nástupu do zaměstnání.
- VC 5: Zjistit, zda jsou učitelé schopni objektivně hodnotit kvalitu vlastní práce.
- VC 6: Zjistit, který zdroj informací považují učitelé za rozhodující pro sebehodnocení.
- VC 7: Zjistit, kterou metodu vlastní evaluace považují pedagogové za nejvíce užitečnou pro svou práci.
- VC 8: Zjistit, kterou formu DVPP považují pedagogové pro sebe za nejvíce vhodnou.
- VC 9: Zjistit, zda finanční faktor jako motivační opatření vedení školy je rozhodujícím faktorem před jistotou udržení si pracovního místa.
- VC 10: Zjistit, který faktor učitele nejvíce demotivuje od dalšího vzdělávání se.
- VC 11: Zjistit, zda vedení školy dostatečně podporuje učitele k dalšímu vzdělávání se.
- VC 12: Zjistit, kterou z nabídek k dalšímu vzdělávání učitelé využívají nejvíce.
- VC 13: Zjistit, které další formě vzdělávání kromě klasického by učitelé dali

v budoucnu přednost.

VC 14: Zjistit, kterou další formu vzdělávání se by učitelé rádi uvítali.

VC 15: Zjistit, kterou bariéru pro další vzdělávání považují učitelé na nejpodstatnější.

VC 16: Zjistit, který faktor může nejvíce limitovat účast učitelů na dalším vzdělávání se.

VC 17: Zjistit, kolik učitelů z celkového počtu respondentů navštěvuje další kurzy vzdělávání se.

VC 18: Zjistit, jaký je osobní názor učitelů na povinnost DVPP.

5.1.3 Hypotézy

Uvedené hypotézy byly nejprve vypracovány jako pracovní. Teprve po provedeném předprůzkumu, na základě kterého se potvrdilo, že jsou v pořádku, se z nich staly hypotézy konečné, které byly následně ověřovány v dalším průzkumu (Kozel, Mynářová a Svobodová, 2011, s. 80). Je nutné připomenout, že hlavním cílem bylo zjistit kvalitu přístupu učitelů základních škol v České republice k dalšímu vzdělávání. Z tohoto byla stanovena hlavní hypotéza: Učitelé základních škol v České republice mají zájem se dále vzdělávat. Na základě této hypotézy byly rozpracovány dílčí výzkumné cíle a následně níže uvedené hypotézy:

- H 1: Kvalita přípravy k učitelství na pedagogických fakultách vyjádřená pojmem „rozhodně ano“ je statisticky vyšší u skupiny s délkou stávající praxe 11-20 let než u ostatních jednotlivých skupin s odlišnou délkou praxe.
- H 2: Spokojenost s kvalitou praxe vykonávanou během studia je statisticky rozhodně vyšší u pedagogů s praxí v délce 11-20 let než u pedagogů v délce praxe do 10 let.
- H 3: Výuka v týmu se zkušenými učiteli v zaškolovacím programu v základní škole je u nastupujících učitelů statisticky vyšší než vzájemné konzultace s učiteli ve škole, do které nastoupili.
- H 4: Více než 50 % učitelů nepovažuje zaškolovací programy ve školách, do kterých po absolvování pedagogické fakulty nastoupili, za kvalitní.
- H 5: Učitelů, kteří jsou názoru, že jsou schopni objektivně vyhodnocovat kvalitu vlastní práce je více než těch, kteří se domnívají, že toho schopni nejsou.
- H 6: Potvrzení o tom, že pro učitele je rozhodujícím zdrojem informací odezva od vedení školy je statisticky významnější než odezva od rodičů, jejichž děti učitelé vyučují.
- H 7: Pro učitele z metod vlastní evaluace jsou statisticky významnější užitečné rozhovory s kolegy i z jiných základních škol než sebereflexe a vlastní analýza práce.

- H 8: Učitelé dávají nejčastěji přednost kurzům zaměřeným na prohlubování znalostí v oboru, ve kterém vyučují, než kurzům zaměřeným na pedagogické kompetence.
- H 9: Efektivní a spravedlivý finanční faktor jako motivační opatření vedení školy je statisticky významnějším faktorem před jistotou udržení si pracovního místa.
- H 10: Učitelé, kteří nejsou demotivováni nízkou společenskou prestiží povolání pedagoga, statisticky mají výrazně vyšší zájem o další vzdělávání než učitelé, pro které je hlavním demotivačním faktorem malá diferenciacce platů.
- H 11: Více než 45 % učitelů je přesvědčeno, že vedení školy aktivně podporuje jejich další vzdělávání se.
- H 12: Učitelé, kteří se chtějí dále vzdělávat, vykazují v průměru statisticky vyšší zájem o informace získaným vlastním přičiněním než učitelé, kteří dávají přednost informacím nabídnutým vedením školy.
- H 13: Učitelé, kteří se chtějí dále vzdělávat, vykazují statisticky vyšší zájem o studium zaměřeného na prohlubování odborné kvalifikace než učitelé, kteří dávají přednost studiu určeného pro vedoucí pedagogické pracovníky.
- H 14: Učitelů, kteří považují za nejefektivnější formu dalšího vzdělávání z praktického hlediska výměnné stáže je statisticky více než učitelů, kteří preferují další vzdělávání se formou e-learningu.
- H 15: Neochota dále se vzdělávat se vyskytuje statisticky více u učitelů, kteří jsou přesvědčeni, že největší bariérou je pro ně neperspektiva dalšího profesionálního růstu než u učitelů, pro které je bariérou růstu vzdálenost do místa vzdělávání.
- H 16: Učitelů, které limituje faktor nedostatku finančních prostředků na další vzdělávání se je statisticky více než učitelů, kteří za hlavní faktor považují překážku velkého pracovního vytížení.
- H 17: Více než 50 % učitelů navštěvuje některý z kurzů dalšího vzdělávání.
- H 18: Učitelů, kteří považují další vzdělávání pedagogických pracovníků za povinnost každého z nich, je statisticky více než učitelů, kteří tvrdí, že nemá pro ně přínos, vliv na jejich další kariéru.

5.1.4 Harmonogram postupu

Harmonogram je rozdělen do tří základních fází. První je *fáze přípravná*. Sem bylo zahrnuto studium potřebné odborné literatury, výzkumných zpráv týkajících se různých výzkumných šetření zaměřených na vzdělávání pedagogů. Na základě zjištění byl následně vypracován plán průzkumu. Bylo rozhodnuto zorganizovat kvantitativní

průzkum. Byl vypracován dotazník, ke spolupráci získání tazatelé, kteří společně s organizátorem průzkumu oslovovali potenciální respondenty se žádostí o spolupráci a zajišťovali zpětné předání vyplněných dotazníků. Byla vytipována místa, ve kterých bylo vhodné průzkum realizovat. Zároveň byly zvoleny metody a techniky určené k použití v průzkumu. Druhá část byla *fází realizační*. V ní proběhlo především terénní šetření s využitím dotazníků. Před předáním každého vyplněného dotazníku byla provedena kontrola jeho správného vyplnění. Třetí byla *fáze vyhodnocovací*, která zahrnovala statistické zpracování dat - analýzu, tj. především třídění odpovědí v relativních četnostech a výpočty pro následné testování hypotéz. Interpretace výsledků je ve své podstatě výzkumná zpráva, která obsahuje v úvodu charakteristiku testovaného vzorku, interpretuje jednotlivé výzkumné otázky a jejich hypotézy. V praktické části prezentuje její shrnutí.

5.1.5 Předvýzkum

Hlavním cílem bylo zjištění správnosti formulovaných otázek, jejich ověření v praxi, zejména, zda jsou jednoznačné, nejsou pro respondenty zavádějící anebo nesrozumitelné. Na menším vzorku respondentů byly ověřeny techniky, které budou v hlavním průzkumu použity s cílem zjistit, zda jsou pro daný průzkum vhodné. Výsledky byly využity ke zkvalitnění vlastního průzkumu (Kutnohorská, 2009, s. 53).

5.1.6 Rozhodnutí o sběru dat

Rozhodnutí o způsobu sběru dat vyplynulo z prvního neúspěšného pokusu získat pro průzkum vybrané základní školy v České republice. Respondenti byli pro průzkum získávání více způsoby. Prvním z nich bylo oslovení vedení základních škol prostřednictvím e-mailové pošty. Odezva byla minimální. Z 50 odeslaných dotazníků se vyplněných vrátilo osm, což byl velmi špatný a nečekaný výsledek. Proč tomu tak bylo, je možné se pouze domnívat. Faktem je, že základní školy jsou administrativně vytíženy ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce, dozorovými hygienickými institucemi, podávají hlášení o bezpečnosti práce, musí vyplňovat různá hlášení, výkazy, statistické tabulky, zpracovávají výroční zprávy, výstupní hodnocení žáků. Vedení školy je povinno poskytovat podklady svým zřizovatelům do obecních kronik, každoročně se na ně obrací se žádostí o spolupráci při průzkumu desítky až stovky studentů pedagogických a dalších fakult.

Z tohoto důvodu bylo nutné zvolit jiné varianty. Část dotazníků byla distribuována prostřednictvím osobních kontaktů, z nich někteří byli podnikatelé, kteří měli možnost bez ohledu na pracovní čas oslovovat známé ze základních škol ve městech, ve kterých žijí a měli také další kontakty do dalších měst a obcí. Část

vyplněných dotazníků byla získána oslovením účastníků na veletrhu Gaudeamus v Praze v lednu 2015 a v Brně v listopadu 2014. Na veletrhu byli zástupci soukromých a veřejných škol zejména středních a vysokých škol z celé České republiky. Veletrh je sice zaměřen na budoucnost studentů na středních a vysokých školách, ale účastnili se ho mj. také učitelé a poradci ze základních a středních škol, kteří zde získávají zejména v diskusích s účastníky veletrhu pro ně potřebné informace v souvislosti s řešením budoucího studia a povolání žáků základních škol. Dále byly navštíveny prezentační výstavy středních škol Festivaly vzdělávání, kterých se účastní z důvodů získávání informací pro žáky končící základní školy učitelé těchto škol, např. výstava Vzdělání a řemeslo v Českých Budějovicích v říjnu 2014, EDUCA MY JOB LIBEREC 2014 v říjnu 2014, SCHOLARIS v Olomouci v listopadu 2014, Akademie řemesel v listopadu 2014 v Klatovech a další aktivity v jiných městech. Bylo to organizačně poměrně náročné, počínaje oslovením, podáním informací, proč a na jaké téma je průzkum organizován. Následovalo seznámení s dotazníkem a také s postupem, který je nutné dodržet, aby byly dotazníky správně vyplněny apod.

5.1.7 Sběr dat

Sběr dat probíhal bez potíží s ohledem na skutečnost, že většina dotazníků byla vyplňována respondenty v rámci návštěvy veletržních akcí, Festivalů vzdělávání, dalších akcí majících souvislost se školstvím. Tento způsob oslovování respondentů byl organizačně i časově velmi náročný. Jeho výhodou bylo, že tazatelé měli pouze stanoven termín odevzdání dotazníků, rozhodování o tom, v kterém místě a při které akci zaměřené na školství osloví, záleželo na vzájemné konzultaci s organizátorem průzkumu. Na konkrétní akci si tazatelé si vyplněné dotazníky ihned přebírali. Před převzetím provedli kontrolu zda respondenti na všechny otázky odpověděli. Podobné to bylo při průzkumných akcích v jednotlivých městech a obcích. Buď oslovení učitelé vyplňovali dotazníky na počkání po vzájemné dohodě stanoveného termínu schůzky ve vhodném prostředí, tazatelé si je po kontrole správnosti opět přebírali nebo byla dohodnuta jiná vyhovující forma předání vyplněného dotazníku.

5.1.8 Struktura vybraného souboru

Cílovou skupinou byli učitelé ze základních škol v České republice bez ohledu na jejich věk, pohlaví, na to zda vyučují na prvním nebo druhém stupni základních škol. S ohledem na skutečnost, že se nepodařilo prostřednictvím e-mailové pošty získat dostatečný počet respondentů, byla zvolena varianta osobního kontaktu při regionálních a celostátních akcích, které prezentovaly školské vzdělávací aktivity. Jednalo se o prostý náhodný výběr.

- Vzorek pedagogických pracovníků, který se zúčastnil šetření, představoval výrazně vyšší počet žen-učitelek, které dosáhly 84,4procentní účasti. Vzorek byl vytvořen prostým náhodným výběrem, takže nebylo možné jeho strukturu ovlivnit. Navíc vzorek potvrdil, že v českém školství je převažují ženy.
- Nejvyšší počet respondentů měl předepsané pedagogické vzdělání pro I. a II. stupeň základních škol – celkem 88,4 %.
- Celkem 58,1 procent respondentů bylo ve věku do 50 let.
- Podle délky pedagogické praxe v základních školách byla nejpočetnější skupina pedagogů, kteří pracují ve školství 11-20 let (36,8 %).
- Z hlediska výuky předmětů nejpočetnější byl vzorek pedagogů, kteří vyučují český jazyk (36,8 %).
- Z hlediska výuky více pedagogů vyučuje na II. stupni (67,4 %).

Výsledky segmentačních otázek

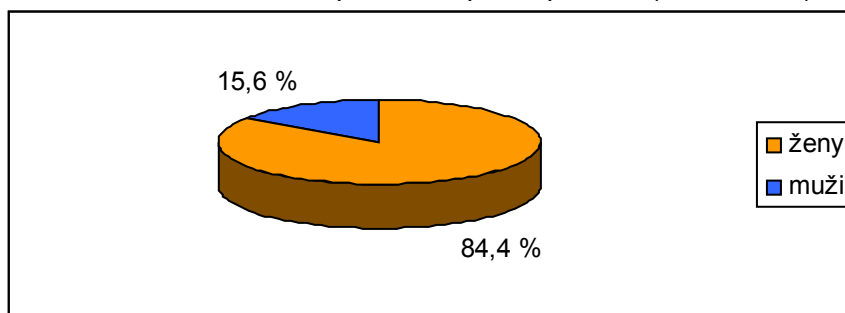
V následujících tabulkách a grafech je uvedeno identifikační rozdělení respondentů zúčastněných na průzkumu podle základních identifikačních znaků. Identifikační znaky byly všeobecného charakteru tak jak je v různých výzkumech, průzkumech a dalších podobných aktivitách obvyklé, takže byl zároveň dodržen zákon o ochraně osobních údajů.¹⁴

Tabulka 6: Rozdělení respondentů podle pohlaví

| Pohlaví | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Muži | 82 | 15,6 |
| Ženy | 445 | 84,4 |
| Celkem | 527 | 100,0 |

Zdroj: autor, průzkum, 2015

Graf 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

¹⁴ Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně dalších zákonů v aktuálním znění

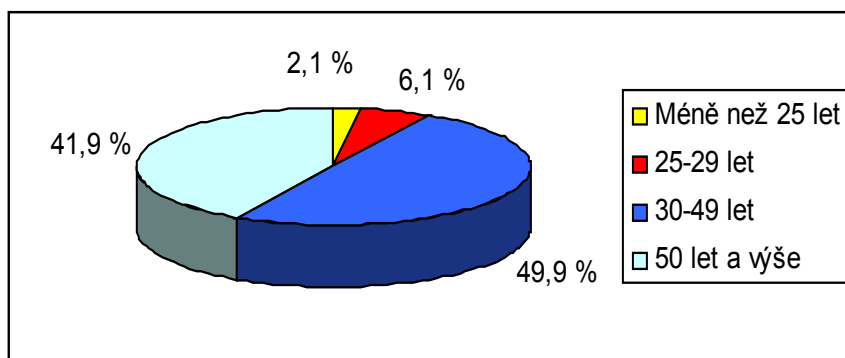
Tabulka 6 a graf 2 znázorňují rozdělení respondentů podle pohlaví. Přestože byli respondenti vybíráni prostým náhodným výběrem, potvrdila se feminizace českého školství. Ženy zaznamenaly početní převahu - 445 osob (relativní četnost 84,4 %).

Tabulka 7: Rozdělení respondentů podle věku

| Rozdělení podle věku | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|----------------------|-------------------|-----------------------|
| Méně než 25 let | 11 | 2,1 |
| 25-29 let | 32 | 6,1 |
| 30-49 let | 263 | 49,9 |
| 50 let a výše | 221 | 41,9 |
| Celkem | 527 | 100,0 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Graf 3: Rozdělení respondentů podle věku (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Tabulka 7 a graf 3 znázorňují rozdělení respondentů podle věku. Rozdělení je statisticky vyjádřeno z celkového počtu respondentů, není brán ohled na pohlaví. Podle údajů nejpočetnější je skupina ve věku 30-49 let (absolutní četnost 263 osob, relativní četnost 49,9 %), následována skupinou ve věku 50 let a výše (absolutní četnost 221 osob, relativní četnost 41,9 %).

Z údajů vyplývá, že i v tomto případě se prokazuje, že v českých školách je poměrně vysoké procento vyučujících ve starším věku, tedy osob, které se pomalu, ale jistě, přesouvají do časového období před ukončením aktivní pracovní kariéry.

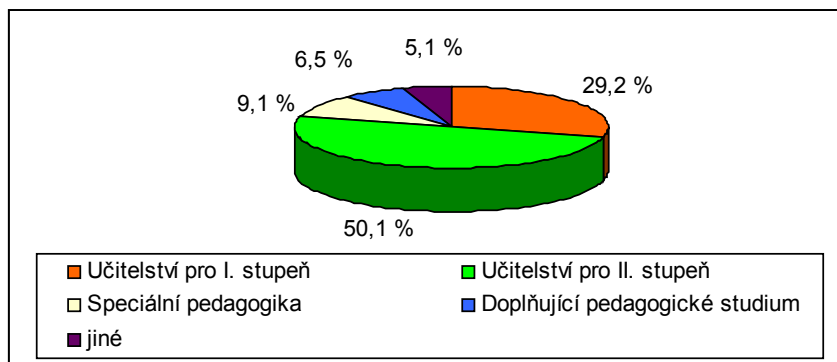
Tabulka 8: Rozdělení respondentů podle pedagogického vzdělání

| Rozdělení podle vzdělání | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Učitelství pro I. stupeň | 154 | 29,2 |
| Učitelství pro II. stupeň | 264 | 50,1 |
| Speciální pedagogika | 48 | 9,1 |
| Doplňující pedagogické studium | 34 | 6,5 |
| jiné | 27 | 5,1 |
| Celkem | 527 | 100,0 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Tabulka 8 a graf 4 prezentují výsledky průzkumu se zaměřením na dosažené formy pedagogické vzdělání. Mezi nejpočetněji zastoupenou skupinu patří pedagogové s učitelstvím pro druhý stupeň základních škol (absolutní četnost 264 osoby, relativní četnost 50,1 %). Následuje skupina učitelů učících na prvním stupni (absolutní četnost 154 osoby, relativní četnost 29,2 %). Obor speciální pedagogiky zastupovalo 48 respondentů (absolutní četnost, relativní četnost 9,1 %).

Graf 4: Rozdělení respondentů podle pedagogického vzdělání (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

K tomuto tématu několik poznámek. Již v roce 2014 se v médiích objevily informace o tom, že ze základních škol budou muset odejít tisíce učitelů, kteří sice mají dlouholetou pedagogickou praxí, řada z nich je mezi rodiči oblíbena, ale nesplňují základní podmínku mít klasické pedagogické vzdělání na některé z pedagogických fakult v České republice. Sdělení MŠMT vyvolalo ve veřejnosti rozruch. Na konci května 2014 byl do Poslanecké sněmovny přeložen Vládní návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., který upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Novela umožní vykonávat přímou pedagogickou činnost po 1. lednu 2015 vybraným skupinám pedagogických pracovníků bez odborné kvalifikace. Návrh dává řediteli školy

pravomoc „písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace“ u pracovníka pracujícího na základní či střední škole na částečný úvazek (max. poloviční), který je „výkonným umělcem, výtvarným umělcem, uznávaným odborníkem v oboru“ (pro výuku předmětu odpovídajícího uměleckého nebo odborného zaměření), či trenérem. Výjimka z požadavku odborné kvalifikace se týká také výuky cizích jazyků..“ (Spilková a Vildová, 2014b, s. 430).

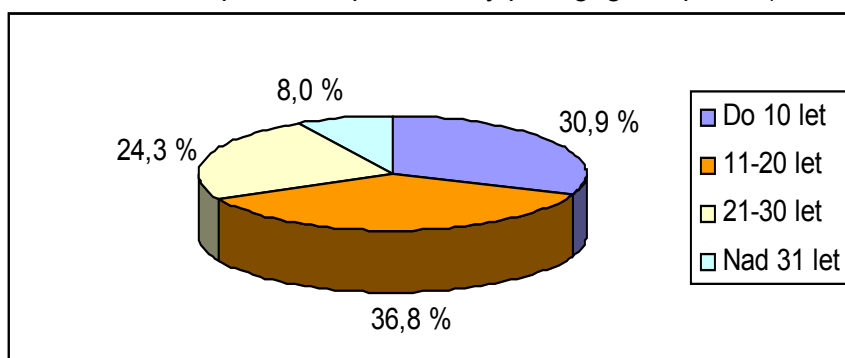
Tabulka 9: Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe

| Délka pedagogické praxe | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|-------------------------|-------------------|-----------------------|
| Do 10 let | 163 | 30,9 |
| 11-20 let | 194 | 36,8 |
| 21-30 let | 128 | 24,3 |
| Nad 31 let | 42 | 8,0 |
| Celkem | 527 | 100,0 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Významným zdrojem informací jsou údaje týkající se délky pedagogické praxe. Podle tabulky 9 a grafu 5 nejpočetnější skupinou je skupina s pedagogickou praxí v rozmezí 11-20 let (194; relativní četnost 36,8 %), na druhém místě je skupina s délkou pedagogické praxe 10 let (163; relativní četnost 30,9 %). Na třetím místě je skupina s délkou praxe 21-30 let (128; relativní četnost 24,3 %), na čtvrtém místě věková skupina nad 31 let pedagogické praxe (42; relativní četnost 8,0 %).

Graf 5: Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

„Další „hájenou“ skupinou jsou učitelé, kteří dosáhnou k 1. 1. 2015 alespoň 55 let věku a 20 let přímé pedagogické činnosti. Novela umožní školám zaměstnávat nekvalifikované pedagogické pracovníky, pokud prokáží, že nemohou zajistit výchovu a vzdělávání pracovníkem s odbornou kvalifikací“ (Spilková a Wildová, 2014b, s. 429-430). Odpovědnost bude na ředitelích škol.

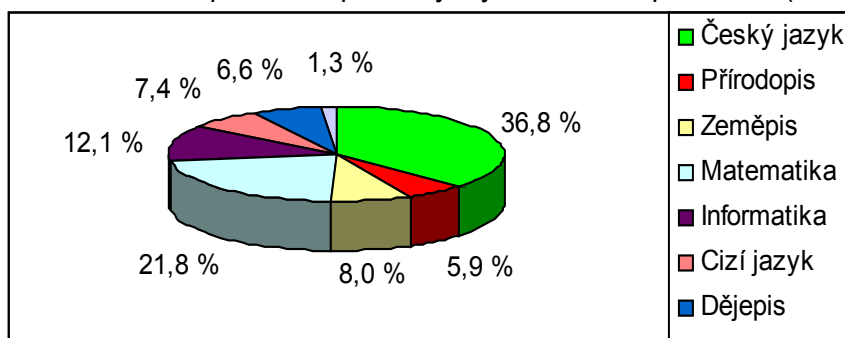
Tabulka 10: Rozdělení respondentů podle výuky základních předmětů

| Rozdělení podle výuky předmětů | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Český jazyk | 194 | 36,8 |
| Matematika | 115 | 21,8 |
| Informatika | 64 | 12,1 |
| Cizí jazyk | 39 | 7,4 |
| Dějepis | 35 | 6,7 |
| Zeměpis | 42 | 8,0 |
| Přírodopis | 31 | 5,9 |
| Jiné | 7 | 1,3 |
| Celkem | 527 | 100,0 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Pro rozdělení respondentů podle výuky základních předmětů bylo jich bylo zvoleno sedm. Podle tabulky 10 a grafu 6 nejvíce respondentů vyučuje předmět český jazyk (194; relativní četnost 36,8 %). Na druhém místě se umístila skupina učitelů vyučující matematiku (115; relativní četnost 21,8 %). Třetí místo patří respondentům, kteří v základní škole vyučují informatiku (64; relativní četnost 12,1 %). Cizí jazyk, dějepis, zeměpis a přírodopis jsou rozloženi od 5,8 % až 8,0 % relativní četnosti. Jiné uvedlo celkem 7 respondentů (relativní četnost 1,3 %).

Graf 6: Rozdělení respondentů podle výuky základních předmětů (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

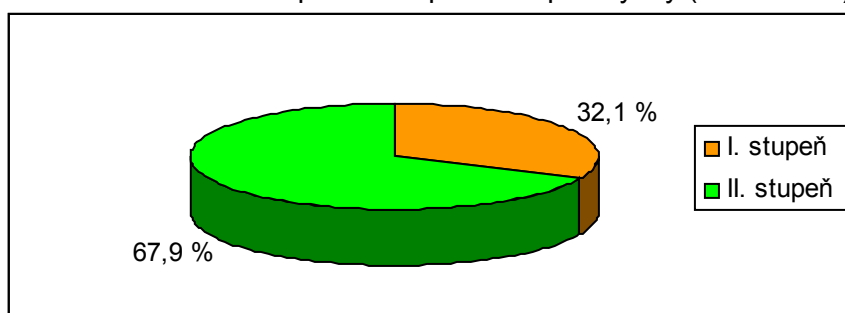
Tabulka 11 a graf 7 znázorňují rozdělení respondentů podle stupně výuky. Celkem 358 osob (relativní četnost 67,9 %) učitelů vyučuje na druhém stupni základní školy. Na prvním stupni vyučuje 169 osob (relativní četnost 32,1 %).

Tabulka 11: Rozdělení respondentů podle stupně výuky

| Rozdělení podle stupně výuky | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|------------------------------|-------------------|-----------------------|
| I. stupeň | 169 | 32,1 |
| II. stupeň | 358 | 67,9 |
| Celkem | 527 | 100,0 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Graf 7: Rozdělení respondentů podle stupně výuky (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

5.1.9 Analýza dat

Pro zpracování analýzy dat je možné využít několik různých metod pro základní vyhodnocení. „Mezi nejzákladnější patří stanovení absolutních a relativních četností výskytu daného jevu“. (Mulačová et al., 2013, s. 281). Pro snadnější přehled byla z několika možných metod a matematických propočtů zvolena již zmíněná metoda týkající se stanovení absolutní a relativní četnosti. Následovat bude interpretace dat, která představuje „převedení výsledků analýzy do závěrů a doporučení nejvhodnějšího řešení zkoumaného problému.“ (Kozel et al., 2006, s. 103). „Jak uvádí Majerová a Majer (2007), při kvantitativní analýze dat se používají matematické a statistické metody, korelace, vícerozměrné analýzy, modelování aj. Běžným postupem je zpracování základních četností, tj. odpovědí na jednotlivé otázky (zpravidla pomocí počítače) a jejich následné třídění, vyhodnocování jejich významu.“

Prvním dílčím výzkumným cílem bylo zjistit názory učitelů na kvalitu jejich přípravy při studiu na pedagogických fakultách. Tabulka 12 znázorňuje respondenty s ohledem na délku jejich pedagogické praxe a jejich vyjádření na kvalitu přípravy při studiu. Celkem 275 respondentů (relativní četnost 52,2 % z absolutní četnosti 527) uvedlo, že rozhodně bylo spokojeno s kvalitou přípravy při studiu. Nejpočetnější kategorií, která uvedla rozhodně ano, byla skupina s délkou pedagogické praxe 11-20

let. Celkem 275 respondentů (relativní četnost 52,2 % z absolutní četnosti 527) uvedlo, že rozhodně bylo spokojeno s kvalitou přípravy při studiu. Nejpočetnější kategorií, která uvedla rozhodně ano, byla skupina s délkou pedagogické praxe 11-20 let. Z počtu 275 respondentů, kteří uvedli „rozhodně ano“ byla relativní četnost 154 osoby (56,0 %). Druhé místo obsadila skupina respondentů s délkou pedagogické praxe do 10 let (absolutní četnost 275 osob, relativní četnost 58 osob (21,1 %)).

Tabulka 12: Názory učitelů na kvalitu přípravy při studiu

| Délka pedagogické praxe | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne | Nedovedu posoudit |
|-------------------------|--------------|-----------|-----------|-------------|-------------------|
| Do 10 let | 58 | 37 | 36 | 18 | 14 |
| 11-20 let | 129 | 15 | 20 | 21 | 9 |
| 21-30 let | 69 | 31 | 6 | 10 | 12 |
| Nad 31 let | 19 | 12 | 4 | 4 | 3 |
| Celkem | 275 | 95 | 66 | 53 | 38 |

Zdroj: vlastní průzkum, 2015

Druhým dílčím cílem bylo zjištění názorů, která skupina byla nejvíce rozhodně spokojena s kvalitou praxe vykonávanou během studia na vysoké škole. Z tabulky 13 vyplývá, že z počtu 527 respondentů (absolutní četnost) jich bylo rozhodně spokojeno s praxí v průběhu studia pouze 170 (32,3 % relativní četnost). Nejvíce rozhodně spokojených ze všech rozhodně spokojených osob (absolutní četnost 170) bylo ve věkové kategorii 11-20 let (56 osob, relativní četnost 32,9 %). Mladší učitelé s délkou praxe do 10 let, při jejichž studiu bylo možné předpokládat, že na fakultách se již používaly některé nové metody výuky, bylo rozhodně spokojeno ze 170 (absolutní četnost) pouze 45 respondentů (relativní četnost 26,5 %).

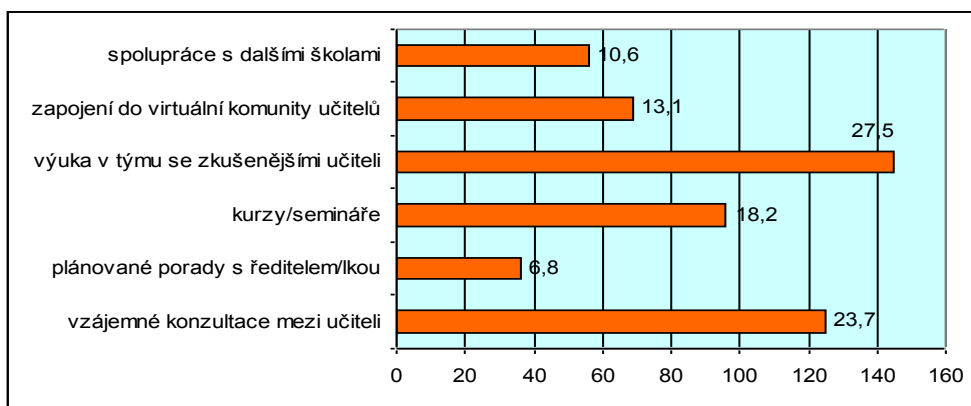
Tabulka 13: Spokojenost studentů s vykonáváním praxe při studiu

| Délka pedagogické praxe | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne | Nedovedu posoudit |
|-------------------------|--------------|------------|------------|-------------|-------------------|
| Do 10 let | 45 | 26 | 63 | 25 | 5 |
| 11-20 let | 56 | 37 | 29 | 59 | 13 |
| 21-30 let | 52 | 37 | 15 | 9 | 15 |
| Nad 31 let | 17 | 16 | 2 | 2 | 5 |
| Celkem | 170 | 116 | 109 | 94 | 38 |

Zdroj: vlastní průzkum 2015

Třetím dílčím cílem bylo zjištění jakou formu zaškolovacího programu učitelé po nástupu do zaměstnání v základní škole preferovali. Podle výsledků grafu 8 nejvíce absolvovanou formou zaškolovacího programu byla výuka v týmu vedená zkušenějšími učiteli. Z počtu 527 respondentů (absolutní četnost) tuto formu absolvovalo 145 respondentů (relativní četnost 27,5 %). Na druhém místě uvedlo 125 respondentů (relativní četnost 23,7 %) vzájemné konzultace mezi učiteli.

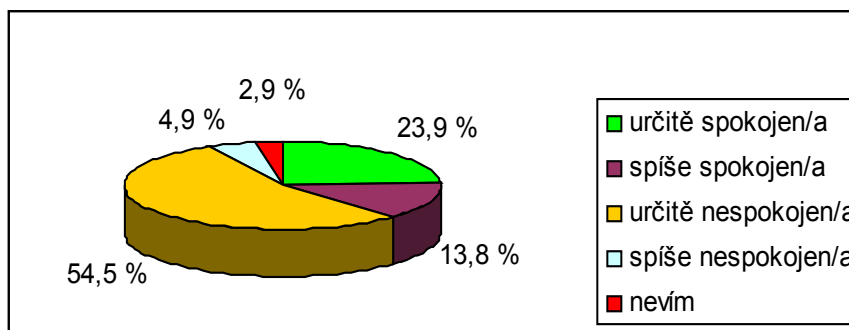
Graf 8: Absolvované formy zaškolovacího programu (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit názory na hodnocení kvality absolvovaného zaškolovacího programu po nástupu do zaměstnání. Z celkového absolutního počtu 527 respondentů uvedlo 287 respondentů (54,5 % relativní četnosti), že bylo určitě nespokojeno se svým zaškolovacím programem. Na druhou stranu z celkového počtu 527 respondentů bylo určitě spokojeno 126 respondentů (23,9 % relativní četnosti). Spíše spokojeni byli 73 respondenti (13,9 % relativní četnosti) – graf 9.

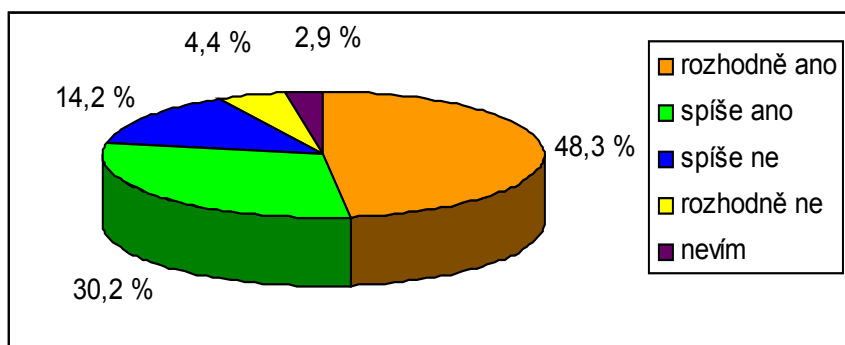
Graf 9: Hodnocení kvality zaškolovacího programu (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Zda jsou učitelé schopni objektivně hodnotit kvalitu vlastní práce bylo pátým cílem ke zjištění - graf 10. Z absolutního počtu 527 respondentů jsou na prvním místě celkem 253 respondenti (relativní četnost 48,3 %), kteří jsou přesvědčeni, že jsou rozhodně schopni objektivně zhodnotit kvalitu vlastní práce. Na druhém místě se přiklonilo k názoru, že spíše jsou schopni objektivně vlastní práci zhodnotit 158 (relativní četnost 30,2 %) respondentů. Na třetím místě uvedlo, že spíše nejsou schopni provést sebehodnocení 75 respondentů (relativní četnost 14,2 %).

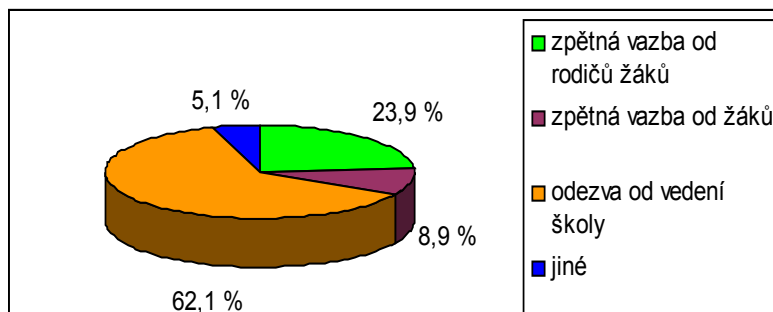
Graf 10: Hodnocení kvality vlastní práce učitele (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Šestým dílčím cílem bylo zjistit, který zdroj informací považují respondenti za rozhodující pro sebehodnocení – graf 11. Na prvním místě uvedlo 327 respondentů (relativní četnost 62,1 %), že je pro ně rozhodujícím zdrojem informací odezva od vedení školy, ve které jsou zaměstnáni. Na druhém místě pro 126 respondentů (relativní četnost 23,9 %) je rozhodující odezva ze strany rodičů žáků, které vyučují. Na třetím místě zpětná vazba od 47 žáků (relativní četnost 8,9 %), které vyučují.

Graf 11: Rozhodující zdroj informací pro učitele (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Sedmým dílčím cílem k řešení byla otázka, kterou metodu vlastní evaluace považují pedagogové za užitečnou pro svou práci. Výsledky deklaruje tabulka 14. Z výsledků je evidentní, že největší počet respondentů považuje z nabídnutých metod vlastní evaluace rozhodně rozhovory s kolegy včetně kolegů z jiných základních škol (absolutní četnost 527; relativní četnost 326 osob - 61,8 %). O 25 respondentů méně uvedlo na druhém místě rozhodně ano sebereflexi, vlastní analýzu práce (absolutní četnost 527; relativní četnost 253 osoby; 48,0 %). Na třetím místě byla s rozhodným ano uvedena metoda s využitím srovnání výsledků s jinými vyučujícími (absolutní četnost 527; relativní četnost 301 osob; 57,1 %). Respondenti měli za úkol zaškrtnout svou odpověď u každé metody.

Tabulka 14: Nejvíce užitečná metoda vlastní evaluace

| | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne | Celkem |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|------------|
| Sebereflexe, vlastní analýza práce | 253 | 158 | 75 | 41 | 527 |
| Srovnání s výsledky jiných vyučujících | 301 | 104 | 96 | 26 | 527 |
| hospitace | 292 | 149 | 52 | 34 | 527 |
| Dotazníkové šetření | 97 | 115 | 206 | 109 | 527 |
| Konzultace | 164 | 139 | 127 | 97 | 527 |
| Rozhovor s kolegy i z jiných ZŠ | 326 | 112 | 65 | 24 | 527 |
| Rozhovor se žáky | 211 | 234 | 72 | 10 | 527 |
| Video, audio nahrávka | 88 | 96 | 189 | 154 | 527 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Osmým dílčím cílem bylo zjistit, kterou formu DVPP považují pedagogové pro sebe za nejvíce vhodnou. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 15. Také v ní se respondenti se vyjadřovali k více možnostem. Z nabídky zvítězila možnost účast v kurzech zaměřených na prohlubování znalostí v oboru. Z absolutní četnosti 527 respondentů dalo rozhodně přednost kurzu pro prohlubování znalostí v oboru 321 respondent (relativní četnost 60,9 %). Na druhém místě uvedlo z 527 respondentů (absolutní četnost) 278 respondentů (relativní četnost 52,7 %) že by si zvolili kurzy zaměřené na pedagogické kompetence. Na třetím místě se umístila forma zaměřená na rozšiřování studia na VŠ úrovni. Rozhodně ano pro toto rozšíření studia vyslovilo z 527 respondentů 258 osob (relativní četnost 48,9 %). Respondenti měli za úkol zaškrtnout vybranou variantu u každé formy (nabídky).

Tabulka 15: Vhodnost forem pro další rozvoj vzdělávání pedagogů

| | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne | Celkem |
|--|--------------|------------|-----------|-------------|------------|
| Rozšiřování studia na VŠ úrovni | 258 | 213 | 45 | 11 | 527 |
| Semináře a kurzy | 163 | 228 | 87 | 49 | 527 |
| Samostudium odborných publikací | 223 | 201 | 77 | 26 | 527 |
| Kurzy prohlubování znalostí v oboru | 321 | 124 | 44 | 38 | 527 |
| Kurzy zaměřené na pedagogické kompetence | 278 | 97 | 58 | 94 | 527 |
| Kurzy zaměřené na koučink, osobní rozvoj | 244 | 206 | 62 | 15 | 527 |
| Externí kurzy | 52 | 289 | 77 | 109 | 527 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

V pořadí devátý dílčí cíl řešil otázku, zda efektivní a spravedlivý finanční faktor jako motivační opatření vedení školy je statisticky významnějším faktorem před jistotou udržení si pracovního místa - tabulka 16. Na prvním místě deklarovalo 315 respondentů, že rozhodně dávají přednost finančnímu ohodnocení (relativní četnost 59,7 %). Na druhém místě rozhodně ano definoval pracovní jistotu z absolutního počtu 527 respondentů 301 respondent (relativní četnost 57,1 %). Na třetím místě pocit pracovního uspokojení deklarovali 294 respondenti (relativní četnost 55,7 %). Respondenti měli za úkol vybrat zvolenou variantu u každého faktoru.

Tabulka 16: Motivační faktory k dalšímu studiu

| | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne | Celkem |
|-----------------------------|--------------|------------|-----------|-------------|------------|
| Finanční ohodnocení | 315 | 122 | 80 | 10 | 527 |
| Příjemné pracovní prostředí | 180 | 252 | 75 | 20 | 527 |
| Pracovní jistota | 301 | 115 | 106 | 5 | 527 |
| Pracovní uspokojení | 294 | 136 | 65 | 32 | 527 |
| Spokojenost žáků | 292 | 157 | 73 | 5 | 527 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Tabulka 17 prezentuje desátý dílčí cíl a odpovědi na otázku, který faktor učitele nejvíce demotivuje od dalšího vzdělávání. Odpověď byla jednoznačná. Na prvním místě z 527 respondentů (absolutní četnost) jich 357 (relativní četnost 67,7 %) uvedlo, že rozhodujícím faktorem je pro ně nízká společenská prestiž učitelského povolání. Na druhém místě 216 respondentů (relativní četnost 40,9 %) zařadilo rozhodně ano pro

malou diferenciaci platů. Pro ně je tedy hlavním demotivačním faktorem malá diferenciacie platů. Na třetím místě s rozhodným ano uvedlo 159 respondentů (relativní četnost 61,8 %), nedostatečnou komunikaci s vedením školy.

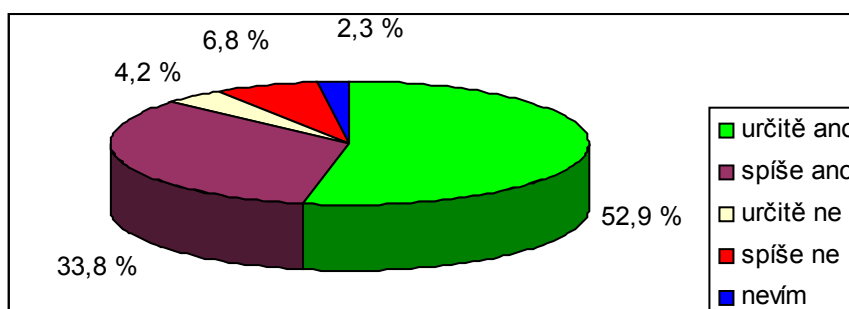
Tabulka 17: Demotivační faktory ovlivňující další vzdělávání

| | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne | Celkem |
|-----------------------------------|--------------|------------|-----------|-------------|------------|
| Nedostatečná komunikace s vedením | 159 | 265 | 76 | 27 | 527 |
| Nízká společenská prestiž | 357 | 117 | 14 | 39 | 527 |
| Malá diferenciacie platů | 216 | 124 | 128 | 59 | 527 |
| Špatné vztahy na pracovišti | 113 | 188 | 57 | 169 | 527 |
| Špatná manažerská rozhodnutí | 98 | 195 | 118 | 116 | 527 |

Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Graf 12 dává odpověď na řešení dílčího cíle číslo jedenáct, zda podporuje vedení školy dostatečně učitele k dalšímu vzdělávání se. Na prvním místě z celkového počtu 527 respondentů (absolutní četnost) sdělilo, že vedení školy určitě podporuje učitele k dalšímu vzdělávání 279 respondentů (relativní četnost 52,9 %). Na druhém místě dalších 178 respondentů (relativní četnost 33,8 %) se přiklonilo k názoru, že vedení školy jejich další vzdělávání spíše podporuje. Na třetím místě 36 respondentů (relativní četnost 6,8 %) uvedlo, že vedení další vzdělávání učitelů spíše nepodporuje.

Graf 12: Podpora vedení školy k vzdělávání učitelů (N=527 v %)

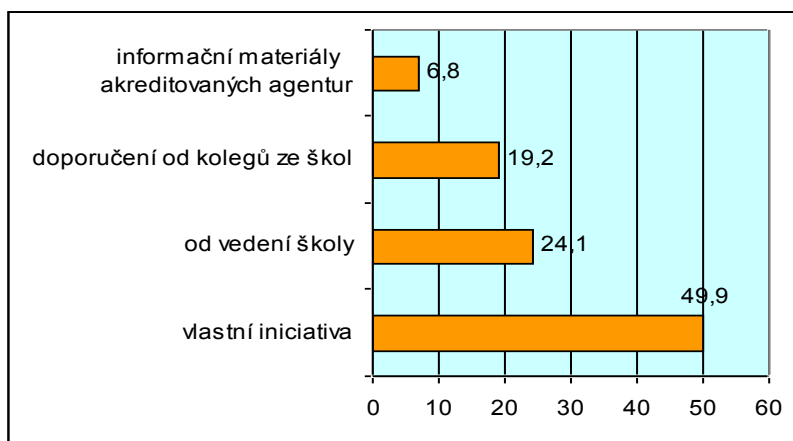


Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Dvanáctý dílčí cíl byl zaměřen na zjištění, které z možností nabídek k dalšímu vzdělávání učitelé využívají nejvíce – graf 13. Z celkového počtu 527 respondentů jich odpovědělo 263 (relativní četnost 49,9 %), že spoléhá na vlastní iniciativu. Na druhém místě uvedlo 127 respondentů (relativní četnost 24,1 %), že se řídí nabídkou od vedení

školy. Na třetím místě uvedl 101 respondent (relativní četnost 19,2 %), že si vybírají nabídky k dalšímu vzdělávání učitelů na základě doporučení učitelů ze škol, tedy nejen od kolegů, se kterými společně vyučují v jedné základní škole.

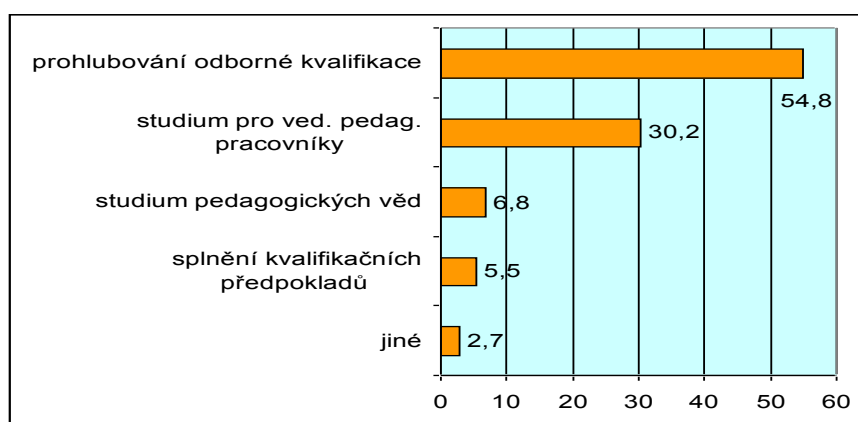
Graf 13: Nabídky pro učitele k dalšímu vzdělávání se (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Třináctý dílčí cíl hledal odpovědi na otázku, kterým dalším formám vzdělávání kromě klasického by učitelé dali v budoucnu přednost – graf 14. Z grafu vyplývá, že z počtu 527 respondentů dalo 289 (relativní četnost 54,8 %) přednost studiu zaměřenému na prohlubování odborné kvalifikace před ostatními formami vzdělávání. Na druhém místě 159 respondentů (relativní četnost 30,2 %) deklarovalo, že by zvolilo studium určené pro vedoucí pedagogické pracovníky. Na třetím místě 36 respondentů (relativní četnost 6,8 %) by zvolilo další studium v oblasti pedagogických věd.

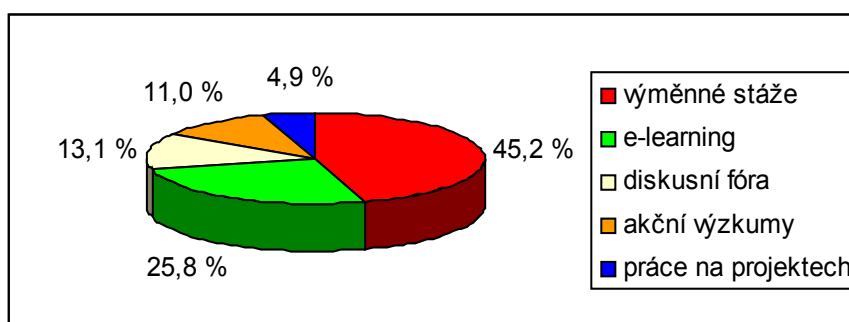
Graf 14: Volba forem dalšího vzdělávání učitelů (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Na otázku, která měla dát odpověď na řešení čtrnáctého dílčího cíle, které další formy vzdělávání by učitelé rádi uvítali, prezentuje odpověď graf 15. Na prvním místě z počtu 527 respondentů odpovědělo 238 (relativní četnost 45,2 %), že dává přednost výměnným stážím. Na druhém místě 136 respondentů (relativní četnost 25,8 %) uvedlo, že v dalším vzdělávání dávají přednost e-learningu. Na třetím místě 69 respondentů (relativní četnost 13,1 %) dává přednost diskusním fórum. Na čtvrtém místě 26 respondentů (relativní četnost 4,9 %) uvedlo, že dává přednost akčním výzkumům. Na pátém místě 26 respondentů (relativní četnost 4,9 %) uvedlo, že dává přednost práci na projektech.

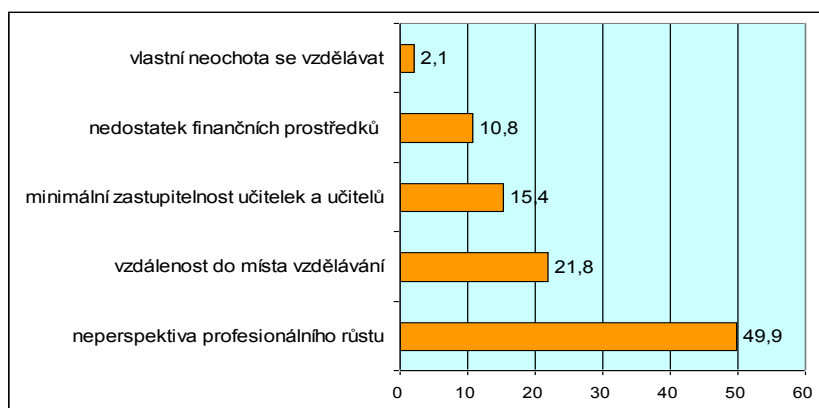
Graf 15: Další formy budoucího vzdělávání se učitelů (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Patnáctý dílčí cíl dal na otázku, které bariéry dalšího vzdělávání se považují učitelé základních škol za nejpodstatnější – graf 16. Na prvním místě se umístili 263 respondenti (49,9 % relativní četnosti), kteří považují za bariéru neperspektivu profesionálního růstu. Na druhém místě je pro 115 respondentů (relativní četnost 21,8 %), bariérou vzdálenost do místa vzdělávání. Na třetím místě je pro 81 respondenta (relativní četnost 15,4 %) maximální zastupitelnost učitelů a učitelek. Na čtvrtém místě 12 respondentů (2,1 %) uvedlo, že bariérou je vlastní neochota se vzdělávat. Na pátém místě 13 respondentů (2,5 %) uvedlo, že bariérou je nedostatek finančních prostředků.

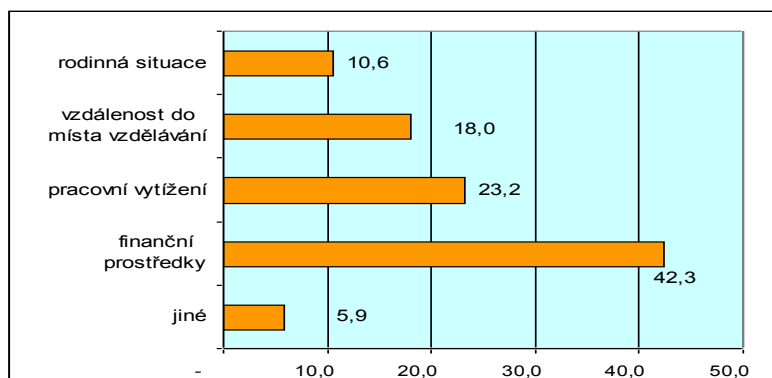
Graf 16: Bariéry dalšího vzdělávání pedagogů (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Odpověď na otázku, které faktory nejvíce limitují účast učitelů na dalším vzdělávání se, dal šestnáctý dílčí cíl - graf 17. Nejvíce limitujícím faktorem pro další vzdělávání uvedlo na prvním místě z 527 respondentů 227 (relativní četnost 42,3 %) nedostatek finančních prostředků. Na druhém místě dali 122 respondenti (relativní četnost 23,2 %) bod překážce pracovního vytížení. Na třetím místě 95 respondentů (relativní četnost 18,0 %) skončila bariéra vzdálenosti do místa vzdělávání.

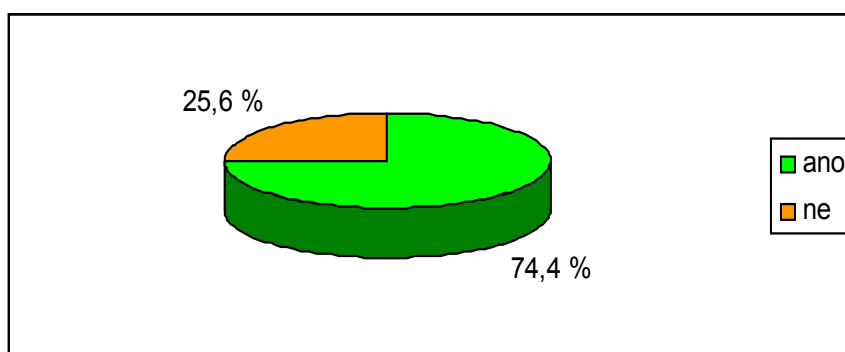
Graf 17: Největší překážky pro další vzdělávání (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Zjištěním sedmnáctého dílčího cíle bylo kolik z celkového počtu respondentů navštěvuje další kurzy vzdělávání – graf 18. Z počtu 527 respondentů se různých kurzů dalšího vzdělávání účastní 392 (74,4 % relativní četnosti) respondentů.

Graf 18: Účast respondentů v kurzech dalšího vzdělávání (N=527 v %)

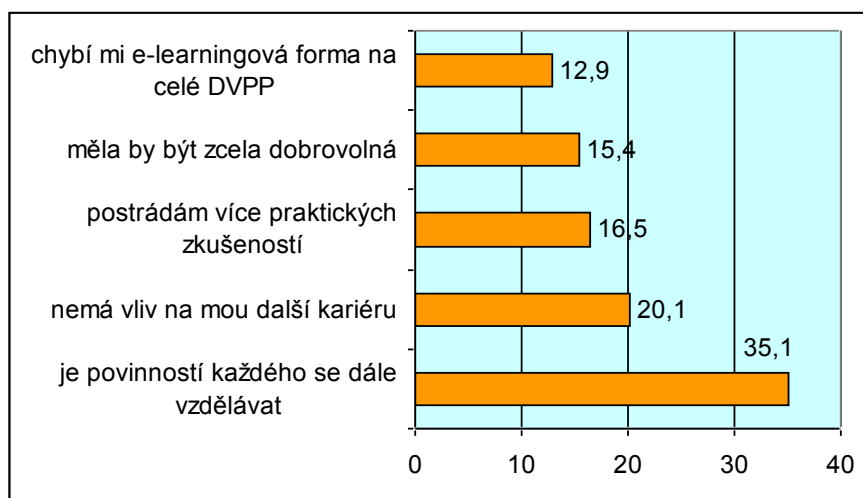


Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

Osmnáctý dílčí cíl směřoval ke zjištění, jaký je osobní názor učitelů na povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – graf 19. Z celkového počtu 527 respondentů (absolutní četnost) uvedlo 187 (relativní četnost 35,1 %) respondentů, že je povinností každého učitele se dále vzdělávat. Dalších 106 (20,1 %

relativní četnosti) respondentů sdělilo, že další vzdělávání nemá vliv na jejich další kariéru.

Graf 19: Osobní názory učitelů na povinnost DVPP (N=527 v %)



Zdroj: autor, vlastní průzkum, 2015

5.1.10 Interpretace dat

Po provedené analýze dat, jejímž výsledkem jsou potřebná statistická zjištění, která musí dát odpověď na otázku, zda hypotéza se bude potvrdit anebo vyvrácena, obsahem této podkapitoly je interpretace, tj. vysvětlení výsledků. „*Fáze se vztahuje k možným příčinám zjištěného stavu, předjímání toho, co by mohlo daný stav zlepšit. Je tedy předpokladem toho, aby se stanovila vhodná a – pokud možno – účinná opatření pro následující období. Interpretace nemusí být vždy jednoznačné, mají diskusní povahu*“. (Chval, 2011, s. 3).

Prvním dílčím výzkumným cílem bylo zjistit názory učitelů na kvalitu jejich přípravy při studiu na pedagogických fakultách. První hypotéza zněla: „*Kvalita přípravy k učitelství na pedagogických fakultách vyjádřená pojmem „rozhodně ano“ je statisticky vyšší u skupiny s délkou stávající praxe 11-20 let než u skupin s odlišnou délkou praxe.*“ Zjištěné výsledky vycházely ze statistických údajů uvedených v tabulce č. 12. Cílem bylo zjistit statistické údaje ve skupině s délkou praxe 11-20 let. Celkem 275 respondentů (relativní četnost 52,2 % z absolutní četnosti 527) uvedlo, že rozhodně bylo spokojeno s kvalitou přípravy při studiu. Nejpočetnější kategorií, která uvedla rozhodně ano, byla skupina s délkou pedagogické praxe 11-20 let. Z počtu 275 respondentů, kteří uvedli „rozhodně ano“ byla relativní četnost 154 osoby (56,0 %). Uvedená data potvrzují, že skupina učitelů s délkou praxe 11-20 let svým „*rozhodně ano*“ získala celkem 56 %. *První hypotéza se potvrdila.*

Druhým dílčím cílem bylo zjištění názorů, která skupina byla nejvíce rozhodně spokojena s kvalitou praxe vykonávanou během studia na vysoké škole. Druhá hypotéza zněla: „*Spokojenost s kvalitou praxe vykonávanou během studia je statisticky rozhodně vyšší u pedagogů s praxí v délce 11-20 let než u pedagogů v délce praxe do 10 let.*“ Nejvíce rozhodně spokojených ze všech rozhodně spokojených osob (absolutní četnost 170) bylo ve věkové kategorii 11-20 let (56 osob, relativní četnost 32,9 %). Mladší učitelé s délkou praxe do 10 let, při jejichž studiu bylo možné předpokládat, že na fakultách se již používaly některé nové metody výuky, bylo rozhodně spokojeno ze 170 (absolutní četnost) pouze 45 respondentů (relativní četnost 26,5 %). *Druhá hypotéza se potvrdila.*

Třetím dílčím cílem bylo zjištění jakou formu zaškolovacího programu učitelé po nástupu do zaměstnání v základní škole preferovali. Třetí hypotéza zněla: „*Výuka v týmu se zkušenými učiteli v zaškolovacím programu v základní škole je nastupujícími učiteli statisticky vyšší než vzájemné konzultace s učiteli ve škole, do které nastoupili.*“ Výsledky prokázaly, že z počtu 527 respondentů (absolutní četnost) formu zaškolovacího programu absolvovalo 145 respondentů (relativní četnost 27,5 %). Na druhém místě uvedlo 125 respondentů (relativní četnost 23,7 %) vzájemné konzultace mezi učiteli. *Hypotéza se potvrdila.*

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit názory na hodnocení kvality absolvovaného zaškolovacího programu po nástupu do zaměstnání. Čtvrtá hypotéza zněla: „*Více než 50 % učitelů nepovažuje zaškolovací programy ve školách, do kterých po absolvování pedagogické fakulty nastoupili, za kvalitní.*“ Statistická data prokázala, z absolutního počtu 527 respondentů 287 respondentů (54,5 % relativní četnosti) bylo určitě nespokojeno se zaškolovacím programem, který po nástupu do svého prvního zaměstnání absolvovali. *Hypotéza se potvrdila.*

Pátým cílem bylo zjistit, zda jsou učitelé schopni objektivně hodnotit kvalitu vlastní práce. Hypotéza zněla: „*Učitelů, kteří jsou názoru, že jsou schopni objektivně vyhodnocovat kvalitu vlastní práce je více než těch, kteří se domnívají, že toho schopni nejsou.*“ Objektivně hodnotit vlastní práci není snadné, záleží na míře objektivnosti a schopnosti každého být k sobě skutečně efektivně sebekritický. Z absolutního počtu 527 respondentů jsou na prvním místě 253 respondenti (relativní četnost 48,3 %), kteří jsou přesvědčeni, že jsou rozhodně schopni objektivně zhodnotit kvalitu vlastní práce. Na straně opačné je pouhých 4,4 % respondentů, kteří uvedli, že nejsou schopni objektivně svou vlastní práci zhodnotit. *Hypotéza se potvrdila.*

Šestým dílčím cílem bylo zjistit, který zdroj informací považují respondenti za rozhodující pro sebehodnocení. Hypotéza zněla: „*Potvrzení o tom, že pro učitele je rozhodujícím zdrojem informací odezva od vedení školy je statisticky významnější než odezva od rodičů, jejichž děti učitelé vyučují.*“ Z 527 respondentů uvedlo 327 respondentů (relativní četnost 62,1 %), že je pro ně rozhodujícím zdrojem informací odezva od vedení školy, ve které jsou zaměstnáni. Na druhém místě pro 126 respondentů (relativní četnost 23,9 %) je rozhodující zpětná vazba ze strany rodičů žáků, které vyučují. *Hypotéza se potvrdila.*

Sedmým dílčím cílem bylo zjistit, kterou metodu vlastní evaluace považují pedagogové za užitečnou pro svou práci. Sedmá hypotéza zněla: „*Pro učitele z metod vlastní evaluace jsou statisticky významnější užitečné rozhovory s kolegy i z jiných základních škol než sebereflexe a vlastní analýza práce.*“ Výsledky deklarují, že z absolutního počtu 527 respondentů jich 326 (61,8 %) považuje za nejvhodnější z nabídnutých metod vlastní evaluace rozhodně rozhovory s kolegy včetně kolegů z jiných základních škol. U zvolené metody své rozhodné ano sebereflexi, vlastní analýze práce sdělily v relativní četnosti 253 osoby (48,0 %). *Hypotéza se potvrdila.*

Osmým dílčím cílem bylo zjistit, kterou formu DVPP považují pedagogové pro sebe za nejvíce vhodnou. Respondenti měli opět za úkol definovat svůj názor u každé formy nabídky. Osmá hypotéza zněla: „*Učitelé dávají nejčastěji přednost kurzům zaměřeným na prohlubování znalostí v oboru, ve kterém vyučují, než kurzům zaměřeným na pedagogické kompetence.*“ Z absolutní četnosti 527 respondentů dalo rozhodně přednost kurzu pro prohlubování znalostí v oboru 321 respondent (relativní četnost 60,9 %). Na druhém místě uvedlo z 527 respondentů (absolutní četnost) 278 respondentů (relativní četnost 52,7 %) že by si zvolili kurzy zaměřené na pedagogické kompetence. *Hypotéza se potvrdila.*

Devátý dílčí cíl prezentoval výsledky na otázku, zda efektivní a spravedlivý finanční faktor jako motivační opatření vedení školy je statisticky významnějším faktorem před jistotou udržení si pracovního místa. Respondenti měli zvolit vybranou variantu u každého motivačního faktoru. Devátá hypotéza zněla: „*Efektivní a spravedlivý finanční faktor jako motivační opatření vedení školy je statisticky významnějším faktorem před jistotou udržení si pracovního místa.*“ Na prvním místě deklarovalo 315 respondentů, že rozhodně dávají přednost finančnímu ohodnocení (relativní četnost 59,7 %). Na druhém místě rozhodně ano definoval pracovní jistotu

z absolutního počtu 527 respondentů 301 respondent (relativní četnost 57,1 %). *Hypotéza se potvrdila.*

Desátý dílčí cíl měl za úkol zjistit, který faktor učitele nejvíce demotivuje od dalšího vzdělávání. Desátá hypotéza zněla: *„Učitelé, kteří nejsou demotivováni nízkou společenskou prestiží povolání pedagoga, statisticky mají výrazně vyšší zájem o další vzdělávání než učitelé, pro které je hlavním demotivačním faktorem malá diference platů.“* Na prvním místě z 527 respondentů (absolutní četnost) jich 357 (relativní četnost 67,7 %) uvedlo, že rozhodujícím demotivačním faktorem je pro ně nízká společenská prestiž učitelského povolání. Pro 216 respondentů (relativní četnost 40,9 %) vyjádřilo své stanovisko, že rozhodně ano je demotivačním faktorem pro ně malá diference platů. *Hypotéza se potvrdila.*

Jedenáctý dílčí cíl zjišťoval, zda vedení školy podporuje dostatečně učitele k dalšímu vzdělávání se. Hypotéza zněla: *„Více než 45 % učitelů je přesvědčeno, že vedení školy aktivně podporuje jejich další vzdělávání se.“* Z celkového počtu 527 respondentů (absolutní četnost) sdělilo 279 respondentů (relativní četnost 52,9 %), že vedení školy je určitě podporuje k dalšímu vzdělávání. *Hypotéza se potvrdila.*

Dvanáctý dílčí cíl byl zaměřen na zjištění, které z možností nabídek k dalšímu vzdělávání učitelé využívají nejvíce. Dvanáctá hypotéza zněla: *„Učitelé, kteří se chtějí dále vzdělávat, vykazují v průměru statisticky vyšší zájem o informace získaným vlastním přičiněním než učitelé, kteří dávají přednost informacím nabídnutým vedením školy.“* Z počtu 527 respondentů jich odpovědělo 263 (relativní četnost 49,9 %), že spoléhá na vlastní iniciativu. Na druhém místě uvedlo 127 respondentů (relativní četnost 24,1 %), že dávají přednost informacím nabídnutým vedením školy. *Hypotéza se potvrdila.*

Třináctý dílčí cíl hledal odpovědi na otázku, kterým dalším formám vzdělávání kromě klasického by učitelé dali v budoucnu přednost. Třináctá hypotéza zněla: *„Učitelé, kteří se chtějí dále vzdělávat, vykazují statisticky vyšší zájem o studium zaměřené na prohlubování odborné kvalifikace než učitelé, kteří dávají přednost studiu určeného pro vedoucí pedagogické pracovníky.“* Z počtu 527 respondentů dalo 289 (relativní četnost 54,8 %) přednost studiu zaměřenému na prohlubování odborné kvalifikace. Na druhém místě 159 respondentů (relativní četnost 30,2 %) deklarovalo, že by zvolilo studium určené pro vedoucí pedagogické pracovníky. *Hypotéza se potvrdila.*

Čtrnáctý dílčí cíl měl za úkol zjistit, které další formy vzdělávání by učitelé rádi uvítali. Čtrnáctá hypotéza zněla: „*Učitelů, kteří považují za nejefektivnější formu dalšího vzdělávání z praktického hlediska výměnné stáže je statisticky více než učitelů, kteří preferují další vzdělávání se formou e-learningu.*“ Na prvním místě z počtu 527 respondentů odpovědělo 238 (relativní četnost 45,2 %), že dává přednost výměnným stážím. Na druhém místě 136 respondentů (relativní četnost 25,8 %) uvedlo, že v dalším vzdělávání dávají přednost e-learningu. *Hypotéza se potvrdila.*

Patnáctý dílčí cíl hledal odpověď na otázku, které bariéry dalšího vzdělávání se považují učitelé základních škol za nejpodstatnější. Patnáctá hypotéza zněla: „*Neochota dále se vzdělávat se vyskytuje statisticky více u učitelů, kteří jsou přesvědčeni, že největší bariérou je pro ně neperspektiva dalšího profesionálního růstu než u učitelů, pro které je bariérou růstu vzdálenost do místa vzdělávání.*“ Celkem 263 respondenti (49,9 % relativní četnosti) považují za bariéru pro své další vzdělávání neperspektivu profesionálního růstu. Dalších 115 respondentů (relativní četnost 21,8 %) považují za svou největší bariéru pro zájem o další vzdělávání se vzdálenost do místa vzdělávání. *Hypotéza se potvrdila.*

Šestnáctý dílčí cíl po zpracování statistických dat měl potvrdit, zda je více učitelů, kteří považují za nejvíce limitující faktor svého dalšího vzdělávání se nedostatek finančních prostředků anebo velké pracovní vytížení. Šestnáctá hypotéza zněla: „*Učitelů, které limituje faktor nedostatku finančních prostředků na další vzdělávání se je statisticky více než učitelů, kteří za hlavní faktor považují překážku velkého pracovního vytížení.*“ Nejvíce limitujícím faktorem pro zájem o další vzdělávání uvedlo na prvním místě z 527 respondentů 227 (relativní četnost 42,3 %) nedostatek finančních prostředků. Tím byl myšlen nedostatek finančních prostředků z rozpočtu školy, tak vlastních finančních prostředků na částečné financování samotnými učiteli. Na druhém místě dali 122 respondenti (relativní četnost 23,2 %) bod překážce pracovního vytížení. *Hypotéza se potvrdila.*

Sedmnáctý dílčí cíl dal odpověď na otázku, kolik respondentů navštěvuje další kurzy vzdělávání. Sedmnáctá hypotéza zněla: „*Více než 50 % učitelů navštěvuje některý z kurzů dalšího vzdělávání.*“ Výsledek dokladuje, že z počtu 527 respondentů se různých kurzů dalšího vzdělávání účastní 392 (74,4 % relativní četnosti) respondentů. *Hypotéza se potvrdila.*

Osmnáctý dílčí cíl směřoval ke zjištění osobního názoru učitelů na povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Osmnáctá hypotéza zněla: „*Učitelů,*

kteří považují další vzdělávání pedagogických pracovníků za povinnost každého z nich je statisticky více než učitelů, kteří tvrdí, že nemá pro ně přínos, nemá vliv na jejich další kariéru.“ Z celkového počtu 527 respondentů (absolutní četnost) uvedlo 187 (relativní četnost 35,1 %) respondentů, že je povinností každého učitele se dále vzdělávat. Dalších 106 respondentů (20,1 % relativní četnosti) sdělilo, že další vzdělávání nemá vliv na jejich další kariéru. Hypotéza se potvrdila.

6 DISKUSE

Na téma dalšího vzdělávání učitelů v průběhu jejich pedagogické činnosti bylo různými subjekty zpracováno mnoho průzkumů v různé kvalitě. Také jejich zaměření, přestože se týkaly pedagogického vzdělávání se v průběhu zaměstnání, byly cíleny na zjištění různých faktorů, což vycházelo z potřeb, představ a cílů výzkumu nebo průzkumu jejich organizátorů. Výzkumy a průzkumy, ať je jejich organizátorem kdokoli, poskytují jen omezený vhled do myšlení učitelů, přičemž klíčové je dosažení obecného konsenzu, který stanoví, jak by mělo české školství reagovat na měnící se svět (Straková, Spilková a Simonová, 2013, s. 97).

Vzdělávání pedagogických pracovníků se musí stát nedílnou součástí pro další pedagogickou činnost. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy průběžně zajišťuje a organizuje různé vzdělávací akce a studijní programy, které jsou zaměřeny na přípravu pedagogických pracovníků a na zkvalitnění jejich znalostí a pedagogických dovedností. Jedním z nich jsou programy zajišťované z Fondu vzdělávací politiky na podporu studijních programů.¹⁵ Nová výzva pro rok 2015 navázala na výzvy předchozí. Výzva je zaměřena zejména na podporu rozvoje profesní připravenosti studentů učitelství a jejich vstupu do školské praxe. Výše prostředků státního rozpočtu určená na tuto Výzvu pro rok 2015 je 40 000 tis. Kč. Finanční podpora je určena pro všechny vysoké veřejné školy, které mají akreditovaný alespoň jeden studijní program (libovolného typu) ve skupině „pedagogika, učitelství a sociální péče“. Výzva je dále určena vysokým školám, které mají studijní programy zaměřené na pedagogiku a učitelství. V předcházejícím odstavci byly zmíněny pojmy „*znalosti*“ a „*pedagogické dovednosti*“. Ve starším teoretickém pojetí se pojmem pedagogické znalosti chápaly teoretické poznatky, které si student učitelství osvojuje (Švec, 2009, s. 408-412).

¹⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlašuje, v souladu s čl. 22 odst. 4 platného znění „Pravidel pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy“ č. j. MSMT-2067/2015-1 ze dne 6. února 2015.

Novější pojetí chápe pedagogické znalosti pro učitele jako základ naplňování jejich profesní identity (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 44-45). Obě autorky pod tento pojem zahrnují obsah vyučovaného předmětu, znalosti pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikulárních dokumentů, znalosti žáků a další. Josef Maňák et al. (2008) rozumí pod tímto pojmem vnitřní potenciál učitele, který musí řešit případně vzniklé náročné situace (např. v komunikaci učitele se žákem, různá výchovná dilemata apod.).

Podle názoru autorek Radmily Dytrtové a Marie Kuhrtové je pedagogická dovednost v literatuře převážně definována jako účelná a cílená činnost učitele, zaměřená na řešení pedagogických situací (2009, s. 45-48). V Pedagogickém slovníku je tento pojem vysvětlen jako součást profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků, předpoklad pro výkon pedagogických povolání, který se získává zejména v přípravě na povolání učitele, v dalším jejich vzdělávání, přičemž ke zdokonalování dochází v pedagogické praxi (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 194-195).

V následující diskusi je pozornost věnována některým hypotézám, u kterých byl po vyhodnocení výsledků průzkumu stanoven jejich závěr zda byla hypotéza potvrzena anebo vyvrácena. U vybraných hypotéz je vedena stručná diskuse.

První hypotéza se týkala zjištění názorů respondentů na kvalitu jejich přípravy na vysokých pedagogických školách pro budoucí povolání. Pro lepší orientaci je nutné připomenout, že v průzkumu pro potřeby rigorózní práce 52,2 % respondentů uvedlo, že byli rozhodně spokojeni s přípravou na vysokých pedagogických školách pro jejich budoucí povolání. V porovnání s výzkumem, které provedlo Factum Invenio (2009a, s. 26) byly výsledky od sebe odlišné jen s nepatrným rozdílem. Ve výzkumu Factumu Invenio uvedlo 53 % respondentů, že fakulta je na jejich povolání velmi dobře připravila. Na rozdíl od výsledku Factumu Invenio, ve kterém 37 % respondentů sdělilo, že je fakulta dobře na učitelské povolání nepřipravila, v průzkumu autora vyjádřilo celkovou nespokojenost 7,2 %.

Cílem druhé hypotézy bylo získat odpovědi, jak byli respondenti spokojeni s průběhem vykonávání praxe. V průzkumu provedeném autorem rigorózní práce bylo s průběhem praxe vykonávané v průběhu studia rozhodně spokojeno 32,3 % respondentů, spíše spokojeno dalších 22 %. Factum Invenio formulovalo otázku týkající se praxi následovně: „*Nedostatkem studia na fakultách vzdělávajících budoucí učitele je nedostatečná a nekvalitní praxe ve školách*“. S tvrzením rozhodně souhlasilo 13 % učitelů, 33 % se k němu spíše přiklání, 36 % spíše nesouhlasí a 9 % tvrzení rozhodně odmítá. Autor průzkumu rozdělil respondenty do skupin podle věku. Nejvíce rozhodně spokojeni byli respondenti, kteří již učí v rozmezí 11-20 let (32,9 %). Ve výzkumu zorganizovaném Factum Invenio se také tvrzení liší podle délky praxe.

Agentura stanovila hranici do pěti let, na rozdíl od průzkumu autora, který stanovil hranici do 10 let. U Factumu Invenia u autorů, kteří učí méně než pět let, souhlasí s tvrzení FI pouze 36 %, u těch, kteří učí déle než 15 let, souhlasí 49 %, tj. každý druhý respondent (Factum Invenio, 2009b, s. 26-27).

V březnu 2013 se konal kulatý stůl organizovaný Českou školní inspekcí za účasti zástupců vysokých pedagogických škol (pozváni byli i zástupci vysokých škol, které pedagogické nejsou, ale připravují budoucí učitele – nedostavil se ani jeden). Tématem byla příprava budoucích učitelů. Diskuse byla velmi bouřlivá. Např. *„Pokud jde o fakulty vzdělávající učitele, koho máte na mysli. Těch všech padesát, co dnes v republice jsou? Představte si, že bude i padesát učilišť, která budou připravovat automechaniky. Ale učitele vzdělává kdekdo. Ono to také podle toho pak vypadá.“* (Petr Urbánek, Fakulta přírodovědně-humanitní a Pedagogické Technické univerzity v Liberci). Na jeho příspěvek navázal Martin Malčík z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity: *„Zejména jde o fakulty filozofické a přírodovědecké, které připravují učitele středních škol. Pedagogické fakulty s tím zásadně nesouhlasí. Zatímco se pedagogické fakulty snaží dodržovat všechny požadavky AK ostatní fakulty se tím řídit nemusejí. To znamená, že absolventi učitelství pro střední školy, kteří mohou podle zákona paradoxně vyučovat i na školách základních, nemusejí mít pro potřeby akreditace takové penzum psychologicko-pedagogické přípravy, jako mají učitelé na pedagogických fakultách.“* Podobně kritických poznámek a námětů k diskusi zaznělo mnoho. Co to znamená? Proč tolik kritiky? Všichni ti, kdo v diskusi vystoupili, poukazovali na skutečnost, že důsledkem tohoto stavu je, že studenti mají v průběhu studia málo praxe. Otázka diskutujících zněla: Jak ji mají studenti získat, když nejdříve musí absolvovat studium, které není na pedagogiku zaměřeno. Zároveň zazněl názor, že praxi pak není možné v dostatečném rozsahu stihnout v průběhu magisterského studia (Doubrava, 2013). Předpokladem pro kvalitní praxi během vysokoškolského studia je, že vysoké školy posílají a budou posílat budoucí učitele na praxi do těch základních škol, se kterými mají dlouhodobou a osvědčenou spolupráci, a tedy také záruku, že studentská pedagogická praxe bude pro budoucí učitele skutečným přínosem. V závěru kulatého stolu, který zorganizovala v roce 2013 Česká školní inspekce ještě jednou vystoupil Petr Urbánek s tvrzením, že *„Pedagogické fakulty jsou dlouhodobě dehonestovány. Všemi. Politiky shora i školami zezdola. Kladu si proto otázku po smyslu pedagogických fakult. Očekával bych, že budou vzdělávat učitele. Proč tedy existují i další fakulty, které mají dělat totéž? A naopak se po nás chce, abychom měli i nepedagogické obory, a to proto, abychom si vydělali peníze.... Nejsou totiž specifické. Jedinečnost z nich vyprchala.“* (Doubrava, 2013). Po přečtení těchto řádků je nutné si položit otázku? Proč je situace taková, že je možné obor učitelství

studovat také na nepedagogických fakultách? Laik by si možná odpověděl, že hlavním důvodem je skutečnost, že nepedagogické fakulty nemají natolik atraktivní a potřebné obory ke studiu a uplatnění absolventů škol v praxi, takže vzniklý nedostatek přispěl k tomu, že navrhly a nechaly si schválit pedagogické obory, protože práce učitelů bude potřebná vždy. Nad problematikou nedostatku učitelů se zamyslela také Anna Putnová. Podle jejího názoru *„Řada studentů, kteří nastupují na učitelské obory vnímá studium jen jako obecné vzdělání, které jim umožní později se rozhodnout pro další profesní dráhu. Jedno už ale po maturitě tito studenti vědí, nechtějí jít učit.“* Zároveň definuje několik důvodů proč tomu tak je. Za prvé: školství je nepředvídatelné a chaotické. Za druhé: *„Učitelé jsou často fackovací panáci rodičů, občas také ředitelů a bohužel někdy i dětí“.* Za třetí: *„Ve způsobu přípravy nových pedagogů jsou systémové chyby spočívající především ve špatném financování pedagogických fakult a učitelských sborů, což vede k tomu, že „fakulty jsou nucené k masové produkci“.* Za čtvrté: Putnová v závěru svého příspěvku navrhuje *„znovu zavést ústní přijímací zkoušku a zjišťovat, jaké mají pro pedagogickou práci předpoklady, jaký mají vztah k dětem a zda by v budoucnu chtěli skutečně učit. Fakulty by se pak mohly více věnovat těm studentům, kteří jsou pro učitelství disponovaní a vnitřně odhodlaní“* (Putnová, 2015).

Dalším, kdo se pokusil definovat nedostatky při přípravě studentů na učitelské povolání, je Lukáš Šlehofer ze Scia. V dílčích bodech lze jeho poznatky definovat následovně:

- Na fakultách se vychovávají odborníci především na určitý obor. Pedagogice se věnuje jen pár semestrů.
- Na fakultách se nevychovávají odborníci na děti.
- Fakultám chybí kontakt s praxí.
- Fakulty nepracují s rozvojem osobnosti.
- Fakulty kladou příliš velký důraz na teoretické znalosti.
- Na fakultách chybí alespoň část vyučujících, která by souběžně učila na školách.
- Ze školy si absolventi nepřinášají impulsy, jak zaujmout děti (Šlehofer, 2015).

Význam pedagogické praxe v přípravě budoucích učitelů vyzdvihovalo již mnoho autorů. Jak uvádí např. Šťáva (2004, s. 45), *„Ten kdo chápe práci učitele jako složitou a velmi náročnou činnost, chápe většinou i pedagogickou praxi jako adekvátní a potřebnou součást výchovy učitele, aniž by přitom potlačoval nebo zpochybňoval přípravu teoreticko-předmětovou, pedagogicko-psychologickou a filozoficko-mravní.“* Uveřejněné názory několik autorů, kteří se problematikou školství dlouhodobě profesionálně zabývají potvrzují jen to, o čem se všeobecně hovoří. O nezbytných

změnách ve školství se dlouhodobě pouze v diskusích teoretizuje, ale hmatatelné výsledky uvedené do praktického života, až na výjimky, stále chybí. V čem je příčina nebo příčiny? Záleží na úhlu pohledu a na to, jak vidí skutečný stav věcí odborníci na pedagogickou teorii, kteří nikdy neučili a jak je vidí pedagogové v praktickém životě.

Třetí hypotéza měla za cíl statisticky porovnat názory respondentů na výuku v týmu se zkušenými učiteli v zaškolovacím programu v základní škole u nastupujících učitelů s názory dávajícími přednost vzájemným konzultacím s učiteli ve škole, do které po absolvování vysokoškolského studia nastoupili. Zaškolovací programy a jejich využívání je v popředí pozornosti samotných pedagogů a také odborných institucí včetně mezinárodních již mnoho let.

Až do roku 1989, kdy v došlo ke změnám politických, ekonomických, sociálních a dalších podmínek, platila vyhláška č. 79/1977 Sb.¹⁶ V § 3 Uvádění začínající učitelů do praxe se v odst. 1 konstatuje, že „*uvádění do praxe je povinná pro všechny začínající učitele*“. V odst. 2 se konstatuje, že „*cílem je pomoci začínajícímu učiteli překonávat počáteční těžkosti v práci a tvořivě uplatňovat osvojené vědomosti*“. Odst. 6 obsahuje ustanovení, že „*Uvádění se uskutečňuje v prvním roce po nástupu učitele do pracovního poměru a trvá jeden školní rok. Uvádění se ukončí komplexním hodnocením začínajícího učitele, které vypracuje ředitel školy...*“ Michaela Pišová (2005, s. 89) v této souvislosti konstatovala, že absence systémového řešení podpory začínajících učitelů je dlouhodobě diskutované, ale stále není vyřešeno.

Po skončení platnosti vyhlášky č. 79/1977 Sb. se objevila úloha tzv. uvádějícího učitele. Ten měl za úkol seznámit začínajícího učitele s provozem školy, poskytovat mu průběžnou pomoc při přípravě a realizaci výuky pro třídy, které má nový učitel na starosti, poskytovat pomoc v rozvíjení vztahů s rodiči a v případě potřeby potřebovat aktuální informace o současném provozu školy (Podlahová, 2004, s. 14). Zkušenosti dokazují, že uvádění začínajícího učitele nelze podceňovat. Milan Klement (in Šimoník, 1995, s. 23) konstatoval, že přístupy mohou být různé, od postupného učení se jak využívat teoretické poznatky v praxi přes praktické znalosti, dovednosti až po řešení každodenních vzdělávacích a výchovných problémů.

Zejména v zahraničním školství bylo možné se již 80. letech 20. století setkat s novým pojmem, s tzv. mentoringem. Jedná se o pracovní vztah mezi zkušeným učitelem a učitelem začínajícím. Kathy Kram (1983, s. 608-625) a Judith Little (1990, s. 297-351) shodně konstatovaly, že od mentorství se očekává vztah, který pomůže mladšímu učiteli stát se samostatnějším, čímž získává více jistoty, je schopný učit se sám novým věcem a dovednost, což přispěje ke zkvalitnění jeho výuky. Téměř o 15 let

¹⁶ Vyhláška č. 79/1977 o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, vyšší a střední vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.

později se autoři Laura Liptonová a Bruce Wellman (in Portner, 2005, s. 150-151) uvedli, že začínajícím učitelům je nutné poskytnout především emoční podporu (např. pochvalu), fyzickou podporu (např. poradit s uspořádáním výukových prostor) a další podporu. Cílem mentoringu je *„rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učitelům dobřevykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem“* (Lazarová, 2010, s. 257). Na Slovensku již před několika lety úlohu uvádějícího učitele legislativně vyřešili. Uvádějícím učitelem může být pouze ten, kdo má první atestaci a pět let praxe. Zákon č. 317/2009 Zb., zákona o pedagogických a odborných zaměstnancích byl sice schválen v roce 2009, ale slovenské školství ještě nebylo na tento úkol plně personálně připraveno, protože tuto podmínku mohlo splnit jen velmi málo učitelů. Proto funkci přebíral ředitel školy, přičemž se často stávalo, že měl na starosti více začínajících učitelů, některé dokonce z jiných škol (Lampertová, s. 252). Nevýhodou je, že *„Uvádějící učitel vtahuje začínajícího učitele do svého direktivního stylu“* (Majerová, 2011, s. 5).

Spolupráci učitelů ve školách v různých formách, včetně diskusí s kolegy, zaškolovacích programů sleduje Evropská komise, OECD a další organizace. V posledním šetření TALIS 2013 učitelé v zemích Evropské unie podle odhadu šest procent pracovního času v rámci jednoho týdne diskusí s kolegy ve škole. Česká republika dosahuje mírně zhoršeného výsledku pěti procent (Kašparová a Holečková, 2015, s. 18). Na druhou stranu jsou učitelé v České republice aktivní při využívání forem týmové výuky. Na spolupráci formou týmové výuky společně s dalšími učiteli v téže třídě byli učitelé v ČR dle svého vyjádření oproti mezinárodnímu průměru o něco aktivnější (Kašparová a Boudová, 2014, s. 41-42).

Evropská komise vydala v roce 2013 tiskovou zprávu o pracovních podmínkách učitelů v 15 členských státech Evropské unie, Českou republiku v ní zmiňuje pouze v souvislosti s průměrným stářím učitelů, které činí více než 50 let. Tím se Česká republika řadí mezi učitele, kteří mají nejvyšší věkový průměr ve sledovaných zemích. Tisková zpráva se týkala především využívání zaškolovacích programů, přičemž uvádí, že *„Nyní jsou v 15 členských státech EU (Estonsko, Francie, Irsko, Itálie, Kypr, Lucembursko, Malta, Německo, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Spojené království a Švédsko) a v Chorvatsku a Turecku povinné zaškolovací programy, které poskytují individuální podporu a poradenství pro začínající učitele (Evropská komise, 2013). Pro zaškolení nových učitelů se v ČR využívají spíše neformální postupy. Jana Vodáková (2014) uvedla, že „praxe mentorování je v českých školách také poměrně málo obvyklá, jen 4 % českých učitelů oproti 13 % v mezinárodním průměru mají přiřazeného mentora, který jim pomáhá, a 8 % učitelů v ČR oproti 14 % v mezinárodním průměru roli mentora plní.“*

Ještě zpět ke kulatému stolu z března 2013 (Doubrava 2013). Jak autor uvádí, s překvapivou informací vystoupila Jana Coufalová, děkanka Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, která uvedla na základě výsledků rozsáhlého průzkumu, že *„Existují fakulty (ne pedagogické) jejich absolventi neabsolvují vůbec žádnou pedagogickou praxi. Mnohdy je tomu proto, že fakultě stačí jen formální potvrzení, které si studenti někde seženou.“* Toto konstatování je velmi závažné. Svědčí o nedostatečné či vůbec žádné efektivní kontrole studentské činnosti. Podvádění ještě v průběhu vysokoškolského studia nesvědčí o morálních kvalitách budoucího učitele.

Pátá hypotéza se zaměřila na zjištění, zda jsou učitelé schopni objektivně vyhodnocovat kvalitu vlastní práce. Schopnost objektivně vyhodnocovat sám sebe není nikdy snadná. Záleží především na schopnosti jednotlivce do jaké míry je schopen sebekriticky zvážit klady a také nedostatky své pedagogické činnosti ve škole. Dokument „Rámec profesních kvalit učitele“ patří k těm, které podrobně analyzují sebehodnotící a hodnotící nástroje v rámci profesních kvalit učitele. Zaměřuje na jednotlivé pedagogické činnosti, které je učitel povinen dodržovat. Anna Tomková et al., (2012, s. 13-24) podrobně představují práci s tímto nástrojem, který má být významným pomocníkem pro sebehodnocení každého učitele. Rozsah bodů a také jednotlivých činností je obsáhlý. Představuje v souhrnu dvanáct stran, např. předpoklady kvality profesních činností učitele, procesy učení, hodnocení činnosti žáků a v neposlední řadě body týkající se vlastního profesního rozvoje učitele. Např. v bodu 8.2 je uvedeno, že *„průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce.“* Bod 8.6 obsahuje ustanovení, že *„učitel „svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat; analyzuje a vyhodnocuje kvalitu svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik“* (Tomková, Spilková et al., 2012, s. 19).

Náročně provedené sebehodnocení každého učitele musí vycházet z reflexe vlastní práce. Učitel si musí pokládat řadu otázek, přičemž si musí být vědom toho, že některé odpovědi na ně nemusí být snadné. Např. zda přijímá od kolegů užitečné rady, podněty, které mu pomohou se zkvalitňováním práce se žáky ve třídě. Zda se snaží sledovat vývoj v oboru, který vyučuje a získané poznatky zavádí do vyučovacího procesu. Zda se zamýšlí nad průběhem své dosavadní praxe a je schopen rozlišit její klady a zápory. Zda využívá výsledky vlastního sebehodnocení k plánování svých dalších pedagogických aktivit.

Osmá hypotéza směřovala ke zjištění zda učitelé dávají nejčastěji přednost kurzům zaměřeným na prohlubování znalostí v oboru než kurzům zaměřeným na pedagogické kompetence. Díky velmi rychlému rozvoji komunikačních a digitálních

technologií mají učitelé, ale i žáci, možnost získávat rychle velké množství aktuálních informací, často v upravené, zkrácené úpravě, aniž by na kvalitě utrpěl obsah předávané informace. Již tento samotný fakt vytváří určitý tlak na učitele, aby sami měli co největší zájem se dále kvalitně vzdělávat v různých formách celoživotního vzdělávání. Tomuto vzdělávání a organizování jeho různých forem se věnují specializované vzdělávací agentury, které mají akreditace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, takže přejímají odpovědnost za kvalitu vzdělávání.

V Národní zprávě šetření TALIS 2013 autoři uvádějí, že v České republice učitelé využívají nejčastěji kurzy profesního vzdělávání kurzy nebo semináře, jejichž zaměření si učitelé vybírají podle předmětu, který vyučují. Vybírají si také témata, která mají úzkou souvislost k pedagogickému vzdělávání. Celkem 70 % učitelů uvedlo, že se kurzů v posledním roce zúčastnilo. Z uvedeného procentuálního vyjádření vyplynulo, že *„v mezinárodním průměru byly tyto kurzy a semináře nejčastější aktivitou a procento účasti v České republice je s mezinárodním průměrem plně srovnatelné“* (Kašparová et al., 2014, s. 23). Podle výsledků uvedených v Národní zprávě (s. 25) byla oblast pedagogických kompetencí pro výuku předmětů pro učitele natolik zajímavá, že v průzkumu celkově obsadila díky jim třetí místo v České republice a patřila tak právem mezi nejvíce navštěvované. Přesto nedosáhla takového úspěchu jako účast v různých kurzech pro učitele. *„Relativně nižší pocíťovaná potřeba učitelů v ČR vzdělávat se v této oblasti tak ve světle nízké pocíťované zdatnosti učitelů ve využívání alternativních metod výuky a v oblasti motivování žáků může znamenat, že navštěvované vzdělávání v oblasti pedagogických kompetencí učitelům příliš nepomáhá posílit sebevědomí a dosahovat v těchto dvou ohledech pokroků“* (Kašparová et al., 2015, s. 48).

Celorepublikově se již mnoho let diskutuje o tom, že učitelé nejsou za svou práci spravedlivě odměňováni. Na zjištění otázky, zda tomu tak skutečně je, byla formulována devátá hypotéza, která měla za cíl zjistit, zda finanční ohodnocení je pro učitele natolik významným a rozhodujícím motivátorem, že mu dávají výrazně přednost před dobrým pocitem pracovního uspokojení. O diskusích na toto téma je možné uvést, že se jedná o téma, které patří v rámci českého školství mezi nejvíce diskutované. Factum Invenio uskutečnilo v roce 2009 průzkum mezi studenty pedagogických fakult. Při hodnocení činnosti pedagogických oborů 79 % studentů uvedlo, že považují stávající systém za zastaralý a nedostatečný. Autoři výzkumu jejich zjištění okomentovali následovně: *„Výše učitelského platu by se podle nich měla odvíjet od objektivně hodnocené kvality práce daného učitele a také od množství vykonané práce pro školu. Proto, aby se zlepšilo postavení učitelů, by se podle všech studentů mělo zejména zvýšit finanční ohodnocení učitelů v závislosti na kvalitě jejich práce či výkonu, nicméně dojít by mělo i k plošnému zvýšení učitelských platů“*.

(Factum Invenio, 2009b, s. 6). Navíc byla téměř polovina respondentů přesvědčena (49 %), že nízké finanční ohodnocení za odvedenou práci skutečně snižuje společenskou prestiž učitelů (rozhodný souhlas projevilo 18 %, spíše souhlasilo 31 %). Naopak, s tímto tvrzením nesouhlasilo 48 %, z toho 11 % nesouhlasilo rozhodně ((Factum Invenio, 2009b, s. 47).

Na základě různých diskusí, zejména na internetu, se ve společnosti vytváří dojem, že jsou čeští učitelé za odvedenou práci státem podhodnocováni, že stát nevytváří podmínky pro to, aby učitelé získali více peněz. Otázka tak často sklouzává do roviny, která prezentuje, že společenská prestiž učitelů se zvýší pouze za předpokladu, že se zvýší jejich platové ohodnocení. Jen sporadicky se objevují zmínky o tom, že společenskou prestiž učitel nezíská pouze tím, že dostane více peněz, ale že společenská prestiž se také získává i jinými způsoby – přístupem ke své profesi, vztahem k žákům a jejich rodičům (ne podbízení se). Ministerstvo školství zdokumentovalo, že např. mezi lety 2008 a 2012 se *„Výdaje na mzdy učitele v přepočtu na jednoho žáka/studenta zvýšily asi o dvě třetiny v primárním a více než o polovinu v sekundárním vzdělávání. V průměru došlo ke zvýšení o 7 % (z 2 454 USD na 2 633 USD) v primárním a o 4 % (z 3 214 USD na 3 355 USD) v nižším sekundárním vzdělávání. V České republice došlo k poklesu mzdových výdajů na učitele v přepočtu na jednoho žáka v primárním vzdělávání o 15 % (182 USD) a v nižším sekundárním vzdělávání o 7 % (121 USD), zejména v důsledku zvyšování velikosti třídy, postupného navyšování počtu žáků zejména na 1. stupni základní školy, zvyšování počtu žáků na učitele a určitou roli zde hraje i metodika vykazování údajů o počtu hodin výuky žáků v důsledku zavedení rámcových vzdělávacích programů (RVP) a školních vzdělávacích programů (ŠVP) – proto je nutné údaje za ČR brát spíše jako orientační“* (MŠMT, 2014b, s. 26).

Desátá hypotéza potvrdila, že učitelé, které nedemotivuje nízká společenská prestiž jejich povolání mají výrazně vyšší zájem se v průběhu své pedagogické činnosti dále vzdělávat. Na téma motivace by bylo možné rozvinout obsáhlou diskusi bez ohledu na to, které profese by se týkala. Lidé bez ohledu na věk, pohlaví, vzdělání apod. jsou různě motivováni a zrovna tak mohou být demotivováni. Záleží především na jejich přístupu ke všem úkolům, které musí v pracovním procesu zvládnout. Na jedné straně je skupina osob, které o problematice motivace ani nepřemýšlí, na druhé straně je skupina osob, která je zdravě ctižádostivá, věří ve své schopnosti a znalosti, kterými je motivována. „Mimořádně je uspokojuje, když dosáhnou výsledků vlastními schopnostmi. Proto má pro ně velkou cenu uznání za jejich práci, které se jim vrací formou zpětné vazby, protože ta se jich přímo dotýká.“ (Daigeler, 2008, s. 65).

V souvislosti s druhou hypotézou byla prezentována poměrně dlouhá úvaha, jaké jsou přístupy různých subjektů k pedagogickému vzdělávání, přičemž byly

uváděny názory dlouholetých pedagogů na další vzdělávání v průběhu zaměstnání a přístupy státu a jednotlivých vysokých fakult pedagogických i těch nepedagogických, které v rámci svých nabídek budoucí učitele vzdělávají. Ve výsledcích výzkumu konaného Factum Inveniem v roce 2009 jeho tvůrci stanovili jednoznačné závěry. *„Za největší klady učitelské profese pokládají studenti pedagogických fakult rozmanitou a tvořivou náplň této práce, smysluplnost práce, která je naplňuje, a také dostatek volného času. Pro studenty nepedagogických oborů je pak zcela nejdůležitější dostatek volného času, které povolání učitele nabízí.“* (Factum invenio, 2009b, s. 5). Autoři dospěli tímto výsledkem k závěru, že je evidentní rozdíl mezi oběma typy studentů, upozorňují na svědomitější přístup k učitelskému povolání u studentů, kteří se cíleně rozhodli studovat a stát se učitelem.

Factum Invenio provedl podobný výzkum mezi vybranou skupinou ředitelů základních škol. Z výsledku výzkumu vyplynulo, že *„Společnost si neváží povolání učitele. Celkově však vyjádřilo spokojenost se svým výkonem v práci 95 % ředitelů. Ve srovnání s mezinárodním průměrem má ČR vyšší podíl ředitelů, kteří vyjádřili nesouhlas s tvrzením, že společnost si váží povolání učitele, naopak vyšší podíl ředitelů v ČR.“* Problémem všech výzkumů je, že i přes větší počet otázek nelze nikdy přesně zjistit skutečnou míru pocitu, že si společnost učitelů neváží. Pravděpodobně lze předpokládat, že pocit uznání či neuznání práci pedagogů společností vychází zejména ze zkušeností získaných v průběhu pedagogické činnosti každého učitele a také řídicí činnosti každého ředitele. Tam, kde mají učitelé a ředitelé kladné zkušenosti ze spolupráce se zřizovatelem, s největší pravděpodobností budou učitelé a ředitelé škol více spokojeni než učitelé, kde si zatím nenašli efektivní a rovnocennou formu spolupráce se zřizovatelem.

Hypotéza dvanáct se zabývala faktory, kterým dávají učitelé přednost při svém zájmu o další studium. Hypotéza potvrdila, že učitelé se více spoléhají a projevují větší zájem o účast v různých vzdělávacích kurzech, o kterých si informace sehnali vlastním přičiněním než o informace, kterým jim předalo vedení školy. Zatímco respondenti účastníci se průzkumu organizovaném autorem práce dávali přednost informací, které si sami získali, MŠMT ve svém materiálu uvedlo, že největší roli v šíření informací o nabídce aktivit profesního rozvoje učitelů má vedení základních škol. Dokladuje to tvrzením, že tak jako v jiných zemích Evropské unie, kde jsou vlády přibližně ve dvou třetinách zemí zodpovědné za šíření informací o nabídce aktivit profesního rozvoje učitelů. (MŠMT ČR, 2014b, s. 45)

Čtrnáctá hypotéza měla za cíl zjistit, kterou nejefektivnější formu dalšího vzdělávání učitelé považují pro ně za přijatelnou. Jednoznačně zvítězila forma výměnných stáží. Je osvědčeným pravidlem, že efektivní komunikace významně přispívá k rozvoji znalostí a zkušeností a těch nemají učitelé nikdy dost. Jejich povolání

je o to složitější, že učí v základních školách, žáci pocházejí z různého sociálního prostředí, každý tedy žije v jiných podmínkách a s jinak nastaveným režimem chodu rodiny. To se následně promítá v třídním klimatu, ve kterém je učitel postaven před fakt, že co platí na jednoho žáka, nelze jako metodu v mnoha případech použít na ostatní. Proto je pro učitele velmi významná výměna zkušeností s učiteli z jiných škol. Praktický život ve školách prokázal, že výměnné stáže jsou skutečným přínosem, protože odrážejí realistický život v základních školách.

Patnáctá hypotéza se zabývala neochotou části učitelů dále se vzdělávat, přičemž jejich hlavní argument je, že ať se vzdělávají anebo ne, nemají šanci postoupit na vyšší pracovní pozici jako je tomu například ve firmách. Jsou přesvědčeni, že neperspektiva dalšího profesionálního růstu je pro ně zásadní bariérou, proč nechtějí „ztrácet čas“ dalším vzděláváním se. Před rokem 1989 existoval v České republice propracovaný systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který měl svoji organizační strukturu. Po roce 1989 se české školství vyrovnat s řadou nových úkolů včetně reformy státní správy, v důsledku čehož se změnily podmínky fungování školského systému. Nová organizace řízení a poskytovatelů vzdělávání se tak mohla změnit až po schválení nového školského zákona o pedagogických pracovnících¹⁷ a s ním spojenou vyhláškou.¹⁸ Paragraf 1 obsahoval ustanovení o tom, že druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, c) studium k prohlubování odborné kvalifikace. V březnu 2013 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy předložila učitelům veřejnosti dokument zaměřený na Strategii vzdělávací politiky do roku 2020. Obsahoval čtyři základní cíle, jedním z nich je diskuse o kariérní perspektivě učitelů profesně. Z mnoha bodů týkající se této aktivity je podpora profesního rozvoje učitelů zaváděním a rozvojem podpůrných mechanismů usnadňujících výkon učitelství povolání, jako jsou mentoring, další vzdělávání, sdílení dobré praxe a rovněž oddělení mechanických a administrativních úkonů od učitelovy pedagogické práce (MŠMT, 2013). Do diskuse bylo námětově vytvořeno šest otázek, z nichž se tři týkají námětů na proměnu počáteční přípravy učitelů na vysokých školách, volby metod profesní podpory a spolupráce učitelů a podpory ze strany státu, dále jakými způsoby lze zajistit a podpořit další vzdělávání učitelů.

Šestnáctá hypotéza je již svým obsahem zajímavá. Týká se nedostatku finančních prostředků, kterých má české školství nedostatek, takže jsou peníze

¹⁷ Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů

¹⁸ Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

směřovány především do organizační provozy škol a platů. Méně učitelů z průzkumu jako důvod uvedlo velké pracovní vytížení. Že je dostatečné zajištění finančních prostředků pro různé školské aktivity skutečně poměrně velkým problémem, svědčí také mezinárodní šetření TALIS 2013. Pro lepší přehlednost rozlišuje formy podpory finančního rázu, tj. příspěvek na kurz, příplatek na další vzdělávání a nefinančního rázu, tj. uvolnění ze zaměstnání, poskytnutí studijního volna (Kašparová, 2014, s. 27) Šetření TALIS 2013 prokázalo, že nejčtenější formou podpory profesního vzdělávání je v ČR úhrada tohoto vzdělávání (tuto formu uvedlo 77 % učitelů účastnících se profesního vzdělávání). Četnost podpory je při srovnání s mezinárodními výsledky spíše nadprůměrná, což ovšem neznamena, že neexistují země s čtenější podporou např. Anglie /Spojené království/ a Singapur v případě plné úhrady profesního vzdělávání, resp. Estonsko, Norsko a Švédsko v případě jiné nefinanční podpory (Tamtéž s. 27). Výsledky šetření TALIS 2013 také prokázaly, že nejčastějším důvodem neúčasti v České republice i v mezinárodním průměru je nesoulad s pracovními povinnostmi. To znamená, že pro učitele není snadné skloubit zaměstnání a zároveň se účastnit profesního vzdělávání. V šetření TALIS tuto skutečnost uvedlo 45 % učitelů. V průzkumu, který uskutečnil autor práce, do bylo 23,2 % respondentů.

Více než třetina učitelů též souhlasila, že jim chybí motivace k účasti v profesním vzdělávání, případně, že tyto aktivity jsou příliš drahé a nebudou jim hrazeny. Alarmující je odpověď čtvrtiny učitelů, kteří uvedli, že současná nabídka vzdělávání je pro ně nevhodná. Situace v ČR není z pohledu mezinárodního srovnání nijak výjimečná, na mezinárodní úrovni uvedla dokonce více než polovina učitelů (51 %), že nemohou skloubit pracovní rozvrh a profesní vzdělávání, obdobně velká část učitelů zmínila, že jim chybí motivace k účasti (48 %). (Kašparová et al., 2014, s. 29)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je již několik let v popředí pozornosti nejen ředitelů, ale také učitelů v základních školách. Většina učitelů si uvědomuje, že bez dalšího průběžného vzdělávání se nebude mít možnost se více ve své profesi realizovat. Problém je, že ne všichni učitelé mají stejné nebo alespoň srovnatelné podmínky pro to, aby se mohli dalšímu vzdělávání se věnovat. Snadnější situaci mají učitelé, kteří bydlí a jsou zaměstnání ve velkých a větších městech, ve kterých je často vzdělávání organizováno. Ztížené podmínky mají učitelé, kteří učí v menších obcích a veřejná doprava je nedostatečná natolik, že doprava na místo vzdělávání a zpět představuje často několik hodin. Přes tuto skutečnost je nutné ocenit, že přes možné překážky mají učitelé zájem se dále vzdělávat, i když zejména učitelky s malými a menšími dětmi to nemají v tomto případě snadné. Podle výsledků výzkumu Factum Invenio (2009a, s. 59) dvě třetiny (66 %) učitelů navštěvují kurzy dalšího vzdělávání, potřebné pro jejich práci. V Národní zprávě šetření TALIS 2013 je uvedeno, že „82 % učitelů v České republice se v uplynulých 12 měsících před hlavním

sběrem dat zúčastnilo alespoň jednoho druhu profesního vzdělávání. V mezinárodním průměru pak byl tento podíl o něco vyšší (88 %).“ (Kašparová et al., 2014, s. 22).

Je nutné ocenit nový vzdělávací program na období 2014–2020 Erasmus+. Program obsahuje pro oblast vzdělávání dva z cílů strategického rámce Vzdělávání a odborná příprava 2020, které mají nejlépe přispět k posílení uplatnitelnosti mladých lidí v zaměstnání prostřednictvím rozvoje průřezových dovedností. Pro pedagogické pracovníky je pozitivní zpráva, že 800 tis. pedagogických pracovníků, včetně akademických pracovníků, získá stipendia na vyučování či přípravu v zahraničí (MŠMT, 2014a, s. 66-67).

Další vzdělávání pro pedagogické pracovníky je potřebné. Nic na tom nemění skutečnost, že mnozí z učitelů s ním příliš nesouhlasí a uvádějí různé důvody, proč se ho nemohou či nechtějí zúčastnit. Na druhou stranu také odpovědné instituce musí hledat nové formy a metody práce, díky jimž se další vzdělávání pro učitele stane zajímavým a také motivačním faktorem.

7 SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Při zpracovávání návrhu průzkumu bylo nutné rozhodnout, zda bude uskutečněn kvalitativní nebo kvantitativní průzkum. Oba mají své výhody a také nevýhody. Konečným rozhodnutím bylo pro průzkum mezi učiteli použít kvantitativní průzkum. Důvod byl jediný – bylo nutné zvolit tuto variantu, aby bylo možné porovnávat především procentuálně jeho výsledky s jinými výzkumy a průzkumy, především celostátního a mezinárodního charakteru, např. výzkumů, které organizovalo Ministerstvo školství České republiky a jím pověřené organizace anebo výsledky různých šetření organizovaných OECD nebo TALIS. Není žádným tajemstvím, že české školství již několik let prochází mnoha změnami, o jejichž aplikaci do praxe se často vedou, na škodu celého školství až několikaleté diskuse. Ty jsou často podloženy již zmíněnými výzkumy nebo průzkumy. Kvalita dalšího pedagogického vzdělání je základem pro zkvalitnění výuky učitelů v základních školách. Učitelé mají pravidelně k dispozici „*množství metodických materiálů, evaluačních nástrojů anebo doporučení pro lepší orientaci, přesto nejsou stále ještě v centru pozornosti do takové míry, jaká by byla potřebná pro účinnou podporu kvality vzdělávání.*“ (Janík et al., 2011, s. 99).

Po konečném rozhodnutí, že bude pro organizování průzkumu využit kvantitativní průzkum, byl vypracován celkový plán postupu, který vycházel ze zažitých a také v řadě teoretických návodů daných návodů. Základem bylo stanovení cílů průzkumů a metodiky.

Cíl průzkumu v obsahové rovině

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit kvalitu přístupu učitelů základních škol v České republice k dalšímu vzdělávání se se zaměřením na rozvoj znalostní společnosti. Dílčími cíli bylo v obsahové rovině je zjistit názory učitelů-respondentů na kvalitu jejich přípravy při vysokoškolském studiu pedagogiky, na vykonávanou praxi během studia, na to, které metody vlastní evaluace považují užitečné pro jejich práci. Dále zjistit, co je nejvíce motivuje k dalšímu vzdělávání se, které formy vzdělávání by uvítali, které bariéry jsou pro ně největší překážkou apod.

Cíl průzkumu v metodologické rovině

Cílem této části bylo nejprve bylo nutné rozhodnout, zda bude v průzkumu využita kvantitativní nebo kvalitativní metoda. 1. Byl zvolena kvantitativní metoda. 2. Byl navržen dotazník, který byl testován v předprůzkumu. Tato aktivita umožnila ověřit validitu dotazníku s ohledem na jeho obsah, tj. ověření souladu mezi teorií a praxí (kvantitativní a kvalitativní průzkum), posoudit přesnost a ověřitelnost a dále s ohledem na rozsah a strukturu dotazníku. 3. Byla stanovena pravidla pro dodržení etiky průzkumu.

Předmět průzkumu

Předmětem průzkumu byli oslovení učitelé základních škol v České republice, učících na prvním i druhém stupni, různých věkových skupin, s nejvyšším dosaženým pedagogickým vzděláním, různou délkou pedagogické praxe a výukou specifikovaných předmětů.

Objekt průzkumu

Objektem bylo zjištění názorů a zkušeností učitelů prvního a druhého stupně základních škol týkajících se přístupu, ochoty a zájmu učitelů o další celoživotní vzdělávání pro potřeby současné i budoucí znalostní společnosti.

Výzkumný problém

Výzkumným problémem bylo zjištění, zda přístup učitelů k dalšímu vzdělávání je odpovídající tak, aby naplňovali v praxi požadavky na vzdělávání sebe, žáků, pro přípravu pro život ve znalostní společnosti. Z tohoto důvodu byly stanoveny výzkumné otázky a na jejich základě formulovány výzkumné dílčí cíle. Na jejich základě stanovena hlavní hypotéza, která byla nejprve formulována jako pracovní. Teprve po vytvořeném dotazníku, který byl testován mezi skupinou respondentů, kteří již následně nebyli součástí skupiny respondentů u hlavního průzkumu, byla pracovní

hypotéza stanovena jako základní a byla následně rozpracována do dílčích hypotéz, na jejich základě byl použita definitivní podoba dotazníku pro respondenty.

V první řadě seznámení s problémem, proč byl průzkum organizován, byly prezentovány pojmy, se kterými bylo v průzkumu operováno a pro lepší orientaci problému byla uvedena statistická data, která byla zjištěna a která byla v dalších podkapitolách statisticky zpracována a následně zdůvodněna. V závěrečné fázi byla tato data použita při zpracování a vyhodnocení vytvořených hypotéz.

Cílová skupina

Cílovou skupinou byli učitelé základních škol v České republice učící na prvním a druhém stupni. Byli vybíráni prostým náhodným výběrem. Jejich počet byl 527.

Výzkumná metoda

Kvantitativní průzkum se konal od října 2014 až do konce března 2015 formou vyplňování dotazníků oslovenými respondenty. Průměrná doba vyplňování dotazníků byla třicet minut. První kontrola správnosti vyplnění dotazníku (zda nebyly vynechány některé otázky apod.) se konala při přejímání dotazníku od respondentů. Další kontrola byla prováděna před vlastním zpracováním dat. Následně data byla zpracovávána prostřednictvím programu Excell a zároveň byla převáděna do podob grafů a tabulek.

Struktura souboru

- Vzorek pedagogických pracovníků, který se zúčastnil šetření, představoval výrazně vyšší počet žen-učitelek, které dosáhly 84,4 procentní účasti.
- Nejvyšší počet respondentů měl předepsané pedagogické vzdělání pro I. a II. stupeň základních škol – celkem 88,4 procent.
- Celkem 58,1 procent respondentů bylo do věku 50 let.
- Podle délky pedagogické praxe v základních školách byla nejpočetnější skupina pedagogů, kteří pracují ve školství 11-20 let (36,8 %).
- Z hlediska výuky předmětů nejpočetnější byl vzorek pedagogů, kteří vyučují český jazyk (36,8 %). Z hlediska výuky více pedagogů vyučuje na II. stupni (67,4 %).

Hlavní zjištění

V praktické části byla hlavní zjištění formulována do konkrétních bodů. Na základě zjištěných výsledků bylo možné vytvořit kompletní představu o názorech respondentů na kvalitu přípravy pro učitelské povolání na pedagogických fakultách, která mj. zahrnovala hodnocení absolvování praxe v průběhu studie v základních školách, názory na kvalitu zaškolovacích programů po nástupu do prvního zaměstnání ve školách. Byly také hodnoceny názory na používané metody autoevaluace, na kvalitu

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zejména názory respondentů na to, jaké formy a metody tohoto vzdělávání by v příštím období uvítali.

Respondenti-učitelé se shodli, že je nutné najít efektivnější řešení pro požadavek na absolvování praxe v základních školách v průběhu studia, znovu zavést diskusi nad úlohou a efektivitou zaškolovacích programů po nástupu do prvního zaměstnání v základní škole. Respondenti ocenili možnost výměnných stáží, možností rozhovorů s kolegy z jiných základních škol. Respondenti uvedli, že 74,4 % z nich navštěvují kurzy dalšího vzdělávání. Na druhou stranu kriticky přistoupili k nedostatkům týkajícím se finančního odměňování za práci, zdůraznili, že dále přetrvává nízká společenská prestiž jejich povolání (kterou mnozí vidí pouze v souvislosti s platovým ohodnocením), nemožnost perspektivního růstu. Více než jedna třetina respondentů se domnívala, že další vzdělávání pedagogických pracovníků by nemělo být povinné.

Problematika dotazníků

V praktické části bylo uvedeno s jakými potížemi se autor setkal při vyhledávání vzorku respondentů, které se snažil získat prostřednictvím oslovení e-mailovou poštou ve zkušebním vzorku. Odezva byla minimální, důvody, proč tomu tak zřejmě bylo, autor uvedl. Při vyhledávání údajů, jak úspěšné byly jiné subjekty, které výzkumy a průzkumy také organizovaly, získal informace, že ne vždy to bylo snadné. Výjimku tvořili organizátoři, kteří měli většinou přímé nebo nepřímé kontakty na školy.

Z mnoha údajů autor uvádí jeden konkrétní příklad. V Brně se v roce 2006 uskutečnil výzkum skupiny autorů, kteří výsledky později zveřejnili ve své zprávě. Distribuci a sběr dotazníků zajišťovalo Středisko služeb školám a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno. Návratnost dotazníků byla nízká, proto byl školám zaslán motivační dopis vedoucí odboru školství Jihomoravského krajského úřadu a dopis proděkana pedagogické fakulty. Přesto musel být termín odevzdání dotazníků dvakrát prodloužen. Autoři výzkumu uváděli následně několik důvodů čím byla návratnost dotazníků ovlivněna. Např. „celková nechť učitelů vyplňovat jakékoli dotazníky; doba realizace sběru dat se kryla s dalšími aktivitami školy; školy jsou zahlcovány podobnými výzkumy; negativní zkušenost škol s výzkumy a programy dalšího vzdělávání učitelů realizovanými různými institucemi“ (Beran, Mareš a Ježek, 2007, s. 120). Poznámka: návratnost dotazníků byla 11,3 %. Uvedený příklad není výmluvou ani omluvou proč musel autor zvolit jiný postup než přímé oslovení ředitelů základních škol. Je to spíše motivace k zamyšlení, jak v příštím období postupovat, např. vytvořit určitou databázi těchto výzkumů apod. a formulace námětů a požadavků na zpracování konkrétního studentského výzkumu z hlediska celostátních potřeb.

Analýza dat

Byla provedena na základě stanovené hlavní hypotézy rozpracované do osmnácti dílčích hypotéz. Jednotlivé tabulky a grafy umožnily snadný přehled prezentovaných dat a jejich srovnání. V tabulkách bylo používáno porovnání v absolutní a relativní četnosti. V grafech je vyjádření v procentech.

Interpretace dat

Pro analýzu a vyhodnocení dat byla stanovena hlavní hypotéza, která následně byla rozpracována do dílčích hypotéz. Byly stanoveny ke každé otázce v dotazníku (vyjmuty byly otázky segmentační týkající se údajů o respondentech. Cílem interpretace dat bylo provedení jejich vyhodnocení a uvedení odpovědi, zda se hypotéza potvrdila anebo byla vyvrácena.

Diskuse

Představovala závěr praktické části. V ní bylo u vybraných hypotéz provedeno srovnání s výsledky z jiných výzkumů a průzkumů.

Doporučení a návrhy ke zkvalitnění dalšího odborného růstu

Průběh a vyhodnocení praktické části zaměřené na zjištění výsledků prostřednictvím kvantitativního završují návrhy na opatření pro zvýšení motivace a zájmu učitelů základních škol o další pedagogické vzdělávání. Cílem opatření je zkvalitnit další vzdělávání pedagogických pracovníků. Návrhy vycházejí z názorů respondentů, které vkomponovali do svých odpovědí na otázky uvedené v dotazníku.

Studium pedagogických fakult

Za první. Nutné je prohloubit spolupráci pedagogických fakult a základních škol při přípravě budoucích učitelů.

Za druhé. K výuce studentů pedagogických fakult používat více moderní komunikační technologie, např. odborně komentované videozáznamy z průběhu vyučovacích hodin v základních školách, v diskusích studentů je analyzovat a se studenty hledat východiska a návrhy.

Za třetí. Zvýšit časový rozsah studentských stáží v základních školách zároveň se zvýšením náročností na studenty. Analyzovat činnost stážistů v pravidelných krátkých intervalech.

Další odborný růst učitelů základních škol

Za první. Úkol určený spíše pro Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, ale je nutné považovat ho za zásadní. Mnoho let se neustále hovoří o programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale přesto ho učitelé hodnotí jako program, který jim v mnohém nevyhovuje. Proto první návrh zní: vzdělávací programy pro učitele přehodnotit, systémově nově propojit, aby byly vyvážené a pokrývaly plně zájem učitelů. Zástupci škol ve všeobecných diskusích hovoří o tom, že nabídka na doplnění kvalifikace je omezená a také dostupnost programů pro učitele z hlediska obsahového a často také dopravního částečně nevyhovující.

Za druhé. Po mnoho let konstatovali učitelé, že pro jejich odborný růst chybí propracovaný kariérní systém (o něm se do této doby stále vedou diskuse, zda bude skutečně spravedlivý ke všem pedagogům v rámci jednotlivých stupňů kariérního řádu a s tím souvisejícími finančními bonusy), chybí koncepce a funkční systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Z tohoto důvodu druhým doporučením je urychleně tuto problematiku koncepčně vyřešit, odstranit zbytečné organizační mezičlánky struktur okresních a krajských metodických sdružení, peníze přesunout do kapitoly státního rozpočtu určeného na výdaje na platy učitelů v základních školách.

Za třetí. Klást stále větší důraz na rozvoj kompetencí každého učitele, zejména na oborově didaktické kompetence. Problémem kurzů je, že mají většinou krátkodobou platnost v porovnání se vzděláváním učitelů v jiných státech Evropské unie. Proto je doporučováno věnovat kurzům zaměřeným na kompetence učitelů výraznější pozornost a rozšířit jejich počet.

Konkrétní náměty učitelů

Vyplývají z provedeného kvantitativního průzkumu. Nejsou objevené, v různých veřejných i profesionálních diskusích se o nich často hovoří z důvodů, že nejsou stále efektivně řešeny a vyřešeny.

Za první. Učitelé jsou názoru, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy musí svým definitivním přístupem vyřešit ohodnocení učitelů za jejich odvedený pracovní výkon. Podle jejich názoru by zvýšení finančního ohodnocení za jejich práci přineslo zvýšení společenské prestiže učitelského povolání ve společnosti.

Za druhé. Učitelé zároveň uznávají, že o zvýšení společenské prestiže se musí také zasloužit sami učitelé skutečným zvýšením kvality své práce a také jejich profesní asociace.

Za třetí. S ohledem na rostoucí počty dětí, které v základních školách potřebují specializovanou pomoc, vytvářet podmínky pro kvalitnější a dostatečné financování základní školy tak, aby mohla zaměstnávat větší počet specializovaných učitelů, třídních psychologů, asistenty učitele.

Za čtvrté. Vytvářet podmínky pro tzv. kurikulární kapitál, který umožní financovat různé vzdělávací materiály, vytvářet specializované internetové servery tak, aby ty zároveň sloužily jako metodické materiály pro další profesní rozvoj.

ZÁVĚR

Vzdělávání pedagogických pracovníků patří z hlediska četnosti různých diskusí jedněm z nejpočetnějších. Lze oprávněně předpokládat, že jedním z hlavních důvodů je skutečnost, že se českému školství dlouhodobě nedaří rychle, spolehlivě a efektivně vytvořit jednotný programový dokument v celém komplexu, který by zahrnoval veškeré potřebné školské dokumenty počínaje legislativou a konče celým systémem školského vzdělávání od předprimárního počínaje až po terciální vzdělávání a následně další vzdělávání pedagogických pracovníků s ohledem na dlouhodobý vývoj minimálně patnácti let. Současné neustálé změny s příchodem každého nového ministra školství neřeší téměř nic koncepčně. Noví ministři pouze předkládají své vlastní představy, které v mnoha ohledem potlačují, či dokonce odstraňují to, co vytvořili předchůdci.

Téma práce zaměřené na další vzdělávání pedagogických pracovníků ve znalostní společnosti je tématem dlouhodobě potřebným. Vychází především z faktu, že věk učitelů, nejen demografický, ale také počet odpracovaných let ve školství, patří v České v rámci Evropské unie mezi země, které vykazují nejvyšší počty učitelů starších padesáti let. Česká republika se zároveň netají tím, že učitelská profese není v České republice příliš populární a mladí lidé se na studijní pedagogické obory nehlásí v takových počtech, kolik by stát potřeboval. Problematikou vývoje současného stavu v základních školách z pohledu teorie se zabývala první část rigorózní práce. Především se zabývala současným stavem vzdělávání pro znalostní společnost. Analyzovala v teoretické rovině vývoj vztahů výuky učitele ve škole a jeho reakce a přijetí konkrétních opatření v souvislosti s měnícími se společenskými, ekonomickými a dalšími podmínkami tak, jak se společnost průběžně vyvíjí. Probíhající změny jsou natolik výrazné, že je nutné, aby na ně reagovalo celé školství zvýšenými nároky na další vzdělávání pedagogů, v případě rigorózní práce pedagogů základních škol. Velká pozornost je věnována profesnímu standardu učitele. Bez nadsázky je možné uvést, že pojem profesní standard učitele patří v posledních letech ve školství k nejvíce používaným pojmům. Je jen ke škodě věci, že stále ještě není tato problematika definitivně ani po několika letech uzavřena a neustále panují mezi odborníky a také učiteli rozpaky nad tím, zda bude mít skutečný efekt pro české školství. Nutno dodat, že o problematice standardu učitele lze uvést, že co jednotlivec, to jiný názor. Za takovýchto podmínek není snadná dospět ke společnému konzenzu, který bude

přijatelný pro všechny natolik, že ho s menšími výhradami schválí. Součástí této kapitoly bylo také statistické srovnání českého školství s mezinárodním, především se rovnáním PISA roku 2009 a 2012 (výzkum probíhá jednou za tři roky) a šetření TALIS 2013. Ve stručném shrnutí lze říci, že české školství na mezinárodním poli zaznamenalo úspěchy a také neúspěchy (PISA 2009) V šetření PISA zaznělo, že *Téměř každý čtvrtý žák byl v PISA 2009 podprůměrný a nedosáhl úrovně, která je považována za nutnou pro účinné zapojení do společnosti.*“ Toto konstatování je samo o sobě velkou výzvou pro české učitele. Jedním z řešení je důsledné zapojení se do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, i když je nutné při této příležitosti brát do úvahy, že poměrně velkou roli hraje dostupnost finančních prostředků škol a také v mnoha případech samotných pedagogů, kteří si musí některé vzdělávací aktivity do určitých výše finančně zajistit sami. Na druhé straně např. dosažené sekundární vzdělání v České republice je vyšší než průměr OECD, zatímco dosažené terciární vzdělání je nižší. Devadesát čtyři procent osob ve věku 25-34 let dosáhly alespoň středoškolského vzdělávání (v porovnání s průměrem OECD 82 procent) a 23 procent z nich dosáhlo vysokoškolského vzdělání (ve srovnání s OECD v průměru 18 procent). Statistické údaje jsou připomínány z důvodů, aby bylo spravedlivě řečeno, že přes některé dílčí nedostatky české školství a učitelé vyvíjejí maximální úsilí pro zachování a také zvýšení jeho kvality. V teorii byla také pozornost zaměřena na další přípravu učitelů a jejich vzdělávání pro znalostní společnost ve smyslu požadavků českého státu a také mezinárodních společenství. Autoři prezentovaní v teoretické části práce svými názory přispěli k přesvědčení, že další vzdělávání pedagogických pracovníků je naprosto nezbytné, protože to slouží ke zkvalitnění přípravy pro výuku žáků.

Praktickou část představovala přípravu, průběh a vyhodnocení kvantitativního průzkumu mezi učiteli základních škol v České republice. Kvantitativní průzkum měl stanoven výzkumný problém hlavní cíl práce, hlavní výzkumné otázky, cíle, hypotézy, tedy vše, co ke kvantitativnímu průzkumu patří. Podrobně bylo jejich plnění a splnění analyzováno, popsáno včetně závěrečného vyhodnocení hypotéz. Praktická část byla uzavřena poměrně obsáhlou diskusí, ve které byly konfrontovány některé výsledky autorova průzkumu s výsledky jiných, zpravidla celostátních výzkumů a mezinárodních šetření. Praktická část byla uzavřena jejím celkovým shrnutím, které zároveň obsahovalo doporučení a návrhy ke zkvalitnění dalšího odborného růstu.

Na otázku, jaké jsou možnosti reálného uplatnění v teorii a praxi, není snadné odpovědět. Snadnější je odpovědět pouze na otázku, jaké je možnost uplatnění výsledků průzkumu, který autor zorganizoval. Předpokladem je, že bude sloužit jako inspirace pro vysokoškolské studenty s tím, že bude možné využít prezentovaná data.

RESUMÉ

Práce se zabývala problematikou přístupu učitelů základních škol k dalšímu vzdělávání ve znalostní společnosti. Jednalo se o teoreticko-empiricky zaměřenou práci. S ohledem na tuto skutečnost byla v teoretické části práce provedena rešerše české i zahraniční literatury a dalších odborných zdrojů týkající se problematiky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Teoretická část byla rozdělena do čtyř hlavních kapitol, každá z nich měla dále několik podkapitol. Toto rozdělení umožnilo provést analýzu vybrané literatury v určitém časovém úseku až do současnosti. První hlavní kapitola se věnovala informační a znalostní společnosti. Vysvětlila původ konceptu znalostní společnosti, seznámila s úrovněmi práce se znalostmi v nadnárodní úrovni a zároveň s dalšími úrovněmi. Druhá kapitola teoretické části se zabývala současným stavem vzdělávání pro znalostní společnost se zaměřením na konfrontaci práce škol a učitele se skutečností, na měnící se požadavky na vzdělání pedagogů a na profesní standard učitele. Třetí kapitola byla zaměřena na vzdělávání učitelů pro znalostní společnost, tj. na jeho zkvalitnění a odbornou přípravu, rozvíjení znalostí, zkvalitňování výuky matematiky, informačních technologií, zkvalitnění výuky cizích jazyků a rozšíření mobility a výměn žáků a učitelů základních škol. Pátá kapitola byla věnována empirickému průzkumu vzdělávání učitelů. Výsledky a závěry byly zpracovány na základě provedeného kvantitativního průzkumu mezi učiteli základních škol. V diskusi, jako součásti empirické části bylo provedeno srovnání s vybranými výsledky jiných výzkumů v základních školách a ve shrnutí empirické části byly uvedeny návrhy na opatření zaměřená na zkvalitnění odborného růstu pedagogů.

RESUME

Thesis dealt with the issue of access to primary school teachers to further education in the knowledge society. It was a theoretical and empirically oriented work. With this in mind, the theoretical part of the work done research Czech and foreign literature and other expert sources on the issue of further education of teachers. The theoretical part is divided into four main chapters, each of them had also several subchapters. This division made it possible to analyze the selected literature at a time until now. The first major section devoted to information and knowledge society. She explained the origin of the concept of the knowledge society, met with the levels of work skills in a multinational level as well as with other levels. The second chapter of the theoretical part dealt with the current state of education for a knowledge-based company focused on confronting the work of schools and teachers the facts on the

changing educational needs of teachers and teachers' professional standards. The third chapter focused training of future teachers in terms of theory and practice, which contained information on the implementation of the new career system requirements on trends in teacher education and self-analysis of prospective teachers. The fourth chapter is devoted to teacher education for the knowledge society, ie. To improve its quality and training, development of skills, improving the teaching of mathematics, information technology, improving language teaching, and extending mobility and exchanges of students and teachers of primary schools. The fifth chapter was devoted to an empirical survey of teacher education. Results and conclusions are based on a quantitative survey conducted among primary school teachers. In the debate, as part of the empirical part, a comparison of selected results of other studies in primary schools and in the summary of the empirical part was presented proposals for measures aimed at improving the professional development of teachers.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ADAMEC, Petr, 2009. Vzdělávání pedagogických pracovníků jako součást celoživotního vzdělávání v ČR. In *Sborník Pomáhající profese v reflexi aktuálních společenských proměn*. První vydání. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-123-2.

BARTÁK, Jan, 2008. *Od znalostí k inovacím*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství. Management studium (Alfa Nakladatelství). ISBN 978-80-87197-03-5.

BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ, 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-366-5.

BERAN, Jan, MAREŠ, Jan a Stanislav JEŽEK, 2007. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *Orbis scholae*. Roč. 2007, č. 1, s. 111-130. ISSN 1802-4637.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 1994. Pedagogické základy učitelského vzdělávání. In ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Učitel v demokratické škole*. Brno: Paido. ISBN 80-901737-1-3.

BUREŠ, Vladimír, 2005. KM-Beat-It: Metodika zavádění znalostního managementu. *E+M Ekonomie a Management*, roč. 8, č. 3, s. 36-50. ISSN 1212-3609.

BUREŠ, Vladimír, 2007. *Znalostní management a proces jeho zavádění: průvodce pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1978-8.

BUREŠ, Vladimír, 2009. Konceptuální perspektiva znalostního managementu. *E+M Ekonomie a Management*, roč. 12, s. 84-96. ISSN 1212-3609.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2013. *Výhled vzdělávací politiky: Česká republika*. Pracovní překlad. Praha: ČŠI.

DAIGELER, Thomas, 2008. *Vedení lidí v kostce. Techniky vedoucí k úspěchu*. První vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2158-3.

DISMAN, Miroslav, 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-141-2.

DISMAN, Miroslav, 1995. *Kvalitativní metody a výzkum sociální sféry, venkova a zemědělství (závěrečná zpráva grantu (PEF ČZU)*, Praha: ČZU. ISBN 80-213-1274-2.

DISMAN, Miroslav, 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.

DOPITA, Miroslav, 2010. Zdroje a původ konceptu znalostní společnosti. *Pedagogika.Sk*. Roč. 1, č. 3, str. 197-222. ISSN 1338-0982.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

EVROPSKÁ KOMISE, 2013. *Začínající učitelé mají v EU větší podporu*. Tisková zpráva. Brusel.

- EVROPSKÁ KOMISE, 2015. Erasmus +Příručka k programu. Verze 3 (2015): 16/12/2014.
- FACTUM INVENIO, 2009 a). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ. Závěrečná zpráva z kvantitativního výzkumu.*
- FACTUM INVENIO, 2009b). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Studenti pedagogických fakult. Studenti nepedagogických oborů. Závěrečná zpráva z kvantitativního výzkumu. Praha: MŠMT ČR.*
- FORET, Miroslav a Jana STÁVKOVÁ, 2003. *Marketingový výzkum: jak poznávat své zákazníky.* 1. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-0385-8.
- GREGER, David a Karel ČERNÝ, 2007. Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis scholae.* Roč. 2, č. 1, s. 21-39. ISSN 1802-4637.
- HENDL, Jan, 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-820-1.
- JANÍK, Tomáš et al., 2011. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-86856-81-0.
- JANOŠKOVÁ, Klára, 2007. *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách: sborník studijních textů pro metodiky sociální prevence a sociální kurátory pověřené koordinační činností.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Zdravotně sociální fakulta, katedra sociální práce. ISBN 978-80-7368-229-3.
- JŮVA, Vladimír, 1995. *Úvod do pedagogiky.* 2. rozš. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-06-0.
- KARABEC, Stanislav, 2013. *Kariérní systém.* Praha: NIDV.
- KAŠPAROVÁ, Vendula, BOUDOVÁ, Simona et al., 2014. Národní zpráva šetření TALIS 2013. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-3-0.
- KAŠPAROVÁ, Vendula, HOLEČKOVÁ, Anna et al., 2015. Mezinárodní šetření TALIS, 2013. Analytická zpráva z šetření TALIS 2013.
- KELLER, Jan, 2011. Koncept postindustriální společnosti a jeho slabiny. *Sociológia,* 2011. Roč. 43, č. 4 s. 323-337. ISSN 0049-1225.
- KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna.* Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.
- KLEMENT, Milan, 1969. Jaká je nynější příprava učitelů. In Oldřich ŠIMONÍK, 1995. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů,* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.
- KOHNNOVÁ, Jana et al., 2012. Profesionální rozvoj učitelů. *Sborník příspěvků z konference.* Praha: Univerzita Karlova, pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-548-5.

- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MAREŠ, Jan, MIKLOVÁ, Jitka et al., 2009. *Obsahová analýza diskusních příspěvků z 1. kola veřejné diskuse o standardu kvality profese učitele a odpovědi na často kladené otázky*. Praha: MŠMT.
- KOZEL, Roman, Lenka MYNÁŘOVÁ a Hana SVOBODOVÁ, 2011. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3527-6.
- KOZEL, Roman, 2006. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. 1. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 80-247-0966-x.
- LAMPERTOVÁ, Alena, 2012. Adaptační program pro začínajícího učitele – pomoc nebo povinnost? In KOHNOVÁ, Jana (ed). *Profesní rozvoj učitelů. Sborník příspěvků z konference*. Praha: Univerzita Karlova, ped. fakulta. ISBN 978-80-7290-548-5.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a Alice PROKOPOVÁ, 2004. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, roč. 54, č. 3, s. 261-273. ISSN 0031-3815 (print).
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2010. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, č. 3-4, s. 254-264. ISSN 0031-3815.
- LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. 2. část *Pedagogika*, roč. 57, č. 4, s. 364-379. ISSN 0031-3815.
- MAJEROVÁ, Věra a Emerich MAJER, 2002. *Kvalitativní výzkum v sociologii venkova a zemědělství*. Skripta PEF ČZU, díl I., ISBN 80-213-1002-2.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. *Základy pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAŇÁK, Josef, 2009. Zamyšlení nad návrhem Profesního standardu kvality učitele. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 3, str. 118–120. ISSN 1211-4669
- MARÁDOVÁ, Eva, 2007. Reflexe oborových praxí studentů jako výzva ke změnám v koncepci učitelského vzdělávání. In *Sborník příspěvků z 15. konference ČAPV [CD ROM]*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. ISBN 978-80-7040-991-6.
- MARKOVÁ, Karolína a Petr URBÁNEK, 2006. Praktická příprava na pedagogických fakultách: analýza stavu. In: *Současné metodologické přístupy strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD ROM]. Plzeň: PedF ZČU.
- MŠMT, 2009. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. Verze 13. 3. 2009. Praha: MŠMT.
- MŠMT ČR, 2012. *České školství v mezinárodním srovnání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2012*. Praha: MŠMT ČR.

MŠMT ČR, 2013. Podklad pro diskusi pro Strategii vzdělávací politiky do roku 2020. 4. Učitel jako předpoklad vzdělávací politiky.

MŠMT ČR, 2014. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013. Vzdělávání 2013 v datech*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-21-1.

MŠMT ČR, 2014b) . *České školství v mezinárodním srovnání. Česká republika v indikátorech OECD*.

MULAČOVÁ, Věra a Petr MULAČ, 2013. *Obchodní podnikání ve 21. století*. 1. vyd. Praha: Grada. Finanční řízení. ISBN 978-80-247-4780-4.

NIDV, 2013. *Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků*. Praha: Národní institut dalšího vzdělávání.

NIDV, 2015a. *Kariérní cesta rozvoje profesních kompetencí v kariérním systému učitelů ČR*. Praha: Národní institut dalšího vzdělávání.

NIDV, 2015b. *Kariérní systém učitelů. Kritéria hodnocení vzdělávacích programů DVVP*. Praha: Národní institut dalšího vzdělávání.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK et al., 2013. *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-0-9.

PELIKÁN, Jiří, 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.

PÍŠOVÁ, Michaela, 2005. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-744-x.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika: (věda o edukačních procesech)*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK, 2009. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2, s. 89–105. ISSN 1211-4669.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

RÝDL, Karel, KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Michaela PÍŠOVÁ et al., 2009. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. Vstupní dokument pro veřejnou diskusi. Praha: MŠMT.

RYŠKA, Radim a Martin ZELENKA, 2011. Charakteristiky vysokoškolského vzdělání a profesní úspěch. *Orbis scholae*, 5(1), 71–94. ISSN 1802-4637.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, Martin et al., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-8.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 1997. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

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

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ, (eds), 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : UK v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, TOMKOVÁ, Anna et al., 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Radka WILDOVÁ, 2014. Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 3, s. 423–432. ISSN 1211-4669 (print).

STARÝ, Karel et al., 2012. *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2021-3.

STRAKOVÁ, Jana, GREGER, David et al., 2009. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR.

STRAKOVÁ, Jana, SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava SIMONOVÁ, 2013. Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, roč. 7, č. 1, s. 79-100. ISSN 1802-4637.

RÝDL, Karel et al., 2009. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. (Vstupní dokument pro veřejnou diskusi). Praha: MŠMT.

STARÝ, Karel a Martin CHVÁL, 2009. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, Marcela, VLČKOVÁ, Kateřina (Eds.), *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (pp. 63–81). Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-180-5.

SUCHÁNKOVÁ, Květa, 2007. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *Orbis scholae*, roč. 1, č. 3, s. 13–25. ISSN 1802-4637.

SVATOŠ, Tomáš, 2003. Koncepty dovednostní učitelské přípravy. *Pedagogická revue*, roč. 55, č. 5, s. 441- 455. ISSN 1335-1982.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SZOTKOWSKI, René, Kamil KOPECKÝ a Veronika KREJČÍ, 2013. *Nebezpečí internetové komunikace IV*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3911-2.

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

ŠTÁVA, Jan, 2004. Pedagogická praxe v systému vzdělávání budoucích učitelů. In HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, s. 45-50. ISBN 80-210-3378-9.

ŠVEC, Vlastimil, 2009. Přípravné vzdělávání učitelů. In PRŮCHA, Jaroslav (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

TOMKOVÁ, Anna, SPILKOVÁ, Vladimíra, PÍŠOVÁ, Michaela et al., 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4.

TRNA, Josef, 1996. Vzdělávací standardy pro základní a střední školy. *Pedagogika*, roč. 46(4), 349–353. ISSN 0031-3815.

VALENTOVÁ, Petra, 2013. K výzvám společnosti vědění adresovaným škole. *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 2, s. 153–173. ISSN 1211-4669 (print).

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Model tvorby profesního standardu učitelů. In WALTEROVA, Eliška (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: UK PedF. ISBN 80-7290-059-5.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. Projekt PEDPSY: Příspěvek k nové kvalitě učitelského vzdělávání. *Orbis Scholae*, roč. 1, č. 3, s. 69-84. ISSN 2336-3177 (online).

VESELÝ, Arnošt, 2004. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, roč. 40, č. 4, s. 433-446. ISSN 0038-0288.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VLČKOVÁ, Kateřina a Jana PŘIKRYLOVÁ, 2011. *Strategie učení se cizímu jazyku*. Praha: NÚOV. ISBN 978-80-87063-44-6.

VODÁČEK, Leo a Antonín ROSICKÝ, 1997. *Informační management: pojetí, poslání a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-35-2.

VYMĚTAL, Dominik, 2009. *Informační systémy v podnicích: teorie a praxe projektování*. 1. vyd. Praha: Grada. Průvodce (Grada). ISBN 978-80-247-3046-2.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

AURIN, Kurt, 1991. Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität. In K. Aurin (Eds.), *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BECKMAN, Tomas J., 1997. A methodology for knowledge management. In AI and Soft Computing Conference, Banff. International Association of Science and Technology for Development. ISBN 978-1-56593-783-4.

BELL, Daniel, 1973. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York : Basic Books. ISBN 80-858-5084-2.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

BINDÉ, Jéromé, MATSURA, Kōichirō, 2005. *Toward Knowledge Societies*. Unesco Publishing. ISBN 978-92-3104-000-9.

BOYLE, B., WHILE, D., BOYLE, T., 2004. A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, vol. 15, No. 1, p. 45-68. ISSN 1469-3704/04/010045-24.

BUCHBERGER, Friedrich, 1996. *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*.

ČERNOTOVÁ, Marta, DRGA, Ľuboslav, KASÁČOVÁ, Bronislava et al., 2006. Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, č. 3, s. 1–33. ISSN 1335-0404.

DAVIES, Brent and John WEST-BURNHAM, 2003. *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education. ISSN 978-02-7365-668-5.

DRUCKER, Peter, F., 1969. *The Age of Discontinuity; Guidelines to Our Changing Society*. Harper and Row, New York. ISBN 0-465-08984-4

DRUCKER, Peter F., 1993. *Postkapitalistická spoločnosť*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-31-4.

DRUCKER, Peter F., 1995. *Nové reality*. 1. vyd. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-85-3.

FRIEDMAN, I. A a B. A. Farber, 1992. Professional self-concept as a predictor of a teacher burnout. *Journal of Educational Research*, vol. 86, No. 1, p. 28-35.

FULLAN, Michael, 1991. *The New Meaning of Educational Change*. London. Cassell. ISBN 978-94-010-6074-5.

GILBERT, Jane, 2006. Knowledge. The Disciplines, and Learning in the Digital Age. In *Educational Research, Policy and Practice in an Era of Globalization – Conference Proceedings [CD ROM]*. Hong Kong: APERA.

HARGREAVES, Andy, 2005. Development and Desire: A Postmodern Perspective. In GUSKEY, Thomas and Michael HUBERMAN, (eds) *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teacher College Press, 1995, p. 9-34, ISBN 0-8077-3425-8.

HEID, Helmut, 2009. Qualität von Schule – zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In J. van Buer, & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch*. (pp. 55–66). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- HOPKINS, David, 2001. *School Improvemet for Real*. London: Routledge Farmer. ISBN 04-152-3076-4.
- HUNTLY, Helen, 2008. Teachers' work: beginning teachers' conceptions. *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, no. 1, pp. 125-145,
- KASÁČOVÁ, Bronislava, 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-352-7.
- KASÁČOVÁ, Bronislava a Beata KOSOVÁ, 2007. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľ kompetencií a spôsobilosti jako východisko sk profesijním štandardom. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, č. 3, s. 1-6. ISSN 1335-0404.
- KAŠČÁK, Ondrej a Branislav PUPALA, 2011. Nový režim "kvality". In Ondrej Kaščák, & Branislav Pupala (Eds.), *Školy v prúde reforiem* (pp. 137–194). Bratislava : Renesans.
- KATZ, Lilian G., 1972. The Developmental Stages and Presschool Teachers. *Elementary School Journal*, vol 73, No. 1, p. 51-54.
- KORTHAGEN, Fred A. J., 2004. In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, No. 1, p. 77-97. ISSN 1923-869.
- KRAM, Kathy E., 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, roč. 26, č. 4, s. 608-625.
- LIPTON, Laura and Bruce WELLMAN, 2005. Cultivating Learning-Focused Relationships Between Mentors and Their Protégés. In PORTNER, Hal (Ed.) *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. Thousand Oaks CA: Corwin Press, s. 149-166.
- LITTLE, Judith W., 1990. The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, roč. 16, s. 297-351.
- LOR, Peter Johan and Johannes J. BRITZ, 2007.. Is a Knowledge Society Possible without Freedom of Access to Information? In *Journal of Information Science*, vol. 33, No. 4, pp. 387-397. ISSN 0165-5515.
- MACHLUP, Fritz, 1962. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. USA: Princeton University Press. ISBN 069-100-35-64
- MAJEROVÁ, Tatiana, 2011. Potrebujú se začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať? *Učiteľ a pedagogická profesia*. 13. 12. 2011. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove.
- OECD, 2010. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2013. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- PIAGET, Jean, 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 94-0-129.
- REICH, Robert B., 2002. *Dílo národů: příprava na kapitalismus 21. století*. V českém jazyce vyd. 2. Praha: Prostor. Střed (Prostor). ISBN 80-7260-064-8.

- REICH, Robert B., 2003. *Slušná společnost. Ekonomický pohled na svět*. Praha : Nadace Dagmar a Václava Havlových Vize 97.
- SHULMAN, Lee S., 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, 1-22. ISSN 0017-8055.
- SCHÖN, Donald A., 2003. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate. ISBN 978-04-6506-878-4.
- SENGE, Peter M., 2007. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Vyd. 1. Praha: Management Press. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-162-1.
- SKALICKÁ, Katerína a Jozef STANKOVSKÝ, 2009. Rozvoj kompetencí učitele – klíč k inovácii výchovno-vzdelávacieho procesu v 21. storočí. In: *Učiteľ pre školu 21. storočia*. Zborník z vedekej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: PF Univerzity Mateja Bela. Centrum vzdelavnia doktorandov při PF UMP. První vyd. ISBN 978-80-8083-823-2.
- SMYTH, John, 1989. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 40, No 2, pp. 2–9. ISSN 1552-7816.
- STEFFENS, Ulrich und Tino BARGEL, 1993. *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag. ISBN 3-472-01217-X.
- ŠTECH, Stanislav, 2003. Pohled na učitelkou profesi zvnějšku a zevnitř. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: FFPU. SBN 80–8068–231-3.
- VONK, Johan H. C., 1992. Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe. Neuchatel : Institut romand de reerches reerches, 1992. et de documentation pédagogique, 1992.
- WILLKE, Helmut, 1998. Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius. ISBN 38-282-0186-5.
- WILLKE, Helmut, 2000. Společnost vědění. In PONGS, Armin (Ed.), V jaké společnosti vlastně žijeme? (s. 243–262). Praha: Nakladatelství ISV. ISBN 80-85866-59-5.
- ZYLSTRA, Uko, 1992. Living things as hierarchically organized structures. *Synthese*, 1992, Vol. 91, Iss.1-2, pp. 111-133. ISSN 0039-7857.

Seznam použitých internetových zdrojů

- CIHELKOVÁ, Barbora, 2012. *Cizí jazyky se učí, mluvit neumějí*. [online]. 1. 6. 2012. [cit 2015-02-10]. Dostupné z <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/cizi-jazyky-se-uci-mluvit-neumeji/>
- ČESKÁ KONFERENCE REKTORŮ, 2010. *Idea reformy terciálního vzdělávání*. [online]. červen 2010. [cit 2015-02-10]. Dostupné z http://crc.muni.cz/pdf/documents/idea_reformy.pdf

DOUBRAVA, Lukáš, 2013. *Jakým směrem by se mělo vydat studium učitelství?* [online]. 2013. [cit 2015-02-10]. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7266>

PUTNOVÁ, Anna. *Chceme mladé učitele? Řešení existuje.* [online]. 10. 8. 2015. [cit 2015-08-15]. Dostupné z <http://www.top09.cz/co-delame/komentare/putnova-chceme-mlade-ucitele-reseni-existuje-18730.html>

SMETÁNKOVÁ, Irena, 2014. *Focus: Finanční ohodnocení učitelů jen málokdy zohledňuje hodnocení kvality jejich práce.* [online]. 7. 12. 2014. [cit 2015-02-10]. Dostupné z <http://www.eduin.cz/clanky/fokus-financni-ohodnoceni-ucitelu-jen-malokde-zohlednuje-hodnoceni-kvality-jejich-prace/>

SPIPKOVÁ, Vladimíra et al., 2014a). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Závěrečná zpráva.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, pedagogická fakulta, 2014. [online]. 2014. [cit 2015-02-10]. Dostupné z <http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=230>

ŠLEHOFER, Lukáš, 2015. *Proč pedagogické fakulty nepřipravují kvalitní učitele.* [online]. 19. 5. 2015. [cit 2015-06-10]. Dostupné z <http://scio.blog.respekt.cz/proc-pedagogicke-fakulty-nepripravuji-kvalitni-ucitele/>

VODÁKOVÁ, Jana, 2014. TALIS 2013: *Jak jsou na tom čeští učitelé.* [online]. 23. 7. 2014. [cit 2015-02-10]. Dostupné z <http://www.zkola.cz/pedagogove/Stranky/Mezinarodni-setreni-Talis-2013.aspx>

Seznam ostatních zdrojů

ČESKO. Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky*. 1990, částka 30, s. 672-682. Dostupné též z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=171/1990&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 513/1991 Sb., obchodní zákoník. In *Sbírka zákonů České republiky*. 1991, částka 98, s. 1474-2566. Dostupné také z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=513/1991&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 248/1995 Sb., o obecně prospěšných společnostech a o změně a doplnění některých dalších zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 1995, částka 65, s. 3354-3560. Dostupné též z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=248/1995&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 101/2000 Sb., zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2000, částka 32, s. 1521-1532. Dostupné také z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=101/2000&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 501/2004. Zákon, kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím právního řádu. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 174, s. 9828-9837. Dostupné také z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=501/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333-10345. Dostupné též z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Vyhláška č. 79/1977 o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, vyšší a střední vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. In *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*. 1977, částka 24, s. 442-446. Dostupné též z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=77/1977&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.

ČESKO. Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 111, s. 5654-5674. Dostupné též z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=317/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (Úř. věst. L 394, 30.12.2006, s. 10).

Usnesení Rady ze dne 9. 7. 2002 o celoživotním vzdělávání. Úř. věst. C163, 9. 7. 2002. s. 1-3.

Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě ze dne 14. listopadu 2006 o efektivitě a rovném přístupu ve vzdělávání a odborné přípravě (Úř. věst. C 298, 8. 12. 2006, s. 3).

Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy „ET 2020“, (2009/C 119/02).

SEZNAM ZKRATEK

| | |
|---------------|--|
| ČKR | Česká konference rektorů |
| DVPP | Další vzdělávání pedagogických pracovníků |
| IPn - Kariéra | Individuální projekty národní - Kariéra |
| NIDV | Národní institut pro další vzdělávání |
| OECD | Organizace pro spolupráci a hospodářský rozvoj |
| PEDPSY | Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| TALIS | Teaching and Learning International Survey |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation |

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek 1: Jednotlivé úrovně znalostní hierarchie..... | 13 |
| Obrázek 2: Systémový model vývoje učitele | 22 |
| Obrázek 3: Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů 1. část..... | 25 |
| Obrázek 4: Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů 2. část | 22 |
| Obrázek 5: Klíčové aktivity projektu..... | 36 |
| Obrázek 6: Kritéria a nástroje pro hodnocení kvality vzdělávacích programů. | 37 |
| Obrázek 7: Schematické znázornění fází sebereflexe | 43 |

Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf 1: Čeští učitelé a průměrný počet dní v účasti profesního vzdělávání..... | 48 |
| Graf 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví (N=527 v %) | 69 |
| Graf 3: Rozdělení respondentů podle věku (N=527 v %) | 69 |
| Graf 4: Rozdělení respondentů dle pedagogického vzdělání (N=527 v %) | 70 |
| Graf 5: Rozdělení respondentů dle délky pedagogické praxe (N=527 v %) | 71 |
| Graf 6: Rozdělení respondentů dle výuky základních předmětů (N=527 v %)..... | 72 |
| Graf 7: Rozdělení respondentů dle stupně výuky (N=527 v %)...... | 73 |
| Graf 8: Absolvované formy zaškolovacího programu (N=527 v %) | 75 |
| Graf 9: Hodnocení kvality zaškolovacího programu (N= 527 v %) | 73 |
| Graf 10: Hodnocení kvality vlastní práce učitele (N=527 v %) | 76 |
| Graf 11: Rozhodující zdroj informací pro učitele (N=527 v %) | 76 |
| Graf 12: Podpora vedení školy k dalšímu vzdělávání učitelů (N=527 v %) | 79 |

| | |
|--|----|
| Graf 13: Možnosti nabídek pro učitele k dalšímu vzdělávání (N=527 v %) | 80 |
| Graf 14: Volba forem dalšího vzdělávání učitelů (N=527 v %). | 80 |
| Graf 15: Další formy budoucího vzdělávání se učitelů (N=527 v %) | 81 |
| Graf 16: Bariéry dalšího vzdělávání se pedagogů (N=527 v %). | 81 |
| Graf 17: Největší překážky pro další vzdělávání (N=527 v %). | 82 |
| Graf 18: Účast respondentů v kurzech dalšího vzdělávání (N=527 v %) | 82 |
| Graf 19: Osobní názory učitelů na povinnost DVPP (N=527 v %) | 83 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Posun v důrazu z informací ke společnosti znalostí | 12 |
| Tabulka 2: Charakteristika základních směrů učitelské přípravy | 16 |
| Tabulka 3: Upravený rozpočet projektu v Kč | 38 |
| Tabulka 4: Přehled čerpání rozpočtu v Kč | 39 |
| Tabulka 5: Počítače ve školách v České republice | 50 |
| Tabulka 6: Rozdělení respondentů dle pohlaví | 68 |
| Tabulka 7: Rozdělení respondentů dle věku | 69 |
| Tabulka 8: Rozdělení respondentů dle pedagogického vzdělání | 70 |
| Tabulka 9: Rozdělení respondentů dle délky pedagogické praxe | 71 |
| Tabulka 10: Rozdělení respondentů dle výuky základních předmětů | 72 |
| Tabulka 11: Rozdělení respondentů dle stupně výuky | 73 |
| Tabulka 12: Názory učitelů na kvalitu přípravy při studiu | 74 |
| Tabulka 13: Spokojenost studentů s vykonáváním praxe při studiu | 74 |
| Tabulka 14: Nejvíce užitečná metoda vlastní evaluace | 77 |
| Tabulka 15: Vhodnost forem pro další rozvoj vzdělávání pedagogů | 78 |
| Tabulka 16: Motivační faktory k dalšímu studiu | 78 |
| Tabulka 17: Demotivační faktory ovlivňující další vzdělávání | 79 |

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|----------------------------|---|
| Příloha A - Dotazník | I |
|----------------------------|---|

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník

Určeno
Ředitelům a učitelům základních škol

Vážená paní ředitelko, pane řediteli,
vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

v současné době zpracovávám rigorózní práci na téma „Znalostní společnost a přístup učitelů k dalšímu vzdělávání“, jejíž součástí je kvantitativní šetření. Chtěl bych Vás požádat o spolupráci při vyplňování dotazníku, jehož cílem je zjistit názory na tuto problematiku. Názory, které mi prostřednictvím vyplněného dotazníku sdělíte, budou pro mnou práci velmi cenné. Chci Vás ubezpečit, že dotazník je anonymní, jsou uváděny pouze základní segmentační data, která jsou ve výzkumech, průzkumech, šetřeních apod., běžně užívána. Potřebné pokyny jsou uváděny v dotazníku.

Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci při vyplnění dotazníku.

S pozdravem

Emrah Senbabaoglu
emrah.senbabaoglu@gmail.com

Dotazník

Informace pro respondenty

Pokud budete považovat za vhodné a potřebné doplnit Vámi uvedené údaje stručnou poznámkou, názorem apod., na poslední stránku dotazníku uveďte, prosím, vždy číslo otázky a k tomu Váš komentář.

Pokud není stanoveno jinak, u uzavřených otázek zvolte pouze jednu odpověď.

A. OTÁZKY PROFESNÍ

1. Jste přesvědčen/a o tom, že příprava na povolání učitele byla kvalitní?

| Délka pedagogické praxe | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne | Nedovedu posoudit |
|-------------------------|--------------|-----------|----------|-------------|-------------------|
| Do 10 let | | | | | |
| 11-20 let | | | | | |
| 21-30 let | | | | | |
| Nad 31 let | | | | | |

2. By/a jste s praxí získávanou v průběhu vysokoškolského studia spokojen/a?

| Délka pedagogické praxe | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne | Nedovedu posoudit |
|-------------------------|--------------|-----------|----------|-------------|-------------------|
| Do 10 let | | | | | |
| 11-20 let | | | | | |
| 21-30 let | | | | | |
| Nad 31 let | | | | | |

3. Uveďte zaškolovací program, který jste absolvoval/a na základně rozhodnutí ředitele/ky školy

- vzájemné konzultace mezi učiteli
- plánované porady s ředitelem/kou
- kurzy/semináře
- výuka v týmu se zkušenějšími učiteli
- zapojení do virtuální komunity učitelů
- spolupráce s dalšími školami

4. Vy osobně jste byl/a s kvalitou zaškolovacího programu spokojen/a?

- určitě spokojen/a
- spíše spokojen/a
- určitě nespokojen/a
- spíše nespokojen/a
- nevím

5. Domníváte se, že jste schopen/na objektivně vyhodnocovat kvalitu vlastní pedagogické práce?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nedovedu posoudit

6. Které zdroje informací jsou pro Vás v tomto ohledu rozhodující?

.. odezva od vedení školy .. zpětná vazba od žáků .. zpětná vazba od rodičů žáků

.. jiné (uveďte):

7. Označte, prosím, u každé metody vlastní evaluace Váš názor na její užitečnost.

| | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne |
|--|--------------|-----------|----------|-------------|
| Sebereflexe, vlastní analýza práce | | | | |
| Srovnání s výsledky jiných vyučujících | | | | |
| hospitace | | | | |
| Dotazníkové šetření | | | | |
| Konzultace | | | | |
| Rozhovor s kolegy i z jiných ZŠ | | | | |
| Rozhovor se žáky | | | | |
| Video, audio nahrávka | | | | |

8. Uveďte, prosím, u každé formy vzdělávání Váš názor na její vhodnost pro další vzdělávání.

| | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne |
|--|--------------|-----------|----------|-------------|
| Rozšiřování studia na VŠ úrovni | | | | |
| Semináře a kurzy | | | | |
| Samostudium odborných publikací | | | | |
| Kurzy zaměřené na aprobaci – prohlubování znalostí v oboru | | | | |
| Kurzy zaměřené na pedagogické kompetence | | | | |
| Kurzy zaměřené na koučink, osobní rozvoj | | | | |
| Externí kurzy | | | | |

9. Který faktor Vás nejvíce motivuje k dalšímu vzdělávání se?

| | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne |
|-----------------------------|--------------|-----------|----------|-------------|
| Finanční ohodnocení | | | | |
| Příjemné pracovní prostředí | | | | |
| Pracovní jistota | | | | |
| Pracovní uspokojení | | | | |
| Spokojenost žáků | | | | |

10. Který faktor Vás nejvíce demotivuje od dalšího vzdělávání se?

| | Rozhodně ano | Spíše ano | Spíše ne | Rozhodně ne |
|--|--------------|-----------|----------|-------------|
| Nedostatečná komunikace s vedením | | | | |
| Nízká společenská prestiž | | | | |
| Malá diference platů při hodnocení kvality práce | | | | |
| Špatné vztahy na pracovišti | | | | |
| Špatná manažerská rozhodnutí | | | | |

11. Myslíte si, že vedení školy podporuje dostatečně Váš cíl dále se vzdělávat?

(Pokud uvedete, že určitě ne, uveďte do poznámky pod otázkou stručně důvod).

určitě ano spíše ano určitě ne spíše ne nevím

12. Kterou možnost z nabídek k dalšímu vzdělávání využíváte nejvíce? (Vyberte pouze jednu možnost).

od vedení školy vlastní iniciativa doporučení od kolegů ze škol informační materiály akreditovaných agentur

13. Které formě vzdělávání (studiu) byste chtěl/a v budoucnu dát přednost?

(Vyberte pouze jednu možnost).

splnění kvalifikačních předpokladů
 studium pedagogických věd
 studium pro vedoucí pedagogy
 studium k prohlubování kvalifikace

jiné (uveďte):

14. Kterou další formu vzdělávání kromě klasického vzdělávání (přednášky) byste uvítal/a? (Vyberte, prosím, pouze jednu možnost).

e-learning
 diskusní fóra
 výměnné stáže
 akční výzkumy
 práce na projektech

15. Vyberte, prosím, nejpodstatnější bariéru pro vzdělávání učitelů (Vyberte, prosím, pouze jednu možnost).

vzdálenost do místa vzdělávání
 minimální zastupitelnost učitelek a učitelů
 neperspektiva profesionálního růstu
 nedostatek finančních prostředků
 vlastní neochota se vzdělávat

16. Který faktor by Vás nejvíce limitoval při účasti na DVPP? (Vyberte, prosím, pouze jednu možnost).

pracovní vytížení
 finanční prostředky
 vzdálenost do místa vzdělávání
 rodinná situace

.. jiné (uved'te):

17. Navštěvujete v současné době některý z kurzů dalšího vzdělávání?

ano ne

18. Jaký je Váš osobní názor na povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

je povinností každého se dále vzdělávat
měla by být zcela dobrovolná
nevidím v současné kvalitě DVPP žádný přínos
chybí mi e-learningová forma na celé DVPP
postrádám více praktických zkušeností
nemá vliv na mou další kariéru

B. SEGMENTAČNÍ OTÁZKY

19. Pohlaví

.. žena
.. muž

20. Věk

.. méně než 25 let
.. 25-29 let
.. 30-49 let
.. 50 let a výše

21. Nejvyšší dosažené vzdělání

.. Učitelství pro I. stupeň ZŠ
.. Učitelství pro II. stupeň ZŠ
.. Speciální pedagogika
.. Doplňující pedagogické studium
.. jiné

22. Délka pedagogické praxe

.. do 10 let
.. 11-20 let
.. 21-30 let
.. nad 31 let

23. Pracovní zařazení

.. český jazyk .. matematika .. Informatika .. cizí jazyk
.. Dějepis .. zeměpis .. přírodopis .. jiné

24. Rozdělení podle stupně výuky

.. I. stupeň
.. II. stupeň

Vážení přátelé,

děkuji Vám za čas, který jste vyplnění předloženého dotazníku věnovali. Vyplněný dotazník předejte, prosím, tazateli, který Vás se žádostí o spolupráci oslovil. Připomínám, že v případě potřeby doplnit některou otázku o Vaše písemné stanovisko, můžete tak učinit na následující stránce.

Emrah SENBABAUGLU

Doplněk k dotazníku

Uvedte vždy číslo otázky, ke které chcete přidat poznámku.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Emrah SENBABA OGLU

Obor: Andragogika

Název práce: Znalostní společnost a přístup učitelů k dalšímu vzdělávání

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 103

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 99

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 46

Počet internetových zdrojů: 8

Počet ostatních zdrojů: 12