

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Alžběta Čapková

**Návrh projektu dalšího vzdělávání učitelů jako prevence
syndromu vyhoření**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Návrh projektu dalšího vzdělávání učitelů jako prevence syndromu vyhoření* vypracovala samostatně a použila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Bystřici nad Pernštejnem dne 16. dubna 2016

Bc. Alžběta Čapková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí diplomové práce paní doc. PhDr. Ivetě Bednaříkové, Ph.D. za vstřícný přístup, ochotu, cenné rady a čas, který mi při vedení diplomové práce věnovala. Dále mé poděkování patří rodině a příteli za podporu během celého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Alžběta Čapková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Návrh projektu dalšího vzdělávání učitelů jako prevence syndromu vyhoření
Název v angličtině:	Project proposal of further training of teachers as a prevention of burnout
Anotace práce:	Syndrom vyhoření v současnosti postihuje stále vyšší počet učitelů. Je tedy na místě zabývat se otázkou, jak tomuto jevu účinně předcházet. Jako prevenci proti syndromu vyhoření v naší práci navrhujeme další vzdělávání učitelů. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou, jež tvoří první tři kapitoly, a část praktickou, která je představována kapitolou čtvrtou. Cílem teoretické části je podrobněji analyzovat syndrom vyhoření a specifikovat jej vzhledem k učitelské profesi, identifikovat další vzdělávání učitelů jako možnost prevence vyhoření a teoreticky uchopit proces projektování vzdělávací akce. Cílem praktické části je vypracovat návrh vzdělávacího programu dalšího vzdělávání učitelů, zaměřený na téma prevence syndromu vyhoření, který by byl v praxi využitelný v centrech, střediscích, v zařízeních celoživotního vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.
Klíčová slova:	Syndrom vyhoření, učitel, prevence, další vzdělávání učitelů, vzdělávací program, projekt
Anotace v angličtině:	Burnout currently affects an increasing number of teachers. In connection with that it is important to address the question, how to effectively prevent this phenomenon. To prevent burnout we suggest further training of teachers in our thesis. The thesis is divided into two parts, the theoretical, which consists of the first three chapters and the practical part, which is represented by the

	<p>fourth chapter. The main purpose of the theoretical part is to analyze burnout and specify it in relation to the teaching profession, identify further training of teachers as a possible prevention of burnout and theorizing the process of designing educational events. The main purpose of practical part is to develop a proposal for an educational program of further training of teachers focused on prevention of burnout, which would be usable in centers, facilities for lifelong learning, teachers training etc.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Burnout, teacher, prevention, further training of teachers, educational program, project
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Závěrečná stanoviska účastníků vzdělávací akce Příloha č. 2 – Hodnocení lektora a organizátora vzdělávací akce Příloha č. 3 – Schéma organizace vzdělávací akce Příloha č. 4 – Posloupnost organizačních činností v čase</p>
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Anotace	4
Úvod	7
1 Teoretická charakteristika syndromu vyhoření	9
1.1 Vymezení pojmu	9
1.2 Příčiny, příznaky a průběh syndromu vyhoření	11
1.3 Prevence syndromu vyhoření	15
1.4 Specifika učitelské profese vzhledem k syndromu vyhoření	17
2 Další vzdělávání učitelů	21
2.1 Vymezení základních pojmů	21
2.2 Význam DVU a jeho cíle	24
2.3 Vzdělávací potřeby učitelů a jejich motivace k DVU	25
2.4 Okolnosti volby DVU.....	28
2.5 DVU jako prevence syndromu vyhoření.....	29
3 Projektování vzdělávací akce	31
3.1 Vzdělávací program jako projekt výuky	31
3.2 Projektování jako součást systematického přístupu ke vzdělávání	32
3.4 Písemný projekt vzdělávací akce	35
3.4 Limitující faktory projektování	44
4 Projekt vzdělávací akce „Jak být učitelem a nepodlehnout vyhoření“	47
4.1 Tvorba projektu	47
4.2 Finanční analýza.....	58
Závěr	60
Seznam zkratk	63
Seznam zdrojů	64
Seznam tabulek	69
Seznam příloh	70

Úvod

Téma týkající se syndromu vyhoření učitelů a dalšího vzdělávání jako možné prevence nás oslovilo z hlediska aktuálnosti dané problematiky. Dokazuje to zejména fakt, že syndrom vyhoření v současnosti postihuje stále vyšší počet učitelů. Mohou zato především rychle se měnící podmínky učitelské práce a nezadržitelný pokrok doby, který vyžaduje, aby se učitelé přizpůsobovali stále novým a novým požadavkům. Těžko bychom hledali jiné povolání normované tak, jako je tomu u učitelské profese. Ne všichni učitelé se však dokáží s požadavky vyplývajícími z pokroku doby úspěšně vyrovnat. Mnozí z nich pocítují tento tlak jako lavinu doléhajících změn, se kterou si lze poradit pouze s obtížemi, pokud vůbec (Kohnová, 2012, s. 12). Snadno pak podlehnou pocitům bezmoci a zoufalství, které jsou prvním krůčkem na dlouhé cestě vedoucí k vyhoření.

Je samozřejmé, že měnící se nároky na učitelskou profesi nejsou zdaleka jediným zdrojem učitelova vyhoření. Pouze jsme však chtěli argumentovat, že vzhledem ke stále se zvyšujícím požadavkům a přibývajícím problémům ve školách lze předpokládat, že se s vyhořením učitelů budeme i nadále setkávat čím dál častěji. Je tedy zapotřebí, abychom věnovali dostatečnou pozornost prevenci tohoto jevu, který může u učitele v krajním případě vyústit až ve vážné psychické a somatické poruchy.

Jako prevenci proti syndromu vyhoření v naší práci navrhujeme další vzdělávání učitelů. V dnešní době působí silné tendence rozšířit profesní výbavu pedagogů, hovoří se o tzv. „doprofesionalizování“ učitelů (Kohnová, 2012, s. 8). Můžeme tedy říci, že se o dalším vzdělávání učitelů mluví především ve spojitosti se zvyšováním profesní kvalifikace, než v jiných souvislostech. V rámci diplomové práce bychom však rádi poukázali na další, neméně důležitý a přitom mnohem méně diskutovaný význam dalšího vzdělávání učitelů, a to jako možnost prevence syndromu vyhoření. Právě v dalším vzdělávání by učitelé měli najít nové podněty pro práci se žáky, nový smysl učitelského života. Využít vzdělávání jako cestu k sebezdokonalování a „dobíjení baterií.“ Důležité je, aby učitelé sami pochopili, že právě takovými aktivitami si zvyšují odolnost vůči negativnímu působení psychické zátěže, která je v jejich povolání, řadícího se mezi pomáhající profese, evidentně značná (Obst, 2002, s. 112 - 113).

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou, jenž tvoří první tři kapitoly, a část praktickou, která je představována kapitolou čtvrtou. Cílem teoretické části je podrobněji analyzovat syndrom vyhoření a specifikovat jej vzhledem k učitelské profesi, identifikovat další vzdělávání učitelů jako možnost prevence vyhoření a teoreticky uchopit

proces projektování vzdělávací akce. Cílem praktické části je vypracovat návrh vzdělávacího programu dalšího vzdělávání učitelů, zaměřený na téma prevence syndromu vyhoření, který by byl v praxi využitelný v centrech, střediscích, v zařízeních celoživotního vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.

První kapitola je věnována teoretické charakteristice syndromu vyhoření. Zahrnuje tedy vysvětlení samotného pojmu syndrom vyhoření, popisuje příčiny vyhoření, jednotlivé projevy a konkrétní fáze vyhoření včetně možností, jak vyhoření předcházet. Na závěr kapitoly je syndrom vyhoření specifikován vzhledem k učitelské profesi. Druhá kapitola vymezuje pojem dalšího vzdělávání učitelů, jeho ukotvení v rámci legislativy, cíle a význam dalšího vzdělávání. Dále zahrnuje vzdělávací potřeby učitelů, jejich motivaci k dalšímu vzdělávání a objasňuje, jaké okolnosti ovlivňují volbu DVU a proč by právě další vzdělávání mělo přispívat k prevenci vyhoření učitelů. Třetí kapitola poté pojednává na téma projektování vzdělávací akce se záměrem teoreticky uchopit celý proces projektování tak, aby získané teoretické znalosti bylo možné aplikovat v rámci praktické části práce. Čtvrtá kapitola tedy obsahuje již konkrétní návrh vzdělávacího programu dalšího vzdělávání učitelů, zaměřený na téma prevence syndromu vyhoření, který by byl v praxi využitelný v centrech, střediscích, v zařízeních celoživotního vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.

1 Teoretická charakteristika syndromu vyhoření

„Žít znamená pro něco žít. Kdo nemá nic hodnotného, pro co by žil, ten přestává žít,“ uvádí Jaro Křivohlavý (2009, s. 113) ve své publikaci *Psychologie zdraví*. Upozorňuje nás tak, že to, oč v životě usilujeme, by našemu životu mělo také poskytovat nějaký smysl. Žít smysluplným životem považuje za první charakteristiku kvalitního života.

Žít pro něco, co za to stojí, však ještě samo o sobě nemusí znamenat, že žijeme zdravě. Může se stát, a také se tak stává, že to ve svém snažení přeženeme. Stejně jako to můžeme přehnat v oblasti fyziologické, pokud se snažíme zvednout velké břemeno, které je nad naše síly, je rovněž v psychické oblasti možno „přehnat“ úsilí a dojít k „újmě na zdraví.“ Jedná se o jev pro nás známý jako „vyhoření“, který je překladem anglického výrazu „burnout.“ (Křivohlavý, 2009, s. 113).

Téma syndrom vyhoření bude náplní i první kapitoly naší práce. Ze všeho nejdříve se pokusíme zodpovědět otázku, co je to vlastně syndrom vyhoření. Dále si charakterizujeme příčiny, jednotlivé projevy a konkrétní fáze vyhoření. Následně se zaměříme na prevenci, seznámíme se tedy s možnostmi, jak vyhoření předcházet. Na závěr kapitoly se budeme snažit specifikovat vyhoření vzhledem k učitelské profesi, představíme si tedy učitele jako skupinu ohroženou syndromem vyhoření.

1.1 Vymezení pojmu

Termín syndrom vyhoření se na poli psychologie a psychoterapie poprvé objevil pod názvem „burnout“ v sedmdesátých letech 20. století. Jako první tento negativní jev popsal americký badatel německého původu Herbert Freudenberger v roce 1974. Společně se svým kolegou jménem Gail North vytvořili jednu z nejznámějších definic syndromu vyhoření: „*Vyhoření je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení a svou motivaci.*“ (Freudenberger a North, 1992 in Křivohlavý, 2009, s. 116).

Nutno říci, že burnout byl původně užíván ve spojení se stavem u lidí závislých na alkoholu v chronickém stádiu závislosti. Tito lidé ztratili zájem o vše jiné, projevovali lhostejnost ke všemu ostatnímu. Posléze se užívání tohoto termínu rozšířilo také na pojmenování totožných stavů u narkomanů, kteří soustředí svoji pozornost na drogu a o nic jiného nejeví zájem. Dále se také tímto pojmem v historii označovali lidé, kteří byli natolik opojeni svojí prací, že pro nic jiného nebyli s to žít (dnešní workoholici). Až později začal být termín burnout

užíván také v souvislosti s pracujícími lidmi, u nichž se objevují projevy letargie, zoufalství a bezmocnosti (Křivohlavý, 2012, s. 62).

V současnosti je syndrom vyhoření spojován především s pracovníky pomáhajících profesí, jejichž úkolem je práce s lidmi a pomoc lidem. Jedná se o profese zatížené rizikem rozvíjení osobních vztahů s klienty a vykonávány takovým typem lidí, kterým osudy ostatních nejsou lhostejné (lékaři, učitelé, zdravotní sestry, sociální pracovníci atd.)

Vladimír Kebza a Iva Šolcová (2003, s. 8) však dodávají, že dle některých výzkumů se syndrom vyhoření začíná často objevovat také v dalších zaměstnaneckých kategoriích (např. u advokátů, pojišťovacích agentů, poštovních úředníků atd.) a dokonce i v kategoriích dle jejich názoru „nezaměstnaneckých,“ kam bychom zařadili např. podnikatele.

Od doby, co se termín burnout objevil, začaly vznikat různé psychologické studie a pokusy co nejdříve vyjádřit podstatu procesu a výsledného stavu tohoto jevu. Podívejme se nyní na přehled některých z dalších definic burnout, jak je ve své publikaci *Hořet ale nevyhořet* uvádí Křivohlavý (2012, s. 64 - 66):

Cary Cherniss: *„Burnout je situace totálního (úplného) vyčerpání sil. Burnout je pocitem člověka, který došel k závěru, že již nemůže jít dál. Burnout je stav, kdy člověk ztratil naději, že se ještě něco může změnit.“*

Donald Hay: *„Burnout je kritický stav člověka, který má problémy s udržováním dobré úrovně zdravého sebehodnocení, sebecenění a sebepojetí.“*

Catherine M. Norrisová: *„Burnout je stav totální ztráty představy, že jsem „někdo“ a že to, co dělám, má nějakou hodnotu.“*

Ayla M. Pinesová a Elliot Aronson: *„Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, jež jsou emocionálně těžké. Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací velkého očekávání a chronických situačních stresů.“*

Jak jsme si nyní ukázali, syndrom vyhoření se snažila definovat řada autorů. Přesto se však dle Vladimíra Kebzy a Ivy Šolcové (2003, s. 7) většina pojetí shoduje alespoň v následujících bodech:

- Jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání,
- vyskytuje se zvláště u profesí, kde jako podstatnou složku profesní náplně tvoří „práce s lidmi,“

- tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální,
- klíčovou složkou syndromu je zřejmě emoční exhauscce, kognitivní vyčerpání a „opotřebení“ a často i celková únava,
- všechny hlavní složky tohoto syndromu rezultují z chronického stresu.

Pokud bychom chtěli nějakým způsobem shrnout obsah uvedených bodů, můžeme syndrom vyhoření popsat jako duševní stav, objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž profese je závislá na mezilidské komunikaci. Tento stav je charakterizován celou řadou příznaků: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, tělesně i duševně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života (Tošner, Tošnerová, 2002, s. 4). Jako hlavní příčina vyhoření se jeví dlouhodobý chronický stres, nejedná se tedy o jednorázovou záležitost, ale o déle trvající proces, který může probíhat i několik let (Průcha, 2002a, s. 229).

1.2 Příčiny, příznaky a průběh syndromu vyhoření

Příčiny, které stojí u zrodu vyhoření, nelze generalizovat. Jelikož psychika jednotlivce je velmi individuální, to, co je obtížné zvládnout pro jednoho, nemusí nějak ovlivnit druhého a naopak. Velkou roli může hrát např. skutečnost, v jaké psychické kondici se jedinec nachází, zda na sebe klade příliš vysoké/nízké nároky, jaké pocity má ze své práce, jak dlouho ji vykonává, zda povinnosti nejsou stereotypní apod. Obecně však lze konstatovat, že hlavním spouštěčem bývá **dlouhodobý chronický stres a frustrace**.

Pojem stres psychologický slovník definuje následujícím způsobem: „*Stres je fyziologická odpověď organismu na nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 559) Jinými slovy bychom také mohli říci, že stres je stav organismu, který je obecnou odezvou na jakoukoliv výrazně působící zátěž – fyzickou nebo psychickou.

Frustraci pak můžeme vymezit jako „*situaci, kdy je člověku znemožněno uspokojit nějakou, subjektivně důležitou potřebu, ačkoliv si myslel, že uspokojena bude.*“ Tato situace pak vyvolává prožitek zklamání a stimuluje reakce zaměřené na vyrovnání nepříznivé bilance (Hartl, Hartlová, 2015, s. 194).

Stejně jako nám lékař diagnostikuje nemoc podle určitých příznaků (symptomů), je tomu tak i u psychického stavu vyhoření. I zde totiž zjišťujeme soubor symptomů, které tvoří burnout syndrom.

Nutno říci, že příznaky syndromu vyhoření bývají obvykle různorodé, neboť mohou zahrnovat jak psychiatrické, tak psychosomatické, somatické a sociální poruchy (Weber, Jaekel – Reinhard, 2000, s. 514). Obecně však mezi hlavní příznaky řadíme tělesné oslabení, pocity bezmoci a beznaděje, ztráty iluzí a rozvoj negativních postojů k práci, k lidem v zaměstnání i životu jako celku.

Křivohlavý (2009, s. 114 - 115) dělí příznaky vyhoření do dvou skupin:

1. Subjektivní příznaky

Do první skupiny příznaků Křivohlavý řadí především velkou únavu jedince a jeho snížené sebecenění, které vyplývá z pocitů snížené profesionální kompetence. Uvádí dále problémy se soustředěním pozornosti, podrážděnost a negativismus jedince, který vidí všechno v černých barvách. „Vyhořelý“ člověk má dojem, že nemá žádnou hodnotu, pochybuje o sobě samém a o své činnosti. Ztrácí sílu, energii i veškeré osobní zaujetí a nadšení. Bývá nerozhodný a neschopný akce, i sebemenší maličkost je pro něj nadlidský úkol. Ztratil veškeré naděje, iluze i plány a žije v neustálém napětí.

2. Objektivní příznaky

Objektivní příznaky autor jednoduše charakterizuje jako snížení celkové výkonnosti, které vnímá především okolí jedince.

Podrobnější dělení symptomů vyhoření uvádí v publikaci *Syndrom vyhoření* autor Myron D. Rush (2004, s. 40 – 47). Dle něj existují dva druhy příznaků vyhoření, a to vnější a vnitřní.

Mezi **vnější symptomy** autor řadí:

- **Skutečnost, že aktivita vzrůstá, ale produktivita zůstává stejná** – s narůstající vyčerpaností se už nedostavují očekávané výsledky a jedinec ve snaze nahradit ztrátu produktivity zvyšuje svou aktivitu. Zvýšená aktivita následně pouze umocní pocit frustrace, a čím více vyhořelý člověk svoji aktivitu zvyšuje, tím dříve vypotřebuje veškerou energii.
- **Podrážděnost** – projevuje se v podrážděnosti jedince z věcí, které mu dříve nevadili. Vyhořelí lidé se začínají rozčilovat u sebe, jelikož nedosahují žádoucích výsledků, na druhé, protože jim brání v úspěchu, a v neposlední řadě na svou práci, která jejich podrážděnost podněcuje nejvíc.

- **Fyzická únava** – emocionální únava může vést k únavě a vyčerpanosti fyzické. Dochází tedy k celkové ztrátě veškeré energie v oblasti citové a tělesné.
- **Neochota riskovat** – je provázána obavami z rizika, ztrátou soutěživého ducha a utíkáním před problémy. Vyhořelí jedinci se obvykle chtějí dostat z dosahu lidí, pracovního tlaku i svých přátel a ukrýt se před zbytkem světa. Tito lidé ztratili důvěru v sebe a své schopnosti, vidí sami sebe jako ztroskotance a na život pohlížejí obecně negativně.

Mezi **vnitřní symptomy** autor řadí:

- **Ztráta odvahy** – je jedním z důvodů, proč jsou lidé ve stavu vyhoření neochotni riskovat. Emocionální, duševní a fyzická vyčerpanost mění původně silné a odvážné jedince ve zbabělce.
- **Ztráta osobní identity** – nastupuje jako důsledek uvědomění si vlastní neschopnosti dosáhnout úspěchu a výkonu jako kdysi. Smysl a cíl života jsou pryč, jedinec si přestává věřit a sám neví, kdo vlastně je. Dříve vysoce motivovaní, cílevědomí a iniciativní jedinci začínají být apatičtí, bez života a jakéhokoliv cíle.
- **Ztráta objektivnosti** – vyhořelí lidé ztrácejí objektivní pohled na realitu a místo podle faktů se rozhodují na základě svých pocitů.
- **Emocionální vyčerpanost** – jedinec není schopen čelit tlaku povinností, dostavuje se vyčerpání po stránce emocionální i fyzické.
- **Negativní postoje** – postoje lidí se syndromem vyhoření bývají čím dále více negativní, až nakonec vidí život v těch nejčernějších barvách. Již nejsou schopni překonat selhání, porážku, odmítnutí ani další problémy. Čím více však jedinec negativním myšlenkám propadá, tím těžší je vyhoření překonat.

Z příznaků syndromu vyhoření, které jsme si právě uvedli, lze vyvodit, že burnout se projevuje pestrou škálou různých symptomů. Nezasahuje pouze do oblasti psychiky jedince, ale jak jsme si již řekli výše, na svědomí má také psychosomatické, somatické a sociální poruchy.

Co se průběhu syndromu vyhoření týče, v literatuře již bylo publikováno nespočet přístupů ke stanovení různého počtu fází vzniku a utváření syndromu vyhoření. Kebza (2005, s. 41) v této souvislosti upozorňuje na skutečnost, že se nejedná o jednorázový akt, ale o dlouhodobý, permanentně se vyvíjející proces. U jedince se postupně objevují jednotlivé příznaky, které zasahují a narušují více složek jeho života. Burnout se rozvíjí ve fázích, jejichž délka je individuální a nelze ji přesně ohraničit. V rámci procesu dochází ke změnám psychického, ale

i fyzického stavu. Úlohu zde sehrává mnoho faktorů, mezi které patří např. osobnostní charakteristiky postiženého.

Jak jsme si již řekli, je možné se setkat s odlišnými názory ohledně počtu fází vyhoření. Obecně je však často uváděna teorie Edelwiche a Brodskyho (in Mallotová, 2000, s. 14 – 15), která rozkládá syndrom vyhoření do celkem pěti stádií:

- 1. Nadšení** – většina nováčků do prvního zaměstnání vstupuje plna nadšení, naděje a nerealistických očekávání. S velkým idealismem a elánem se vrhají do práce, která jim přináší uspokojení, stává se smyslem jejich života. Kromě ní již nic nepotřebují. Jsou ochotni ustoupit ze svých ostatních potřeb, na které jim pro pracovní zápal nezbyvá tolik času, zanedbávají jakékoliv vlastní aktivity. Nebezpečí v tomto stádiu spočívá hlavně v neefektivním vydávání energie, které se pojí s dobrovolným přepracováním.
- 2. Stagnace** – po určité době počáteční nadšení opadá a práce už není pro jedince tak přitažlivou, jako bývala. Začíná vidět věci více realisticky a slevuje ze svých očekávání. Najednou začíná toužit po volném čase, penězích, partnerovi a různých hmotných potřebách. Zaměřuje se na uspokojení těchto potřeb, získání pracovní kariéry a dodržení pracovní doby.
- 3. Frustrace** – projevuje se jako pocity zklamání týkající se efektivitu a smyslu pracovní činnosti. Pro tuto fázi jsou charakteristické emocionální a fyzické obtíže (bolest u srdce, zažívací a dýchací obtíže, bolesti ve svalech apod.), objevují se konflikty s nadřizenými i spolupracovníky. Může dojít až k nenávisti vůči těm, pro které je práce vykonávána.
- 4. Apatie** – jako obranná reakce proti frustraci přichází vnitřní rezignace. Jedinec vnímá práci pouze jako zdroj obživy. Dělá pouze to, co je nutné, bez hlubšího přesvědčení. Vyhýbá se novým úkolům i klientům. Chce si práci udržet, ale příliš se nenamáhat.
- 5. Intervence** – jakýkoliv krok, který vede k přerušení koloběhu zklamání. Jedinec si může např. vyčlenit více času na soukromý život, najít si nové přátele, přestěhovat se apod. Další možností je také začít se vzdělávat, ať už za účelem získání lepšího místa nebo uspokojení touhy po poznávání a seberozvoji. Za intervenci však považujeme také to, že člověk přehodnotí svůj vztah k práci, ke klientům, spolupracovníkům a přátelům a dá mu nový rozměr.

V uvedeném textu jsme si podrobněji rozebrali pět vývojových stádií efektu vyhasínání. Některé fáze vyhoření mohou být na člověku výrazně patrné, jiné naopak mohou proběhnout spíše v náznacích a nevýrazně. Někdy si člověk sám uvědomuje, že je „přepracovaný“, jindy se

ne cítí dobře a není schopen identifikovat důvod. Příčinu hledá většinou jinde, než ve svém životním rytmu.

Důležité je také podotknout, že samotný proces vyhořívání není nezvratný, lze jej zvrátit v jakékoliv z výše uvedených fází. Nejtěžší cesta zpět je obecně již z plně rozvinutého syndromu vyhoření, naopak nejlepší šance, jak rozvoji vyhoření zabránit, bývá ve fázi stagnace (Tošner, Tošnerová, 2002, s. 5).

1.3 Prevence syndromu vyhoření

Prevenci bychom mohli označit za jeden z nejdůležitějších pilířů přecházení syndromu vyhoření. Abychom přitom o prevenci mohli hovořit, stačí kupříkladu již samotná znalost problematiky. Právě díky osvětě a informovanosti ohledně projevů, podmínek vzniku a průběhu vyhoření může jedinec sám na sobě včas rozpoznat některé příznaky a buď si pomoci sám, nebo vyhledat pomoc odborníka. Čím dříve na sobě jedinec symptomy zaregistruje, tím větší je naděje, že se mu problém podaří vyřešit. Snáze totiž ovlivníme spíše počínající příznaky, než pokud bychom řešili velké problémy (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 67). Má-li se však psychickému vyčerpání účinně předcházet, nestačí pouze o těchto jevech něco vědět, ale je zapotřebí i něco dělat.

Existuje množství různých doporučení ohledně toho, jak vyhoření předcházet. Obecně metody zaměřující se na prevenci syndromu vyhoření lze rozdělit do dvou skupin:

- 1. Interní postupy** - jedná se o metody zaměřené na toho, kdo je syndromem vyhoření ohrožen. Hlavním záměrem je potlačení rysů osobnosti, které napomáhají vzniku vyhoření a naopak posílení charakteristik umožňujících vzdorovat stresu. Pozornost je zaměřena na znovuoživení smyslu života, aby jedinec mohl dát svému životu nový směr a cíl.
- 2. Externí postupy** – tyto metody se zaměřují na zkoumání vnějších podmínek, které mohou vzniku vyhoření napomáhat (Šnýdrová, 2012, s. 84 – 85).

Prevenci je dle autorek Jarmily Kelnarové a Evy Matějkové (2014, s. 67 – 68) třeba se věnovat především ve dvou rovinách, a to v rovině pracovní a osobní. Do **pracovní oblasti** řadíme tyto konkrétní preventivní zásahy:

- **Vztahy na pracovišti** – na každém pracovišti by měla panovat příjemná a tvůrčí atmosféra, kde jsou jasně vymezeny role a povinnosti. V případě napjaté atmosféry, či dokonce mobbingu, jsou pracovníci výrazně ohroženi vyhořením.

- **Ohodnocení za práci** – každý jedinec potřebuje vidět smysl v práci, kterou vykonává a být za ni ohodnocen nejen finančně, ale i s vědomím, že si jeho práce zaměstnavatel váží a je s ním spokojený.
- **Kontrolní systém** – je důležité, aby kontrolní systém na pracovišti nebyl pro zaměstnance příliš byrokratický a ponižující.
- **Vhodné načasování (time management)** – díky správnému načasování jednotlivých pracovních úkolů a systému přestávek nedochází k dlouhodobému přetěžování zaměstnanců.
- **Supervize** - „*supervize je součástí odborné přípravy na určité povolání, během níž nováček pod vedením zkušeného odborníka, nejméně jeden rok, zlepšuje komunikaci v organizaci. Cílem je ochrana klienta, posílení duševního zdraví terapeuta a prevence syndromu vyhoření a současně také dále zvýšení jeho kompetence.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 561).
- **Nabídka aktivit k odreagování od pracovní činnosti** – některé podniky v dnešní době nabízejí zaměstnancům celé spektrum činností, jak si mohou mentálně odpočinout (tělocvičny, posilovny, relaxační místnosti apod.)

Do **oblasti osobní** řadíme:

- **Volnočasové aktivity a koníčky** – důležitým prvkem v boji proti vyhoření je odpočinek, relaxace a odreagování. Každý by měl ve volném čase provádět činnost, která se naprosto liší od činností vykonávaných v práci. Základním pravidlem je mít alespoň nějakou radost, pro někoho to může být vaření, pro jiného fotbal. Autorka Alena Špačková (2011, s. 48) např. doporučuje věnovat se józe, jejíž cviky uvádějí do rovnováhy tělo, mysl, vědomí i duši, působí celistvě. Jako ideální se také jeví procházky v přírodě, obecně však napomáhá cokoliv, co danému jedinci poskytuje pocit relaxace.
- **Sebehodnocení a sebevědomí** – v souvislosti se zdravým sebevědomím a sebehodnocením je dobré hledat a odstraňovat negativní způsoby myšlení, které vedou k úpadku sebevědomí. Měli bychom také hledat a odstraňovat maximalistické požadavky a přísná kritéria, které jsme si sami na sebe vymysleli. V rámci sebehodnocení je důležité vnímat krom negativních stránek i svoje kladné stránky (Křivohlavý, 2013, s. 81).
- **Znát své hranice** – často na sebe klademe příliš vysoké nároky, čímž se zbytečně vystavujeme nebezpečí stresu. Měli bychom se proto naučit znát své hranice, vědět, co ještě zvládnou a co je již nad moje síly.
- **Fyzická aktivita** – můžeme sem zahrnout jakékoliv sportovní aktivity, ale i prostou fyzickou práci – úklid domácnosti, štípání dříví apod. Špačková (2011, s. 47) do fyzické

aktivity řadí i uměle vyvolaný hlasitý smích, který odbourává adrenalin a přináší přijatelnější náladu. Fyzická aktivita by měla jedince přinášet především psychické uvolnění.

- **Asertivita** – měli bychom se naučit říkat NE, pokud budeme cítit, že je toho na nás nakládáno příliš. Není na škodu myslet občas sám na sebe.

Uvedená doporučení nejsou zdaleka jedinými způsoby, jak vyhoření předejít. Další autoři hovoří např. o důležitosti mezilidských vztahů, udržování kontaktu s rodinou a přáteli. Význam má také stanovení si priorit v životě, vymezení cíle, kterého bychom chtěli dosáhnout. Jako účinná prevence se také jeví možnost vzdělávání v oboru, které by jedinci mělo přinášet nové podněty pro práci. Přestože neexistuje univerzální způsob, jak vyhoření předcházet, uvedená doporučení mají své opodstatnění a je dobré je dodržovat. Záleží však již na každém jedinci, do jaké míry se jimi bude řídit

1.4 Specifika učitelské profese vzhledem k syndromu vyhoření

Jak jsme si již říkali, syndrom vyhoření může postihnout teoreticky kohokoliv, nejčastěji se však projevuje u pracovníků pomáhajících profesí, jejichž úkolem je práce s lidmi a pomoc lidem. Mezi jedno z nejrizikovějších povolání patří v tomto ohledu i povolání učitele.

Pedagogický slovník definuje učitele jako „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326). Helena Grecmanová a kol. (2002, s. 164) dále termínem učitel označuje „*člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé.*“ Poukazují rovněž, že v rámci výchovného procesu učitel představuje rozhodující složku, neboť je jeho iniciátorem.

Úkolem učitele je pak především pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného. Jsou to učitelé, kdo výchovně vzdělávací proces plánují a organizují, vedou žáky k osvojování poznatků ve formě vědomostí, řídí proces utváření dovedností, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby, zájmy, plní výchovné úkoly. Pro žáky představuje osoba učitele zejména vzor dospělého člověka, a to svými postoji, vyspělostí, mravními zásadami apod. (Grecmanová a kol., 2002, s. 186).

Jaroslav Kořa (2011, s. 16) dále klade důraz na skutečnost, že učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, neboť zajišťují předávání kultury z jedné generace na druhou. Působí jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků a tradic.

Přebírají odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti a následná úspěšnost či neúspěšnost jejich socializačního působení vytváří další předpoklady pro rozvoj společnosti, v horším případě pro její stagnaci.

Profesi učitele obecně můžeme považovat za velmi náročnou a vyčerpávající. Na bedrech učitele závisí výsledek celého výchovně vzdělávacího procesu. Velkou zátěž zde tvoří především náročnost práce s dětmi, snaha o kontrolu učitele ze strany veřejnosti a také stále se zvyšující požadavky na výkon učitelské profese. Na učitelích je vyžadováno nejen velké pracovní nasazení a odborné vybavení, ale také vysoký morální kredit, vhodné charakterové vlastnosti a v neposlední řadě i dobrá psychická kondice (Bártová, 2009). Není divu, že ne každý jedinec se dokáže s těmito nároky úspěšně vyrovnat a jako učitel obstát. Ne nadarmo se povolání učitele označuje jako jedno z nejnáročnějších a bývá spojováno s problematikou syndromu vyhoření.

Jaroslava Vašutová (2004, s. 42) shrnuje specifika učitelské profese vzhledem k profesní zátěži v následujících bodech:

- Učitel vykonává výchovnou a vzdělávací službu společnosti, neboť připravuje mladou generaci pro budoucnost společnosti. Proto je pod neustálým tlakem očekávání a požadavků společnosti.
- Učitel má mnohonásobnou klientelu: žáky, jejich rodiče a stát. Každý má pak jiná očekávání a jiné požadavky. Stejně jako se v průběhu profesního života učitele mění tato klientela, mění se i očekávání a požadavky.
- Žáci, které učitel vyučuje, patří do nižší věkové kategorie a jako sociální skupina mají nižší společenský status. To se promítá i do společenské prestiže učitelů.
- Učitelé musí disponovat specifickými vlastnostmi a schopnostmi.
- Učitelská profese je feminizovanou profesí.
- Učitelství má status státního zaměstnance a je považováno za veřejnou službu.
- Výkon profese učitele je determinován pracovními podmínkami. Vysoké nároky, které na učitele klade společnost, však nebývají v souladu s podmínkami, jejichž garantem je stát.
- Školství jako systémový rámec učitelské profese prokazuje setrvačnost ve fungování, což se promítá do dynamiky profese, která kopíruje stav školství.

Iva Štětovská (2012, s. 100 – 101) se k profesní zátěži učitele vyjadřuje z hlediska délky pracovní doby. Přestože z vnějšího pohledu by se mohlo zdát, že učitel disponuje velkým množstvím volného času a při realizaci výuky může do velké míry řídit svoji práci, právě při

velké autonomii prožívají učitelé často pochybnosti o správnosti postupů a efektivitě svojí práce a zdánlivě nízký pracovní úvazek pak obnáší velké množství práce skryté (dozor, administrativa, mimoškolní aktivity...). Běžně si tak pedagog nosí práci i domů, s čímž se u ostatních povolání setkáváme jen zřídka. V podobném duchu hovoří i Průcha (2002a, s. 230), který uvádí, že celková pracovní doba učitele je delší, než činí jeho normovaný počet vyučovacích hodin týdně. Dodává, že dle některých odhadů z pracovní doby učitele představuje zhruba polovinu času vyučování a druhou polovinu čas na jiné činnosti.

Učiteléské povolání je náročné také díky tomu, že probíhá za stále měnících se podmínek. Jak uvádí Jaroslav Kot'a (2002, s. 15), „ *být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladné na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – dětí a mládeže.*“

Iva Štětovská (2012, s. 100) v souvislosti s profesní zátěží učitele dále poukazuje na neustálý tlak pozornosti okolí, které učiteli jen zřídka dovolí vystoupit z profesní role, a to i v soukromém životě. Uvádí také rozpor mezi neustálými nároky, které jsou v profesi učitele kladeny na kontakt s lidmi, a relativní samotou učitele. Tato specifická profesní samota pak hraje významnou roli v řadě rozhodujících profesních momentů, a to např. při problematickém zvládnutí konfliktů, emočně vypjatých momentech, v rozhodovacích situacích atd. Učitel je v těchto chvílích sám a zpravidla se nemůže obrátit na někoho jiného. Na druhou stranu však učitelé jen velmi obtížně sdílí své pochybnosti se spolupracovníky, kdy je poskytnutí opory kolegou vnímáno jako riziko nebo selhání.

Grecmanová a kol. (2002, s. 187 - 188) označuje učiteléské povolání za náročné i z toho důvodu, že ve školní práci učitele s žáky se odráží prakticky celé společenské dění. Učitelé i žáci si přinášejí do školy problémy soukromého a společenského života a pedagog musí být schopný adekvátně reagovat na zážitky a zkušenosti žáků a řešit řadu výchovných problémů. V případě neúspěchu pak mohou učitelé prožívat řadu zklamání. Autorka v neposlední řadě poukazuje na problém snížení prestiže učiteléské profese a změny pojetí role učitele, kdy přestává být distributorem vědomostí, který je pouze orientován na posuzování žákovského výkonu, aniž by byl nucen sám zvyšovat svoji kvalifikaci ve směru dovednosti rozšiřovat demokratizaci vzdělávání žáků.

Jedinci, kteří pak nejsou schopni se s nároky pedagogické práce úspěšně vyrovnat, jsou díky opakovaným zážitkům negativního stresu vystaveni závažnému riziku. Jedním ze závažných a častých rizik dlouhodobého působení stresu u učitelů může být i syndrom vyhoření.

Pokud jsme hovořili o průběhu vyhoření obecně, uváděli jsme si, že se jedná o dlouhodobý proces. Stejně tomu je i u vyhoření učitele. Na počátku stojí obvykle ambiciózní učitel s rozhodnutím zvládat složité úkoly a příkladně plnit své povinnosti. Chce celému okolí předvést, že je výborný profesionál a dokáže každý den odvádět vynikající práci. Díky tomu, že se naplno věnuje svojí práci, začíná postupně odsouvat věci jako např. spánek, jídlo či rodina do pozadí. Po určitém čase se začínají objevovat první somatické obtíže, které se snaží potlačit. Vyhýbání se pocíťovaným problémům a potlačování fyziologických potřeb mění učitelův pohled na svět a na lidi. Učitel se stává netolerantním, a to především vůči svým kolegům, kteří se mu jeví jako zkostratělí, líní a hloupi. Chování učitele se začíná měnit. Doposud energický, živý a rozhodný člověk se začíná projevat jako bázlivý, nesmělý, někdy až ustrašený a apatický. Vnitřně se učitel cítí neschopný a zbytečný. Pocit prázdnoty a marnosti narůstá, jeho život ztrácí smysl. Nakonec přichází totální psychický i somatický kolaps, je nutná okamžitá lékařská péče. Objevit se mohou i myšlenky na sebevraždu, které jsou však málokdy uskutečněny (Kraft, 2006, str. 30).

Důsledky burnout mohou mít tedy ve svém nejhorším případě podobu vážných psychických a somatických poruch, kdy je již nutný zásah lékaře. Nezbytné je také podotknout, že syndrom učitelova vyhoření má negativní dopad také na žáky, které vyučuje. Nezájem pedagoga o žáky a jejich úspěšnost celkově zhoršuje psychosociální klima výuky. Dohází ke snížení učební motivace žáků, zhoršuje se jejich chování a vzájemné vztahy (Mareš, 2013, s. 520). Jak je tedy vidno, syndrom vyhoření učitelů v žádném případě nelze brát na lehkou váhu a je třeba hledat účinná preventivní opatření, která napomůžou syndromu vyhoření předcházet.

Jako jedno z možných preventivních opatření si v naší práci představíme další vzdělávání učitelů. V dnešní době působí silné tendence rozšířit profesní výbavu pedagogů, hovoří se o tzv. „doprofesionalizování“ učitelů v souvislosti s úkoly, které na ně v současnosti doléhají (Kohnová, 2012, s. 8). Můžeme tedy říci, že se o dalším vzdělávání učitelů mluví především ve spojitosti se zvyšováním profesní kvalifikace, než v jiných souvislostech. V rámci diplomové práce se však pokusíme poukázat na další, neméně důležitý a přitom mnohem méně diskutovaný význam dalšího vzdělávání učitelů, a to jako možnost prevence syndromu vyhoření.

2 Další vzdělávání učitelů

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

J. A. Komenský

Jak nám poměrně výstižně napovídá citát v úvodu této kapitoly, učitele můžeme zařadit mezi ty profesní skupiny, u kterých je vyžadováno, aby se neustále vzdělávaly a přizpůsobovaly se tak novým požadavkům a nárokům na ně kladeným. Již J. A. Komenský si dobře uvědomoval potřebu učitelů neustále se rozvíjet a pracovat na sobě. V současnosti o této skutečnosti trefně hovoří také např. autor Jaroslav Kořa (2011, s. 16), který upozorňuje, že *„kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, (...), kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomýšlet, ani na ni vstupovat.“*

V dnešní době se o dalším vzdělávání učitelů (DVU) hovoří především ve spojitosti se zvyšováním profesní kvalifikace pedagogů. Jak jsme si však již nastínili na konci první kapitoly, v rámci naší práce se na DVU podíváme z jiného úhlu pohledu, a to jako na možnost prevence syndromu vyhoření.

V závěru první kapitoly jsme si specifikovali učitele jako skupinu ohroženou syndromem vyhoření a hovořili jsme o nezbytnosti hledání účinných preventivních opatření proti tomuto negativnímu jevu. V rámci druhé kapitoly na tuto myšlenku navážeme a pokusíme se identifikovat DVU jako jednu z možností prevence vyhoření. Jelikož DVU řadíme v obecné rovině do vzdělávání dospělých, vymezíme si nejprve širší pojmy s DVU související a zaměříme se na jeho ukotvení v rámci legislativy. Následovat bude objasnění významu dalšího vzdělávání a jeho cílů. Podíváme se také, jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů, jejich motivace k dalšímu vzdělávání a jaké okolnosti ovlivňují volbu DVU. Na konci kapitoly si shrneme, proč by právě další vzdělávání mělo přispívat k prevenci vyhoření učitelů.

2.1 Vymezení základních pojmů

Patrně není možné pojednávat důkladněji o jakémkoliv tématu bez přesnějšího vymezení termínů, které se k němu vztahují. Dříve, než se tedy podíváme na definici samotného pojmu DVU, měli bychom si také objasnit širší pojmy s DVU související.

DVU můžeme jako součást celoživotního vzdělávání řadit do již zmíněného **vzdělávání dospělých**. Andragogický slovník nám vzdělávání dospělých vymezuje jako *„veškeré*

vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 301). Iveta Bednaříková (2012a, s. 55) pak tento pojem vysvětluje jako „*obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, realizované jako školní vzdělávání dospělých, jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů.*“ Jedná se tedy o vzdělávání osob, které již školní přípravu na své budoucí povolání ukončily a nacházejí se nyní na trhu práce. Zahrnuje činnosti, jejichž hlavním účelem je dospělým osobám nahradit, doplnit, rozšířit, inovovat nebo jiným způsobem obohatit doposud získané počáteční vzdělávání.

Celkově do vzdělávání dospělých řadíme:

- Školní vzdělávání,
- další profesní vzdělávání,
- občanské vzdělávání,
- zájmové vzdělávání,
- vzdělávání seniorů (Bednaříková, 2012a, s. 55-56).

Z hlediska DVU je pro nás však stěžejní pouze pojem dalšího profesního vzdělávání, ostatními termíny se tudíž zabývat dále nebudeme.

Další profesní vzdělávání je zpravidla vázáno na profesi, resp. pracovní pozici a role dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu (Mužík, 2012, s. 25). Jedná se o „*pojem označující všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání.*“ Jeho podstatou je především vytváření a udržování souladu mezi kvalifikací subjektivní a objektivní, což bychom mohli vysvětlit jako neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce (Průcha, Veteška, 2014, s. 72) Bednaříková (2012a, s. 56) dále uvádí, že může mít charakter kvalifikačního, rekvalifikačního vzdělávání, normativních školení a kurzů.

Právě do dalšího profesního vzdělávání řadíme i pro nás významné další vzdělávání učitelů.

Další vzdělávání učitelů představuje zjednodušeně řečeno vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. V pedagogickém slovníku najdeme DVU vymezeno jako „*povinnost učitelů vzdělávat se po dobu výkonu pedagogické činnosti za účelem obnovení, upevnování a doplňování kvalifikace.*“ Bývá realizováno na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v jiných zařízeních na základě akreditace a také může mít podobu samostudia (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 44). Podrobnější specifikaci DVU

uvádí Jana Kohnová a kol. (1995, s. 7), podle které lze tento pojem chápat jako subsystém vzdělávací soustavy. Charakterizuje DVU jako:

- Systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry,
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele,
- společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých,
- základní předpoklad transformace školství,
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu.

Upozorňuje dále, že DVU by mělo být přínosem nejen pro učitele, ale i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru, a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost.

Ukotvení v rámci legislativy

Vzhledem k významnosti dalšího rozvoje zaměstnanců poukazují na jeho nutnost a podporu také některé zákonné normy. Vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá dle:

- **§ 230 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce**

„Prohlubováním kvalifikace se rozumí její průběžné doplňování, kterým se nemění její podstata, a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce; za prohlubování kvalifikace se považuje též její udržování a obnovování“ (§ 230, odst. 1).

- **§ 24 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**

„Všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci“ (§ 24, odst. 1). Za tímto účelem také přísluší každému učiteli volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce (§ 24, odst. 7).

- **Vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků**

V rámci této vyhlášky je odlišeno studium sloužící ke splnění kvalifikačních nebo dalších kvalifikačních předpokladů (kvalifikační vzdělávání) a studium k prohlubování odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání). Jak však uvádí Karel Starý (2012, s. 17) vyhláška se převážně věnuje kvalifikačnímu vzdělávání, průběžné vzdělávání je zde vymezeno spíše stručně a poměrně vágně.

Krom výše uvedené legislativy je také důležité zmínit, že o DVU dále pojednává základní kurikulární dokument, kterým je národním program rozvoje vzdělávání – tzv. „**Bílá kniha.**“ Zmíněný dokument, přijatý vládou České republiky v únoru 2001, věnuje učitelům a jejich vzdělávání ne příliš rozsáhlou, avšak významnou kapitolu s názvem „*Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn.*“ V této kapitole se mimo jiné dočteme, že „*je nutné nově koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i jejich další vzdělávání, systematicky podporovat jejich práci, zvyšovat jejich motivaci pro angažování se v osobním rozvoji i rozvoji školy a učinit učitelskou profesi přitažlivou*“ (Bílá kniha, 2001, s. 43). Kapitola dále obsahuje strategické linie změny postavení a vzdělávání učitelů ve formě doporučení (Walterová, 2001, s. 15).

2.2 Význam DVU a jeho cíle

O DVU bývá obvykle pojednáváno především v souvislosti s otázkami, které se týkají zajištění kvalitní úrovně vzdělávání a jeho významu pro národní vzdělanost, proměny práce učitelů, zlepšování práce školy, transformace školství a možností ovlivnění změn ve vzdělávání, stejně jako změn celospolečenských. Zdůrazňována je zejména jeho nová role v celoživotním vzdělávání a celospolečenském rozvoji lidských zdrojů, ekonomická a politická funkce profesního rozvoje učitelů a význam kvalitně profesně a „aktuálně“ vzdělaných učitelů, kteří jsou schopni adekvátně připravit mladou generaci na nové ekonomicko-technologické a kulturně-sociální podmínky (Kohnová, 2004, s. 5). Kohnová (2004, s. 60) proto strategický význam DVU vidí především ve skutečnosti, že se jedná o „*základní nástroj inovace osnov, aktualizace znalostí a prevence zaostávání a zvětšování rozdílu mezi ekonomickou změnou a vzdělávací odezvou.*“

DVU se tak v mnoha ohledech stává významnou otázkou vzdělávací politiky států, kdy i jednotlivé cíle DVU jsou formulovány v souladu se záměry této politiky. Autorka rozlišuje dvě základní oblasti, na nichž je formulování cílů DVU a jejich následná realizace značně závislá:

1. Teorie dalšího vzdělávání a pedagogický výzkum obecně.
2. Vzdělávací politika

Bohumíra Lazarová (2006, s. 15) pak poukazuje na skutečnost, že v souvislosti s formulováním cílů DVU mohou být jednotlivé cíle definovány buď velmi široce, nebo se jejich autoři snaží konkrétněji poukázat na přínos pro jednotlivce, školy a především pro děti. Upozorňuje však, že obě pojetí jsou zcela legitimní, neboť další vzdělávání musí odpovídat jak požadavkům učitelů, tak podporovat reformy školské praxe.

Mezi obecněji definované cíle DVU patří podle Kohnové a kol. (1995, s. 35):

- Zdokonalování profesionální dovednosti učitelů,
- vnitřní rozvoj školy,
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,
- instrument v inovační a politice a změnách ve vzdělávání,
- osobní vývoj učitelů.

Autoři příklánějící se k obecnější formulaci cílů vidí přínos DVU především pro zlepšení praxe. Dle některých odborníků by tak DVU mělo vést zejména k **profesionalizaci učitelské profese**. Požadavek profesionalizmu obvykle evokuje takové cíle vzdělávání učitelů, jako jsou vzdělávání k evaluaci, inovacím, výzkumu, individualizaci a také k reflexi a osobnostnímu rozvoji. Existuje však také část autorů, kteří v souvislosti s DVU, jeho cíli a zaměřením zdůrazňují pojem **změna**. Tuto změnu pak vidí především v oblasti vědění, postojů a vyučovací praxe (Lazarová, 2006, s. 15-17).

Pokud se nyní zaměříme na konkrétně formulované cíle DVU, mohou mít např. následující podobu (Perrenoud, 1994):

- Zlepšit vlastní kompetence a kvalifikaci, dosáhnout profesionálního mistrovství, radosti a důvěry v sebe,
- naučit se adekvátním způsobům zapojování do změn a dění v instituci,
- přispět k profesionalizaci, stát se více odpovědným a autonomním,
- účastnit se vytváření kolektivní identity, sdílené kultury,
- stát se odborníkem v dosahování nových a ambiciózních cílů,
- vytvářet o sobě dobrou představu uvnitř i vně organizace,
- přizpůsobit osobní kvalifikaci své pozici atd.

Při konkrétní formulaci cílů pro jednotlivce se tak obvykle vychází z požadovaných kompetencí učitele, jejichž rozvoj by mělo vzdělávání podporovat. Tyto cíle by se tak měly vztahovat přímo ke konkrétním vědomostem a dovednostem, resp. kompetencím (Lazarová, 2006, s. 17).

2.3 Vzdělávací potřeby učitelů a jejich motivace k DVU

Potřebu bychom obecně mohli vysvětlit jako „*nutnost organismu něco získat, případně něčeho se zbavit*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 446). Nenaplnění potřeby pak může vyvolat narušení duševní rovnováhy a nepříjemné emoce jako napětí, nespokojenost, úzkost,

nejistotu apod. Obdobně tomu může být i u vzdělávacích potřeb učitelů. Jsou-li nedostatečně reflektovány, zvyšuje se automaticky riziko jejich nenaplnění. Jelikož se učitel při výkonu svého povolání pohybuje v určité síti potřeb, kde se střetávají potřeby školské politiky, potřeby školy a vlastní vzdělávací potřeby a zájmy, bývá mnohdy nesnadné tyto potřeby správně rozpoznat a harmonizovat (Lazarová, 2006, s. 69).

Obecně je možné hovořit o několika skupinách vzdělávacích potřeb, vztahující se k jednotlivým oblastem učitelských kompetencí. Jaroslava Vašutová (2004, s. 104-109) rozlišuje osm základních oblastí učitelských kompetencí:

1. Předmětovou/oborovou,
2. didaktickou a psychodidaktickou,
3. pedagogickou,
4. diagnostickou a intervenční,
5. sociální, psychosociální a komunikativní,
6. manažerskou a normativní,
7. profesně a osobně kultivující,
8. ostatní předpoklady.

V rámci zmíněných kompetencí je pak možné vymezit i hlavní okruhy individuálních vzdělávacích potřeb učitelů – vzdělávací potřeby vztahující se ke zdokonalení předmětových/oborových kompetencí, vztahující se ke zdokonalení didaktických a psychodidaktických kompetencí apod.

Učitelé obvykle požadují, aby další vzdělávání odpovídalo především jejich vzdělávacím potřebám. Nejčastěji vyjadřují vzdělávací potřeby spojené s přímou prací ve třídě. Preferují tedy témata vážící se k vlastnímu vyučovanému předmětu, didaktice, zvládnání třídy a jednotlivců. Učitelé si s pojmem dalšího vzdělávání spojují tedy zejména nabývání znalostí či dovedností, které bývají konkrétně vymežitelné a „viditelné“ nebo využitelné v praxi (Lazarová, Prokopová, 2004, s. 269).

Lazarová (2006, s. 17) shrnuje představy učitelů o dalším vzdělávání následovně:

- Nabývání dovedností,
- získávání informací,
- inovace výuky,
- inspirace,
- zvyšování profesionalismu.

Podstatně méně se tedy objevuje porozumění typu „změny v myšlení, postojích a hodnotách, identifikace slabých a silných stránek“ apod., přestože tuto schopnost DVU má.

Nutno také podotknout, že vzdělávací potřeby učitelů v posledních letech prošly určitou změnou. Mohou zato především změny v učitelské profesi, změny v chování žáků, postojích dětí, rodičů i celé společnosti ke škole, změna týkající se tlaku na nové dovednosti učitele apod. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry jsou vzdělávací potřeby učitelů reflektovány a kdo, popř. co, v identifikaci těchto potřeb nejvíce učitelům pomáhá (Lazarová, Prokopová, 2004, s. 269).

Stejně jako za každou lidskou činností stojí motivace, i učitel je ke svému profesionálnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání nějakým způsobem motivován. Motivaci učitele k učení pak můžeme považovat za nezbytnou podmínku efektivity DVU, neboť úzce souvisí s chováním učitelů na vzdělávacích akcích – s jejich ochotou a připraveností odnášet si ze vzdělávací akce užitečné podněty a využívat je pro inovování praxe (Lazarová, 2006, s. 86).

Lazarová (2006, s. 79) uvádí, že okolnosti motivace učitelů k dalšímu vzdělávání jsou obtížně sledovatelné. Dle autorky se jedná o „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které motivaci učitelů ke vzdělávání podporují nebo tlumí a určují její specifickou podobu.*“

Velký význam má na jedné straně otázka (ne) dobrovolnosti vzdělávání. Zákon sice ukládá pedagogickým pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání (viz zákon č. 563/2004Sb., § 24), učitelé však jakékoliv konkrétně nařízené vzdělávání spíše odmítají. Na tuto skutečnost poukázal už např. autor Radomír Havlík (1999, s. 153) v roce 1999, který v rámci svého článku „*Profesní kariéra a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů*“ uvádí, že někteří učitelé mají za to, že by se měl učitel vzdělávat především pro svůj vlastní dobrý pocit, vzdělávání by tedy dle nich mělo být dobrovolné.

Na druhé straně pak působí řada různých faktorů, které mohou být pokládány za hlavní determinanty motivace učitelů k dalšímu vzdělávání. Tyto faktory Lazarová (2006, s. 79–80) rozděluje následovně:

- **Trvalejší osobnostní rysy** – schopnost a ochota se vzdělávat souvisí jednak s personálními složkami inteligence (např. otevřenost k učení a ke změně) a také s charakterovými vlastnostmi (svědomitost, odpovědnost, píle apod.)
- **Věk učitele** – přestože není pravidlem, že učitel ke konci kariéry není motivovaný ke vzdělávání, věková rizika jsou zřejmá: vyšší únava, vidina konce kariéry, potřeba klidu apod.
- **Kariérní postup učitele** – motivací může být i možnost dalšího kariérového postupu.

- **Pohlaví učitele** – muži často směřují k vedoucím pozicím a v ženských kolektivech zaujímají výsadní postavení.
- **Zkušenost učitele s dalším vzděláváním** – spokojenost a nespokojenost učitelů s dalším vzděláváním hrají významnou roli v oblasti další motivace vzdělávat se.
- **Osobní a rodinný kontext** – přístup učitele ke vzdělávání může být znesnadněn např. špatnou rodinnou situací, zdravotním stavem, komplikacemi s cestováním apod.
- **Řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky** – vnější motivací může být i způsob řízení DVU z úrovně školy a regulace DVU z úrovně školské politiky.

Existují však také faktory, které procesy vzdělávání spíše brzdí. Většina učitelů vidí bariéry dalšího vzdělávání především v nedostatku času, o něco méně pak v nedostatku financí. Učitelé pak volí raději jednorázové a krátkodobé vzdělávací akce, které jsou finančně méně náročné. Další vzdělávání také představuje pro učitele určitou zátěž, která se podílí na zvýšení jejich únavy. Nespokojenost vyjadřují současně se samotným systémem DVU.

Výše uvedený výčet faktorů, které ovlivňují motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání, nebyl zdaleka kompletní. Zaměřili jsme se pouze na ty faktory, které můžeme považovat za hlavní. Důležité je také poznamenat, že tyto faktory působí propojeně a není tedy možné na ně nahlížet odděleně (Lazarová, 2006, s. 80-81).

2.4 Okolnosti volby DVU

Volba vzdělávací akce je u učitele ovlivněna mnoha společně působícími faktory. Významnou roli sehrává nejen nabídka, dostupnost a kvalita vzdělávací akce, ale také vzdělávací potřeby jednotlivých učitelů, školy, školská politika a v neposlední řadě také vývoj společnosti.

Dle Lazarové (2006, s. 72) vykazují učitelé ve vztahu k nabídce vzdělávání odlišné způsoby chování. Na jedné straně existují učitelé, kteří se o nabídku aktivně zajímají a hledají taková témata, která vyhovují jejich potřebám. Na druhé straně je pak řada učitelů, kteří nehledají speciální témata a spokojí se s dostupnou nabídkou. Autorka rozlišuje tyto cesty učitelů k volbě vzdělávací akce:

- **Povinné vzdělávání nebo nucená volba** – jedná se o povinné, povětšinou funkční školení nebo společné vzdělávání učitelů, které se obvykle odehrává přímo ve školním prostředí.

Nebezpečí tohoto vzdělávání spočívá ve skutečnosti, že akce nařízené proti vůli učitelů často nepřinášejí požadované výsledky.

- **Volba řízená nabídkou** – učitelé přímo reagují na dostupnou nabídku vzdělávacích akcí a volí si téma, které je zajímavé. Tento způsob označuje autorka za nejčastější.
- **Volba v důsledku příslušnosti ke sdružení** – jelikož se řada učitelů angažuje v některém z profesních sdružení, volí takové vzdělávací akce, které „jejich“ skupina organizuje. Je však otázkou, do jaké míry toto vzdělávání odpovídá vzdělávacím potřebám učitele a je v souladu s cíli školy.
- **Módní vlny** – volbu vzdělávací akce mohou ovlivnit i určité módní vlny ve vzdělávání. Učitel pak vzdělávací akci volí spíše pro dobrý pocit, že by měl být v takovém oboru vzdělán, ovšem bez jasnější představy, jak dovednosti v praxi využije.
- **Reflektovaná a plánovaná volba** – učitel dokáže pravidelně reflektovat a vymezovat své vzdělávací potřeby a cíle, vytváří si individuální plán profesionálního rozvoje a v souladu s tím vyhledává a volí vzdělávací možnosti.

Jako nejčastější způsob volby DVU označuje autorka volbu řízenou nabídkou. Naopak jako nejméně užívaný způsob se jeví reflektovaná a plánovaná volba, přestože pro dobrou volbu DVU hraje právě schopnost učitele reflektovat své potřeby nezastupitelnou roli (Lazarová, 2006, s. 73-74).

2.5 DVU jako prevence syndromu vyhoření

Přestože se o DVU v souvislosti s prevencí syndromu vyhoření nikterak výrazně nehovoří, je nezpochybnitelné, že tuto schopnost DVU má. Na tuto skutečnost poukazuje např. autor Otto Obst (2002, s. 112-113) který uvádí, že právě v dalším vzdělávání by učitelé měli najít nové podněty pro práci se žáky, nový smysl učitelského života. Využít vzdělávání jako cestu k sebezdokonalování a „dobíjení baterií.“ V podobném duchu hovoří také Libor Míček a Vladimír Zeman (1992, s. 137), kteří vnímají vzdělávání učitelů jako možnost zdokonalení se ve svém oboru, v umění, jak působit na žáky, v metodách, jak učit, jak porozumět dětem a mládeži a v neposlední řadě také tomu, jak porozumět sobě samému a zdokonalovat svoji osobnost. To vše by dle autorů mělo učiteli samo o sobě přinášet značné uspokojení. Průcha (2002b, s. 73) dále shledává podporu fyzického a psychického zdraví učitelů v seminářích, kurzech a tréninkových metodách, které vedou učitele k tomu, aby se naučili stresu a nárokům pracovní zátěže odolávat, osvojili si preventivní psychohygienické návyky apod.

Dle Lazarové a Prokopové (2004, s. 266) dokonce i sami učitelé vyjadřují v souvislosti s dalším vzděláváním potřebu spojit užitečné s příjemným – učit se novému a přitom se dostat ze školního stereotypu, odpočinout si od žáků, kolegů a někdy i od rodiny, navázat nové kontakty, relaxovat a další. Jako podporu svého tvrzení autorky uvádějí výpovědi některých učitelů, kteří odpovídali na otázku, jak by měl dle jejich názoru vypadat seminář, na který by se těšili. Objevovali se odpovědi typu: „*Těšila bych se na setkání se zajímavými lidmi..., Součástí vzdělávání by měly být aktivity, při kterých bychom se zasmáli..., Přála bych si cviky k uvolnění stresu a napětí..., Líbí se mi projekty v krásné přírodě...*“ Veškeré aspekty, které učitelé uvedli, by mohli sami o sobě pozitivně působit na předcházení psychického vyčerpání a vyhoření učitele.

Pokud bychom měli nějakým způsobem shrnout poznatky jednotlivých autorů, lze z našeho pohledu konstatovat, že DVU se zdá být vhodným preventivním opatřením vyhoření. V obecnější rovině může mít pro učitele význam především v pochopení syndromu vyhoření, stresu a smyslu psychohygieny. Konkrétně zaměřené kurzy však mohou učitelům poskytnout jednotlivé techniky zvládnání stresu, přispět k poznání sebe samého, naučit učitele sebereflexi, jak vhodně organizovat svůj čas a znát hranice svých možností. Pozitivně působí už jen samotná změna prostředí, které by mělo být ideálně odlišné od prostředí školního. Neopomenutelný význam má také poznávání nových lidí a účastníků DVU, které umožňuje výměnu zkušeností, možnost diskuse o konkrétních případech a situacích, podporu, porozumění, spolupráci apod. Z tohoto hlediska je však vhodné zajistit, aby se účastníci vzdělávání navzájem neznali, neboť jak upozorňuje Lazarová (2006, s. 83), učitelé obvykle projevují neochotu otevřeně hovořit před svými kolegy. Jelikož DVU může dále celkově přispívat k sebezdokonalování jedince, významný vliv můžeme sledovat i v oblasti podpory zdravého sebevědomí a sebehodnocení učitele, které, jak jsme si uvedli v první kapitole, mají v rámci prevence vyhoření nezastupitelný význam.

Výše jsme si naznačili, že efektivita a výsledek dalšího vzdělávání závisí ve velké míře na motivaci jedince. Učitel bez motivace a ochoty učit se představuje riziko neúspěchu. Důležité tedy je, aby učitelé sami pochopili, že právě takovými aktivitami, jako je i další vzdělávání, si zvyšují odolnost vůči negativnímu působení psychické zátěže, která je v jejich povolání, řadícího se mezi pomáhající profese, evidentně značná (Obst, 2002, s. 113).

3 Projektování vzdělávací akce

Jak jsme již předeslali v samotném úvodu, cílem naší práce je vypracování návrhu vzdělávacího programu DVU, zaměřeného na téma prevence syndromu vyhoření, který by byl v praxi využitelný v centrech, střediscích, v zařízeních celoživotního vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod. Naším úkolem je tedy vytvořit konkrétní projekt vzdělávací akce. Vycházíme přitom ze skutečnosti, že DVU má schopnost preventivně působit na syndrom vyhoření, což jsme se snažili dokázat v rámci druhé kapitoly.

Konstruování vzdělávacího programu obecně můžeme považovat za vysoce specializovanou činnost, předpokládající zvládnutí řady odborných dovedností (Prášilová, 2006, s. 9). Je tedy nezbytné, abychom se nejprve pokusili projektování vzdělávací akce uchopit teoreticky, k čemuž nám poslouží kapitola třetí. Stejně jako v předchozích kapitolách jsme si na úvod vysvětlili termíny stěžejní pro danou problematiku, také nyní začneme objasněním základního pojmu, kterým je v tuto chvíli vzdělávací program. Následně se zaměříme na projektování jako součást systematického přístupu ke vzdělávání a charakterizujeme si jednotlivé fáze tohoto přístupu. Dále se seznámíme s podobou jednotlivých částí tvorby vzdělávacího programu a závěr kapitoly bude patřit faktorům, které nás v rámci projektování limitují a je tedy nutné je při konstrukci vzdělávacího programu zohledňovat. Získané teoretické znalosti následně aplikujeme do praxe v praktické části naší práce, která bude obsahovat již konkrétní projekt vzdělávací akce.

3.1 Vzdělávací program jako projekt výuky

Pokud jsme se rozhodli, že se pustíme do tvorby **vzdělávacího programu**, měli bychom mít zcela jasno v tom, co si pod tímto pojmem můžeme představit. Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 295 - 296) se s termínem obecně můžeme setkat hned v několika významech. Může se jednat o „*kurikulární dokument, schvalovaný centrálními orgány školství a mající normativní charakter, který obsahuje komplexní vymezení koncepce, cílů, obsahů a jiných parametrů vzdělávání pro určitý stupeň či druh školy.*“ Termín se však také může používat pro označení individuálního studijního plánu, ve smyslu vzdělávání handicapovaných jedinců apod. Ve třetím pojetí můžeme pojem chápat ve smyslu „*označení charakteristického profilu vzdělávání, učebního plánu na konkrétní škole či jiném vzdělávacím zařízení.*“ Jedná se tedy o zkonkrétnění vzdělávací nabídky pro potencionální klienty.

Pro potřeby naší práce budeme na vzdělávací program nahlížet stejně jako Michaela Prášilová, (2006, s. 17) která jej popisuje jako „*projekt výuky vytvořený za účelem překlenutí*

výkonnostní mezery mezi tím, jak jedinec danou problematiku momentálně zvládá, a tím, jak je žádoucí, aby tuto problematiku z nějakých důvodů zvládal.“ Jinými slovy k překlenutí výkonnostní mezery mezi stávajícím výkonem jedince a výkonem požadovaným.

Dana Pokorná (2000, s. 3) pak tento projekt charakterizuje jako určitý písemný materiál, ve kterém by mělo být jasně uvedeno:

- Co, proč a jakým způsobem chceme někoho naučit,
- koho to chceme naučit,
- kdo je to bude učit a kde bude učení probíhat,
- co je nutné k učení poskytnout,
- kolik to bude stát.

Dodává dále, že všechna tato konstatování je nutné v projektu dostatečně informačně podložit a zdůvodnit.

3.2 Projektování jako součást systematického přístupu ke vzdělávání

Vzdělávací program obvykle vytváříme za účelem realizace konkrétní vzdělávací akce. Pokud však má být vzdělávací akce účelná, je dle Pokorné (2000, s. 10 – 11) nezbytné, abychom při jejím projektování uplatňovali profesionální přístup. Tento požadavek vyžaduje vycházet z chápání projektování jako dílčí části systematického přístupu ke vzdělávání, který je nutné znát a umět aplikovat v praxi. Systematický přístup má dle zmíněné autorky čtyři základní fáze:

1. Identifikace vzdělávacích potřeb
2. Plánování a návrh akce
3. Provedení akce
4. Vyhodnocení úspěšnosti akce

Jednotlivé fáze pak na sebe přímo navazují a současně se váží na jeden centrální bod nazývaný jako „**problémy s výkonem,**“ který představuje samotnou příčinu vzniku potřeby vzdělávání. Obecně můžeme rozlišit dvě podoby problémů s výkonem.

V prvním případě se jedná o podobu nedostatečnosti současného stavu, kdy řešení problému má obnovit stav dostatečnosti. Vzdělávací akce má tedy za úkol doplnit znalosti a dovednosti účastníků takovým způsobem, aby jejich výkon byl opět na požadované úrovni kvality. Druhý případ se poté týká předpokládané nedostatečnosti v budoucnu, kdy řešení problému má připravit v současnosti vyhovující úroveň výkonu na úroveň požadovanou budoucností.

Změny ve výkonu jsou proto také hlavním kritériem pro hodnocení úspěšnosti realizované akce.

Identifikace vzdělávacích potřeb

Vzdělávací potřeby vznikají dle Zdeňka Palána (2002, s. 234) jako „*hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí.*“ Autor zdůrazňuje význam těchto potřeb právě v dalším profesním vzdělávání jako nutnost při tvorbě vzdělávacích programů.

Účelem identifikace vzdělávacích potřeb je tedy zjistit jakoukoliv disproporci mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozumění problému na straně pracovníka a tím, co vyžaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn (Koubek, 2007, s. 261). Zjištěná problematická místa jsou následně rozvíjena prostřednictvím vzdělávací akce.

Abychom mohli vzdělávací potřeby správně identifikovat, využíváme tzv. analýzu vzdělávacích potřeb skupiny lidí, kteří mají být účastníky vzdělávací akce. Techniky, které nám k tomuto účelu slouží, mohou mít dle Pokorné (2000, s. 14) podobu:

- Rozsáhlého sociologického šetření,
- studia dokumentů obsahujících informace o potřebách konkrétních skupin obyvatel nebo zaměstnanců organizace,
- nepřetržitého přímého pozorování všech vnitřních a vnějších aktivit organizace,
- až po podrobnou analýzu potřeb tréninku v případě jednotlivého pracovního úkolu u konkrétního zaměstnance.

Na paměti přitom musíme mít neustálou vazbu analýzy a následné identifikace vzdělávacích potřeb na výkon.

Plán a návrh akce

Fáze identifikace potřeby vzdělávání plynule přechází do fáze plánování vzdělávacích aktivit, jejímž obsahem je právě projektování. V rámci této etapy dochází tedy ke zpracování již zmíněného vzdělávacího programu. Palán (2002, s. 153) hovoří o tzv. plánu vzdělávacích aktivit, který můžeme vymežit jako „*přehled vzdělávacích aktivit, určený k realizaci v určitém období.*“ Sestavuje se právě na základě identifikovaných rozdílů mezi požadovanou a skutečnou výkonností pracovníků, které lze řešit vzděláváním. Plán by proto měl akceptovat zjištěné vzdělávací potřeby, současné poznatky vzdělávací teorie, praktické zkušenosti z plánování a realizace podobných akcí a také všechny předvídatelné limitující bariéry.

Pokorná (2000, s. 15) dále doplňuje, že by návrh vzdělávací akce měl přinášet odpovědi na otázky: Jaký cíl má akce splnit?, Jaké informace a aktivity bude akce obsahovat?, Jak bude obsah akce uspořádán?, Co bude k provedení akce potřeba?, Jak bude zjišťováno, že byla akce úspěšná, zda splnila svůj cíl?

Implementace akce

Po ukončení fáze plánování je možné začít s realizací konkrétních vzdělávacích aktivit. Jedná se tedy o přímé pokračování projektování, kdy je prakticky provedeno vše, co bylo v rámci projektu navrženo. Dochází k zúročení kvality identifikace vzdělávacích potřeb i kvality plánování a navrhování akce. Pokorná (2000, s. 15) uvádí několik faktorů, na nichž úspěšnost této fáze závisí:

- Účastníci si uvědomují vlastní potřebu akci absolvovat,
- potřeby vzdělávání byly přesně identifikovány a staly se skutečným základem návrhu,
- plánované zdroje a podmínky pro efektivní průběh akce jsou funkční a plní svou roli,
- navržené vzdělávací aktivity podpoří motivaci účastníků k učení se,
- v procesu učení jsou využívány dosavadní znalosti a zkušenosti účastníků,
- používaný způsob poskytování nových poznatků vyhovuje daným učebním stylům a potřebám účastníků a bere v úvahu i jejich zkušenosti,
- lektori disponují odpovídajícími technickými a lektorskými zkušenostmi a dokáží tak pokrýt učební potřeby účastníků.

Michael Armstrong (2007, s. 507) upozorňuje, že jediná obecná pravidla pro realizaci vzdělávacích akcí spočívají v tom, že kurzy je třeba soustavně monitorovat, aby se zabezpečilo, že probíhají dle plánu. Každé vzdělávání by se také mělo po ukončení, eventuálně i v průběhu vyhodnocovat, abychom si ověřili, zda a do jaké míry přineslo požadované výsledky.

Vyhodnocování výsledků akce

Poslední etapou systematického přístupu ke vzdělávání je vyhodnocování výsledků vzdělávací akce, krátce řečeno hodnocení. Hodnocení bychom mohli vymezit jako proces, který nám přináší odpověď na otázku, do jaké míry splnilo vzdělávání svůj účel, tedy jak byl daný vzdělávací program účinný. Hana Bartoňková (2010, s. 182) jej vnímá jako integrální součást vzdělávání, kdy dochází k porovnání cílů (žádoucího stavu) s výsledky.

Obecně existují čtyři hlavní důvody, proč hodnocení provádět. Tyto důvody se v praxi často kombinují a překrývají (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 184 - 185):

- 1. Ověřování** – hodnocení může být navrženo tak, aby potvrdilo nebo vyvrátilo, zda měl konkrétní kurz nějaký přínos pro studenty a zda mělo nebo nemělo cenu na něj vynakládat

čas a peníze. Zaměřují se na něj zvláště ty osoby, které pořádají, schvalují nebo financují vzdělávací akce, jako např. sponzoři.

2. **Kontrolování** – jedná se o sledování a hodnocení toho, zda se realizace vzdělávací akce provádí podle pokynů zpracovatelů.
3. **Zdokonalování** – hodnotící proces se zaměřuje na zdokonalování některých detailů struktury a náplně kurzu a dává prostor účastníkům, kteří mohou podávat návrhy, jak by se věci mohly změnit a přizpůsobit jejich potřebám.
4. **Učení** – hodnocení v tomto případě představuje prostředek, kterým zlepšujeme vzdělávací akce v průběhu jejich realizace.

Hodnocení tak může být navrženo způsobem, aby sloužilo řadě účelů a naplňovalo zájmy různých zainteresovaných skupin.

Josef Koubek (2009, s. 276) uvádí, že hodnocení se v praxi člení na řadu dílčích hodnocení, kdy rozlišujeme jednak bezprostřední a zřetelné účinky a jednak potencionální nebo perspektivní účinky. Obvykle se pak hodnocení zaměřuje na následující otázky:

- Zkoumá se, zda při vzdělávání byly použity adekvátní nástroje, tj. metody vzdělávání, technické vybavení, časový plán, ale i obsahová stránka vzdělávání,
- zkoumá se odezva, postoje a názory účastníků samých,
- zkoumá se míra osvojení rozvíjených znalostí nebo dovedností,
- zkoumá se, do jaké míry uplatňují absolventi vzdělávání v praxi.

Přestože hodnocení představuje závěrečnou etapu systematického přístupu ke vzdělávání, nástroje a kritéria hodnocení bychom měli vytvářet už v rámci úvodních kroků projektování dané vzdělávací akce (Bartoňková, 2010, s. 182). Projekt by měl tedy jasně konstatovat, co konkrétně bude hodnoceno, ve kterých fázích celého průběhu vzdělávací akce bude hodnocení prováděno a jakým konkrétním způsobem bude hodnocení realizováno (Pokorná, 2000, s. 18).

3.4 Písemný projekt vzdělávací akce

Přestože pro tvorbu vzdělávacího programu neexistuje jednoznačný a detailní postup, lze využít alespoň obecných poznatků, jejichž využití nám může tvorbu značně usnadnit. Na mysl máme především praxí ověřený postup při tvorbě vzdělávacího programu, tedy znalost významu jednotlivých kroků tvořících tento postup i jejich funkční provázanosti. V rámci tohoto postupu se zjišťuje, kdo a proč se má vzdělávat, jaké jsou jeho momentální znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti, co přesně má po absolvování programu umět. Dochází

k vytváření rozhodnutí o časovém harmonogramu plánovaného vzdělávání, o jeho organizaci, vzdělávacích strategiích, o potřebných studijních oporách a o způsobu, kterým bude ověřeno, zda bylo plánovaných cílů dosaženo apod. (Prášilová, 2006, s. 31 – 32).

Jinými slovy lze také říci, že se jedná o „*systematické promyšlení všech součástí organizace a realizace akce vycházející ze zjištěných informací v identifikaci vzdělávacích potřeb a respektující limitující faktory.*“ Jednotlivé promyšlené části jsou pak písemně zpracovány a sestaveny do strukturovaného textu (Pokorná, 2000, s. 31).

V odborné literatuře můžeme najít různé postupy pro tvorbu vzdělávacího programu, které mohou být více či méně detailní. V rámci praktické části naší práce budeme vycházet z postupu Pokorné (2000), která nabízí detailní a přehlednou strukturu návazných kroků tvorby vzdělávacího programu. Autorka doporučuje dodržovat následující strukturu:

1. Východisko

Východisko můžeme popsat jako určitý úvod do projektu, který nám slouží k samotnému zdůvodnění realizace vzdělávací akce, seznámení se způsobem provedení analýzy vzdělávacích potřeb a představení identifikovaných vzdělávacích potřeb (Pokorná, 2000, s. 32).

2. Stanovení cílů

Cíl lze označit za základní stavební jednotku každého projektu, pokud však hovoříme o projektu pedagogickém, na mysli máme cíl výukový (Prášilová, 2006, s. 85). Zdeněk Kalhous (2002, s. 274) výukový cíl popisuje jako „*představu o kvalitativních i kvantitativních změnách jednotlivých žáků, kterých má být v systému výuky dosaženo za stanovenou časovou jednotku.*“ Jednoduše však také můžeme říci, jde o „*jasné formulování toho, co budou účastníci vzdělávání po jeho ukončení umět, znát, co budou schopni dělat*“ (Bednaříková, 2012b, s. 35).

Jelikož výukové cíle tvoří opěrnou kostru vzdělávacího programu, je jejich uspořádání i formulace velmi důležitá. Výukové cíle můžeme pomyslně hierarchicky uspořádat do tvaru pyramidy od nejobecnějšího, nazývaného jako **programový cíl**, přes potřebný počet úrovní cílů specifických, neboli **dílčích** (Prášilová, 2006, s. 79). Programové cíle pak představují cíle celého vzdělávacího programu, na rozdíl od cílů dílčích, stanovujících konkrétní činnosti a operace, které musí účastníci vzdělávání zvládnout (Bednaříková, 2012b, s. 37).

Při realizaci vzdělávacího programu se systematicky postupuje od nejnižší úrovně dílčích cílů, až se postupně dosáhne žádoucího programového cíle. Cíle jsou tedy projektovány tak, aby zvládnutí nižší úrovně cílů bylo předpokladem pro úspěšné zvládnutí cílů v úrovni následující (Prášilová, 2006, s. 82).

Kromě cílů programových a dílčích můžeme výukové cíle dále členit na **poznávací**, ve kterých jde o získání a rozšíření vědomostí, **postojové**, působící na emocionální stránku osobnosti a **výcvikové**, zaměřující se činnost, výkon a dovednosti (Bednaříková, 2012b, s. 37).

Co se formulace cílů týče, Iveta Bednaříková (2012b, s. 45) uvádí, že by srozumitelná formulace měla zahrnovat přesné vymezení cílů (tedy výstupních vědomostí a dovedností včetně podmínek a norem výkonů), rozbor učiva zaměřený na pojmovou analýzu toho, co má být osvojeno, operační analýzu toho, co má adresát umět vykonávat, soupis pojmů, pravidel, vzorců, zákonů, pouček atd. shrnujících výsledky poznání. Autorka dále dodává, že by se formulace učebních cílů měla opírat o celou škálu tzv. aktivních sloves, které je třeba uvážlivě vybírat vzhledem k tomu, zda jsou učebním cílem pro účastníky vzdělávání znalosti, porozumění, aplikace, analýza, syntéza či hodnotící posouzení.

Bartoňková (2013, s. 48) upozorňuje, že každý lektor by měl formulaci cílů věnovat dostatečnou pozornost, neboť přesná formulace cílů usnadňuje výběr učiva, vzdělávací formy i didaktické metody a v konečném důsledku tento proces ovlivní i organizaci vzdělávací akce.

3. Účastníci

Účastníci vzdělávací akce jsou objektem našeho zájmu ještě před samotným projektováním. V rámci analýzy vzdělávacích potřeb mapujeme jejich vědomosti, dovednosti a postoje, které mají být vzdělávací akcí dále rozvíjeny. Pokorná (2000, s. 23) jako účastníky vzdělávací akce rozlišuje **homogenní skupiny** (zaměstnanci jedné organizace, studenti jedné školy apod.), **heterogenní skupiny** (samostatně se hlásící jednotlivci do veřejně organizovaných akcí) a **jednotlivce** (individuální konzultace, samostudium apod.).

V praxi se tedy můžeme setkat buď s projekty vytvářenými pro určitou skupinu účastníků, kdy je analýza vzdělávacích potřeb realizována s touto konkrétní skupinou, nebo se jedná o projekty připravované jako nabídka pro zájemce určité celospolečenské skupiny. V tomto případě je analýza potřeb provedena na skupině reprezentantů společenské skupiny a v projektu je třeba se specifikaci účastníků věnovat podrobněji (Pokorná, 2000, s. 37).

Specifikaci účastníků máme na mysli tzv. vstupní úroveň chování neboli také profil účastníka vzdělávací akce. Bartoňková (2013, s. 49) jej popisuje jako „*soubor požadovaných vstupních znalostí, dovedností, schopností, kompetencí a dalších vstupních předpokladů, které by měl mít člověk, který vstupuje do dané vzdělávací akce.*“ Díky tomu pak můžeme nastavit obsah dané vzdělávací akce tak, aby odpovídal potřebám a požadavkům daného účastníka. Zohlednit je třeba také existenci různých typů účastníků, kteří se liší způsobem získávání

a zpracování nových poznatků a zkušeností. Pokorná (2000, s. 9) uvádí následující typy, které preferují určitý styl učení:

- **Aktivist** – plně a nezaujatě se orientuje na získávání nových zkušeností a zážitků. Je přístupný všemu novému, odvážný a rád okamžitě řeší nově vzniklé situace.
- **Zkoumatel** – udržuje si osobní odstup od dění a dává si tak čas k hodnocení situace z různých úhlů pohledu. Ke každému rozhodnutí dospívá analýzou dostupných informací s časovým odstupem.
- **Teoretik** – vytváří komplexní, logicky konzistentní teoretické závěry ze svých pozorování a zjištění. Přijímá racionální a logické, odmítá subjektivní a nejednoznačné.
- **Pragmatik** – soustřeďuje se na praktické ověřování a využívání nových myšlenek a postupů. Nerad vyčkává, je pohotový a přímý.

Žádný z účastníků pak samozřejmě nebude čistým a vyhraněným typem, ani nesestavíme skupinu účastníků stejného stylu učení se. Můžeme však zařazovat aktivity v průběhu celé akce tak, aby pokryly požadavky všech popsaných skupin účastníků.

4. Forma a druh akce

Vzdělávací akce obecně může mít řadu podob - forem. Na mysli přitom máme tzv. organizační formy vzdělávání, které „vyjadřují vnější uspořádání vzdělávacího procesu z hlediska času, prostoru a vztahu k jednotlivým aktérům a systému vzdělávání.“ (Bednaříková, 2012b, s. 47).

Jak jsme již naznačili výše, výběr vhodné organizační formy vzdělávání je úzce spjatý s formulací výukových cílů. Pokorná (2000, s. 38) tedy doporučuje si v první řadě odpovědět na otázku, co chceme vzdělávací akci rozvíjet. V případě rozvoje znalostí autorka doporučuje jako organizační formu volit např. přednášku, kurz, seminář, workshop nebo samostudium. Pro dovednosti se pak dle autorky jeví jako vhodná forma trénink a cvičení, pro postoje je to zejména exkurze a studijní pobyt.

Mužík (1998, s. 114) pak při výběru organizační formy hovoří o kritériu didaktickém, tj. umožnit účastníkům soustředit se na výuku a naučit se v daném čase co nejvíce, a kritériu ekonomickém, kdy jde o hospodárné využívání nákladů spojených s uvolňováním účastníků z pracovního procesu, jejich cestováním, ubytováním apod.

Obecně můžeme v rámci jedné vzdělávací akce volit kombinaci více forem. Vždy je však dobré najít formy, které mají na sebe určitou návaznost (Pokorná, 2000, s. 38).

5. Rámcová osnova

V rámci tohoto bodu Pokorná (2000, s. 38) předpokládá stanovení rozsahu vzdělávací akce a rozpis obsahu jednotlivých témat dle časového hlediska. Projektování obsahu popisuje jako „*vypsání přehledného seznamu všech základních tematických oblastí, které budou v průběhu akce účastníkům zprostředkovány.*“ Rozhodnutí o tom, které tematické oblasti budou zařazeny do obsahu je přitom výsledkem analýzy vzdělávacích potřeb, jednání se zadavatelem a odvíjí se také od stanovených výukových cílů.

Bartoňková (2013, s. 50) hovoří v obdobném duchu, kdy upozorňuje, že by obsah vzdělávací akce měl plnit zejména potřeby zadavatele a účastníků vzdělávací akce. Účastníci musí daný obsah považovat za odpovídající jejich potřebám, protože jinak nejsou motivováni k tomu, aby se učili.

Seznam témat v projektu by pak neměl být vyčerpávajícím popisem, ale spíše logickým celkem, který poskytuje přehled o seznamu odborných tematických celků zařazených do akce, způsobu řazení témat v průběhu akce a rozdělení do jednotlivých plánovaných časových úseků (dnů, semestrů apod.). Obsah je tedy vhodné psát spíše bodově, bez přemíry podrobných informací a se zřetelem na čas, který bude k realizaci daného obsahu potřebovat (Pokorná, 2000, s. 39).

6. Metody a prostředky

Metodu v obecném slova smyslu můžeme považovat za rozhodující prostředek k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. Pod pojmem vyučovací metoda pak chápeme „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ (Skalková, 2007, s. 181). Mužík (1998, s. 149) vyučovací metodu charakterizuje jako „*postup k určitému cíli, kdy metoda je spojena s naplňováním stanovených vzdělávacích cílů, s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a realizuje se v rámci dané vzdělávací formy a za určitých výukových situacích a podmínek.*“

Neexistuje však jediná správná a univerzální metoda, neboť určité metody se užívají při předávání či osvojování vědomostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, jiné při ovlivňování postojů (Bartoňková, 2013, s. 55). Na základě čeho tedy danou metodu pro příslušnou vzdělávací akci volíme?

Pokorná (2000, s. 39) např. uvádí, že volba metod přímo závisí na stanovených cílech, ale současně i na žádoucím obsahu programu, efektivitě nákladů, vhodnosti zařízení, výběru a schopnostech účastníků i schopnostech, vědomostech a dovednostech lektora. Vliv na volbu metody mají dále také osobní preference účastníků, jejich motivace i způsob a možnost zapojení

do učební události. Bartoňková (2013, s. 56 – 57) dále jako kritérium pro volbu metody dodává fáze učebního procesu, je tedy nutné rozlišit, zda jde o úvodní setkání, či o závěr směřující do oblasti aplikace naučeného apod. Krom těchto kritérií bychom také měli počítat se skutečností, že každá metoda má své výhody a nevýhody. Je tedy důležité položit si otázku, které výhody jsou pro mě obzvláště důležité a naopak se kterými nevýhodami se nechci smířit?

Metody je pak vhodné během vzdělávací akce měnit nebo i několikrát vystřídat, neboť jednostranné používání metod nevede obvykle k úspěšným výsledkům. Správně zvolené metody a techniky by měly poskytovat možnosti k rozvoji dovedností, znalostí a schopností prostřednictvím praxe a měly by účastníkům dávat zpětnou vazbu o jejich vlastních výsledcích (Pokorná, 2000, s. 39).

Co se prostředků z hlediska vyučování týče, můžeme je dle Skalkové (2007, s. 249) vymezit jako „*všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují, a zefektivňují průběh vyučovacího procesu.*“ Jde tedy o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení vzdělávacích cílů. Jejich součástí jsou tzv. učební pomůcky (zvukové, dotykové, literární pomůcky, modely, zobrazení atd.), které napomáhají zpřístupnit, prohloubit a rozšířit informaci sdělovanou lektorem (Bartoňková, 2013, s. 66). Pokorná (2000, s. 39) uvádí, že vhodně zvolené pomůcky, technické prostředky a doprovodné texty ke studiu mohou zlepšit celkovou kvalitu a efektivnost procesu učení. Jejich výběr pak závisí na některých praktických záležitostech, jako je dostupnost a dosažitelnost prostředků, přínos z hlediska nákladů a schopnost lektorů i účastníků zvolené prostředky používat.

7. Organizace výuky

V rámci tohoto bodu projektu je třeba uvést veškeré požadavky na organizační uspořádání vzdělávací akce, a to v závislosti na formě, kterou pro danou akci vybereme a v závislosti na rozsahu akce. Bartoňková (2013, s. 83 - 85) uvádí, že „*organizační zajištění vzdělávací akce znamená nezapomenout na žádnou z činností po celou dobu přípravy, realizace a hodnocení vzdělávací akce, mít jednoznačně stanovenou odpovědnost za dané činnosti a nastavené mechanismy kontroly tak, aby bylo zřejmé, zda, kdy, jak a kým je daná činnost zajištěna.*“ Jedná se tedy o množství činností nezbytných pro úspěšnou realizaci dané akce (např. zajištění informovanosti účastníků, prostor pro akci, technického zázemí, tisku a studijních materiálů, učebních pomůcek, dopravy, stravování, příprava harmonogramu akce...).

Autorka doporučuje používat tyto nástroje usnadňující přehled organizačního zabezpečení vzdělávací akce:

- **Časový a místní plán** – má nejčastěji podobu tabulky, která podává přehled o tom, co je třeba z organizačních činností ještě udělat, případně na koho se obrátit, pokud vznikne nějaký problém.
- **Algoritmus organizačního zabezpečení** – jde o schématický postup pro řešení určité skupiny úkolů zachycující jednotlivé, přesně definované kroky vedoucí ke splnění těchto úkolů. Na rozdíl od tabulky napomáhá zachytit provázanost jednotlivých činností.
- **Ganttův diagram** – používá se pro grafické znázornění naplánování posloupnosti činností v čase.

Uvedené nástroje umožňují sledovat plnění jednotlivých kroků nezbytných k zabezpečení, organizaci a realizaci vzdělávací akce, a tím přispívají k hladkému průběhu akce.

8. Lektori

Bednaříková (2012b, s. 27 - 28) pojmem lektor označuje „*vzdělavatele dospělých, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání.*“ Jelikož je považován za základního činitele pro naplnění výukových cílů, předpokladem pro výkon lektorské činnosti je nejen odborná znalost v přednášeném oboru, ale i základní znalost andragogiky. Předpokládá se jisté **pedagogické (andragogické) mistrovství**, kterým rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi. Mezi tyto dovednosti pak můžeme řadit pedagogické (andragogické) schopnosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.

Pokorná (2000, s. 24 - 25) v této souvislosti hovoří o tzv. **lektorských kompetencích**, kam řadí oblasti jako charakter osobnosti, odborné znalosti a zkušenosti v oboru své kvalifikace a lektorské znalosti a zkušenosti. Doporučuje zaměřit se především na charakter osobnosti, který je poměrně stálý a málo ovlivnitelný. Všimát bychom si měli těchto znaků osobnosti - koncepční schopnosti, emocionální vyrovnanost, programová iniciativa a aktivita, kreativita, mentální bystrost, vyvážené učební návyky apod.

Při samotné formulaci požadavků na lektory v rámci projektu pak musíme mít na paměti, že formulujeme požadavky na kvalifikované a profesionální lektory, ovšem při vymezených hranicích a přidělených finančních a technických zdrojích. Měli bychom také být schopni vybrané lektory správně informovat o cílech vzdělávací akce a programu, charakteru účastníků, plánu tréninku a disponibilních zdrojích tak, aby správně pochopili svoji roli a záměr projektu akce. Dále je v projektu nezbytné rozhodnout o počtu lektorů v jednotlivých plánovaných částech akce, a to vzhledem ke zvolenému obsahu, posloupnosti témat, zvoleným metodám a prostředkům komunikace mezi lektorem a účastníky, popř. účastníky mezi sebou.

9. Výstupy, ověření znalostí a dovedností

V tomto bodě projektu uvádíme způsob hodnocení výstupů vzdělávací akce a znalostí účastníků, případně návaznost na profesní kariéru a profesní kvalifikaci jednotlivých účastníků, druh získaného akreditivu a podmínky jeho vystavení (Pokorná, 2000, s. 32).

O hodnocení byla řeč již ve druhé podkapitole, kdy jsme se zabývali jednotlivými fázemi systematického přístupu ke vzdělávání. Hovořili jsme o tom, co je hodnocení, jaké jsou hlavní důvody proč jej provádět, na jaké otázky bychom se v rámci hodnocení měli zaměřit a upozornili jsme na důležitost stanovit nástroje a kritéria hodnocení již v úvodních krocích projektování. Prášilová (2006, s. 33) proto doporučuje tento devátý krok projektu přesunout a zařadit již jako třetí.

Snad jen pro doplnění si můžeme uvést, že hodnotit lze před zahájením vzdělávací akce nebo na jejím samém začátku, v průběhu vzdělávací akce, na konci vzdělávací akce a po ukončení vzdělávací akce, nejčastěji s určitým časovým odstupem. Provádíme jej např. prostřednictvím různých testů, pozorování, dotazníků, rozhovorů a hospitací (Bartoňková, 2013, s. 91).

Hodnocení pak mohou provádět jednak sami účastníci, kteří hodnotí kvalitu vzdělávací akce přímo s lektorem či svými kolegy, dále vedení organizace, které vyhodnocuje výsledky podle toho, jak se investice odrazily ve zlepšené výkonnosti a do třetice jsou to lektoři, kteří vyhodnocují výsledky akce podle zpětné vazby o svém vlastním výkonu a kvalitě jimi poskytovaných vzdělávacích služeb. Jak bude hodnocení úspěšné, pak závisí na kritériích a datech použitých k měření úspěšnosti a dovednostech lektora či jiného subjektu kvalifikovaně používat metody hodnocení (Pokorná, 2000, s. 16 – 17).

10. Studijní materiály

Pořadat vzdělávací akci bez písemných materiálů je v dnešní době již téměř nemyslitelné, neboť sami účastníci, kteří při zahájení vzdělávací akce neobdrží písemné materiály, ji automaticky považují za méně kvalitní. Materiály pak mohou mít různou podobu, přičemž jejich charakter nejvíce závisí na cílech, obsahu, formách či metodách vzdělávací akce (Bartoňková, 2013, s. 69). V oblasti vzdělávání dospělých se dle Mužíka (1998, s. 190) často používají tyto materiály: skripta, studijní opory, sylaby, teze, scénáře, pracovní sešity, pracovní listy, zadání případových studií, manažerské hry a další. Každý materiál má pak určité výhody a nevýhody, jejichž znalost je předpokladem pro správnou volbu a efektivní využití studijních materiálů.

Mužík (1998, s. 194) mezi hlavní kritéria pro volbu studijního materiálu řadí: vazbu na typ vzdělávací akce (zda je materiál vhodný pro dlouhodobé studium, nebo krátkodobý kurz), vazbu na konkrétní vzdělávací akci (zda materiál lze využít bez účasti na akci), vazba na osobnost lektora, podpora aktivní práce účastníků, náročnost obsahové a metodické přípravy, náročnost technického zpracování, rozsah materiálů, retrospekce a náročnost na čas z hlediska použití ve výuce.

Výše jsme si podrobně rozebrali strukturu tvorby vzdělávacího programu tak, jak ji uvádí Pokorná (2000). Krom těchto deseti kroků však autorka jako součást projektu uvádí také **finanční analýzu** (rozpočet akce), která sice není součástí uvedené struktury a je čistě ekonomickou záležitostí, ale je nezbytné ji do projektu zařadit.

Belcour a Wright (1998, s. 158) v souvislosti s finanční analýzou hovoří o tzv. předkalkulaci, kterou v širším slova smyslu můžeme chápat jako „*propočet ekonomické výhodnosti jakékoliv činnosti jako takové v rámci firmy nebo jiné instituce,*“ v užším smyslu pak jako „*propočet ekonomické výhodnosti vybrané jednotky činnosti – tzv. kalkulační jednice.*“ Ve vzdělávací činnosti ji představují „poučení“ účastníci kurzu, tedy ti, kteří se vzdělávají.

Jelikož však nelze podat přesný návod pro kalkulaci vzdělávací akce, neboť konkrétní rozpočet a soupis položek v něm se odvíjí především od charakteru dané akce, zaměříme se v následujícím textu alespoň na druhy nákladů, které mohou do rozpočtu vstupovat.

Obecně můžeme náklady na vzdělávací akci rozdělit na dvě kategorie: **náklady na vzdělávací program** (tzv. fixní náklady, které se nemění podle počtu účastníků a jsou pevně dané) a **náklady na účastníky** (tzv. variabilní náklady měnící se dle počtu účastníků). Do první skupiny řadíme náklady na lektory, realizační tým, poplatky za výuku hrazené jiným institucím, nájemné na prostory pro výuku a za zařízení, parkoviště, poštovné, telefonní poplatky atd. Druhá skupina pak zahrnuje náklady na přepravu do místa konání a na místní přepravu, příplatky za zvláštní zavazadla (učební pomůcky), náklady na přepravu při exkurzích a studijních cestách, diety a cestovné, stravování, ubytování apod. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 156 - 157). Celkové náklady poté můžeme rozpočítat na jednotlivce, čili vydělit počtem účastníků akce nebo uvádět jako souhrnné náklady na provedení akce (Pokorná, 2000, s. 41).

Jak jsme však již uvedli výše, nelze stanovit přesný návod, jak má rozpočet vypadat, konkrétní způsob rozpočtování si každý musí najít sám, vzhledem k charakteru vzdělávací akce.

3.4 Limitující faktory projektování

Krom výše uvedeného postupu je při projektování třeba mít na paměti také to, že existují určité limitující faktory, které je důležité v rámci projektování zohledňovat. Blíže tyto vlivy popisuje Pokorná, (2000, s. 21 - 29) která upozorňuje, že nejsou dány možnostmi samotného vzdělávacího procesu, ale reálnými podmínkami prostředí vymezující prostor, do kterého se musí závěrečná podoba vzdělávací akce vměstnat. Hovoří tedy o určitém „manipulačním prostoru.“ Autorka konkrétně rozlišuje tyto limitující faktory, které je nutné při projektování brát v úvahu:

Vstupní zadání projektu

Za budoucího účastníka vzdělávací akce mnohdy hovoří zadavatel, neboli objednatel akce, pro kterého je projekt zpracován. Ať už je však zadavatelem organizace, skupina obyvatel, celá společnost či jednotlivec, každý poskytuje odlišné podmínky pro zpracování projektu a tedy i poněkud odlišné přístupy pro zpracovatele. Prášilová (2006, s. 157) dodává, že se jedná o představy zadavatele o podobě akce a jím vymezené limitující podmínky, především pak finance a čas.

Účastníci vzdělávací akce

Účastníci vzdělávací akci limitují na jedné straně svým charakterem. Stejně jako jsou individuální rozdíly mezi lidmi, také mezi účastníky existují rozdíly ve způsobech získávání a zpracování nových poznatků a zkušeností, které je nutné zohledňovat. Je tedy třeba uvědomit si existenci různých typů účastníků. Na druhé straně pak můžeme hovořit o tzv. vstupním chování účastníků, které označuje to, co si účastníci dříve osvojili a přinesli na vzdělávací akci - určité vědomosti, dovednosti, postoje, jejich obsah i rozsah. Čím více je pak skupina homogenní z hlediska vstupního chování, tím snáze lze vytvořit podmínky k učení.

Obecně tedy lze říci, že účastníci ovlivňují všechny části projektu vzdělávací akce - stanovení účelu, cílů, výběr obsahu, metod, pomůcek a také stanovení výstupů akce a rozpočtu.

Lektoři

Je důležité, aby lektoři vybíraní pro realizaci naplánovaného vzdělávacího obsahu uměli svým přístupem naplnit plánované vzdělávací cíle. Za tímto účelem se doporučuje kriticky zvažovat schopnosti mnohých odborníků z praxe, a to především v oblasti charakteru osobnosti, lektorských a odborných znalostí a zkušeností. Zaměřit bychom se měli zejména na

charakter osobnosti, který je poměrně stálý a přípravou málo ovlivnitelný, na rozdíl od odborných a lektorských znalostí, které může každý lektor neustále zdokonalovat.

Materiály použitelné při akci

V souvislosti s potřebnými materiály se zvažuje především jejich dostupnost a přiměřenost. Jedná se konkrétně o různé studijní texty, videa, audionahrávky, přístrojovou vybavenost, dostupný software apod. (Prášilová, 2006, s. 158).

Čas – doba trvání

Čas jako limitující faktor je v projektu obsažen v podobě časového rozvrhu, který vymezuje čas na přípravu akce, na jednotlivé učební celky a denní dobu realizace prezenční formy učení. Při projektování časového rozvrhu bychom měli zejména vycházet z plánovaných cílů akce a poskytnout tak účastníkům i lektorům dostatek času, aby úspěšně zvládli osvojit si plánovanou úroveň znalostí a dovedností. Jak jsme však již upozorňovali výše, v praxi jsou to právě zadavatelé, kteří určují časový prostor realizace vzdělávací akce, bez ohledu na náročnost plánovaných cílů.

Místo konání akce

Základní podmínka při výběru místa, kde se bude vzdělávací akce konat je, aby dané místo umožňovalo dosažení plánovaných cílů. Přihlížet bychom tedy měli zejména k délce akce, nutnosti ubytování účastníků a lektorů, dosažitelnosti místa, finančním prostředkům, počtu účastníků, zvykům, prostředkům potřebných k učení apod.

Pořadatel

Jelikož pořadatel akce nemusí být vždy totožný se zpracovatelem projektu, měli bychom v rámci projektu zohlednit i to, kdo jej bude realizovat. Nejčastěji to mohou být samotné zaměstnavatelské organizace, fakulty, jiné školy neuniverzitního typu, agentury nebo soukromé vzdělávací firmy. Každý z realizátorů pak představuje určité výhody a nevýhody, na které je třeba při projektování brát zřetel.

Finance

Vzdělávací akce bývá organizována jako samostatná ekonomická akce s vlastním rozpočtem. Finanční prostředky pak představují limitující faktor v podobě rozpočtu nákladů na realizaci, pro účastníky akce pak v podobě výše školného.

Na závěr této poměrně rozsáhlé kapitoly bych již pouze chtěla zdůraznit jednu věc. Přestože se nám na první pohled může zdát, že posloupnost jednotlivých kroků a nutnost brát v potaz

výše zmíněné limitující faktory činí z projektování nezaměnitelný a neflexibilní standardní postup, opak je pravdou. Jak sama Pokorná (2000, s. 41) totiž přiznává, pořadím stanovených kroků se nelze řídit dogmaticky. V praxi se totiž často dostáváme do situací, kdy je třeba se uchýlit k různým kompromisům či nestandardním řešením.

4 Projekt vzdělávací akce „Jak být učitelem a nepodlehnout vyhoření“

V rámci čtvrté kapitoly, která představuje praktickou část diplomové práce, je našim cílem vypracovat návrh vzdělávacího programu dalšího vzdělávání učitelů, zaměřený na téma prevence syndromu vyhoření, který by byl v praxi využitelný v centrech, střediscích, v zařízeních celoživotního vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod. Budeme se tedy zabývat projektováním již konkrétní vzdělávací akce.

4.1 Tvorba projektu

Při projektování budeme postupovat dle struktury tvorby vzdělávacího programu, kterou jsme si podrobně rozebrali v kapitole předchozí. Výjimkou bude pouze devátý krok projektu, týkající se hodnocení výsledků vzdělávací akce, který na doporučení Michaely Prášilové (2006) zařadíme jako krok třetí, tedy ihned po stanovení cílů dané vzdělávací akce.

Název vzdělávací akce

Jak být učitelem a nepodlehnout vyhoření

1. Východisko

Syndrom vyhoření v současnosti postihuje stále vyšší počet učitelů. Mohou zato především zvyšující se nároky na povolání učitele a nezadržitelný pokrok doby, který vyžaduje, aby se učitelé přizpůsobovali stále novým a novým požadavkům. Jak např. uvádí autor Jaroslav Kořa (2011, s. 15), „*podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládež.*“ Ne všichni učitelé se však dokáží s požadavky vyplývajícími z pokroku doby úspěšně vyrovnat. Mnozí z nich pocítují tento tlak jako lavinu doléhajících změn, se kterou si lze poradit pouze s obtížemi, pokud vůbec (Kohnová, 2012, s. 12). Snadno pak podlehnou pocitům bezmoci a zoufalství, které jsou prvním krůčkem na dlouhé cestě vedoucí k vyhoření.

Je samozřejmé, že měnící se nároky na učitelskou profesi nejsou zdaleka jediným zdrojem učitelova vyhoření. Vzhledem ke stále se zvyšujícím požadavkům a přibývajícím problémům ve školách však lze předpokládat, že se s vyhořením učitelů budeme setkávat čím dál častěji. Je tedy na místě, abychom věnovali dostatečnou pozornost prevenci tohoto jevu, který může u učitele v krajním případě vyústit až ve vážné psychické a somatické poruchy.

Prevence přitom nemá význam pouze pro učitele samotného. Syndrom učitelova vyhoření má negativní dopad také na žáky, které vyučuje. Nezájem pedagoga o žáky a jejich úspěšnost

celkově zhoršuje psychosociální klima výuky. Dohází ke snížení učební motivace žáků, zhoršuje se jejich chování a vzájemné vztahy (Mareš, 2013, s. 520).

Prevenici můžeme označit za jeden ze základních pilířů předcházení syndromu vyhoření. Jako vhodnou možnost prevence syndromu vyhoření považujeme další vzdělávání učitelů. DVU obecně by učitelům mělo přinášet nové podněty pro práci se žáky, nový smysl učitelského života a působit jako cesta k sebezdokonalování a „dobíjení baterií.“

V rámci námi předkládaného projektu vzdělávací akce DVU vycházíme ze skutečnosti, že významnou prevencí syndromu vyhoření učitelů je samotná znalost dané problematiky. Právě díky osvětě a informovanosti ohledně projevů, podmínek vzniku a průběhu vyhoření může učitel sám na sobě včas rozpoznat některé příznaky a buď si pomoci sám, nebo vyhledat pomoc odborníka. Čím dříve na sobě učitel symptomy zaregistruje, tím větší je naděje, že se mu problém podaří vyřešit. Snáze totiž ovlivníme spíše počínající příznaky, než pokud bychom řešili velké problémy (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 67). Vzdělávací akce DVU zaměřená na syndrom vyhoření má tedy schopnost působit nejen jako prevence sama o sobě, ale také učitele seznamuje s dalšími možnostmi, jak vyhoření předcházet. Učitelům může poskytnout jednotlivé techniky zvládnání stresu, přispět k poznání sebe samého, naučit učitele sebereflexi, jak vhodně organizovat svůj čas a znát hranice svých možností.

V současnosti v českém školství bohužel téměř neexistuje jakákoliv systematická péče o psychické zdraví učitelů a o DVU se hovoří spíše v souvislosti se zvyšováním profesní kvalifikace pedagogů než jako o možnosti prevence vyhoření. Na tuto situaci chceme reagovat vypracováním návrhu vzdělávacího programu dalšího vzdělávání učitelů, zaměřeného na téma prevence syndromu vyhoření, který by byl v praxi využitelný v centrech, střediscích, v zařízeních celoživotního vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod. Vzdělávací program se přitom snažíme projektovat způsobem, aby co nejvíce odpovídal potřebám učitelů.

2. Stanovení cílů

Programový cíl

Účastník si na základě osvojení teoretických znalostí a praktických dovedností v oblasti syndromu vyhoření pedagogických pracovníků a psychohygieny prohloubí dovednosti při zvládnání stresových situací a pracovní zátěže tak, že sám a včas dokáže rozpoznat některé příznaky syndromu vyhoření a buď si pomoci sám, nebo vyhledat pomoc odborníka.

Specifické cíle

- Účastník je schopen vlastními slovy vysvětlit pojem syndrom vyhoření a jeho obecné příčiny.
- Účastník je schopen analyzovat specifika učitelské profese vzhledem k pracovní zátěži a syndromu vyhoření.
- Účastník dokáže charakterizovat hlavní příznaky syndromu vyhoření učitele.
- Účastník dokáže popsat průběh jednotlivých fází vyhoření učitele.
- Účastník je schopen analyzovat základní možnosti předcházení syndromu vyhoření v učitelské profesi a využít je v reálném životě.
- Účastník dokáže identifikovat možnosti, jak reagovat v zátěžových situacích školního prostředí.
- Účastník dokáže zdůvodnit význam duševní hygieny v rámci předcházení syndromu vyhoření.
- Účastník si uvědomí, že znalost projevů, podmínek vzniku a průběhu vyhoření učitele je jeden ze základních kroků předcházení syndromu vyhoření.
- Účastník je schopen akceptovat postupy podporující duševní hygienu.
- Účastník si osvojí dovednost základních relaxačních technik a dokáže je aplikovat v praxi.

3. Výstupy, ověření znalostí a dovedností

Při úvaze nad možnými způsoby hodnocení vzdělávací akce jsme dospěli k názoru, že vzhledem k primárnímu zaměření akce na osobnostní rozvoj jedince se nejeví jako potřebné, ani žádoucí provádět testování vstupních a výstupních znalostí účastníků dané akce. Samotná situace testování by také mohla u účastníků vzdělávání vyvolat nepříjemný stres, což by v případě vzdělávací akce, jejímž účelem je naučit stresu přecházet, mohlo působit spíše kontraproduktivně. Zvolili jsme proto následující možnosti hodnocení vzdělávací akce:

- **Závěrečná stanoviska účastníků vzdělávací akce** – každý účastník ihned po skončení vzdělávací akce vyplní krátký evaluační dotazník (viz příloha č. 1), který bude vypovídat o subjektivních dojmech a pocitech daného účastníka po absolvování vzdělávací akce. Dotazník bude vyplňován anonymně.
- **Hodnocení lektora a organizátora vzdělávací akce** – účastník po skončení vzdělávací akce dále vyplní evaluační dotazník (viz příloha č. 2), ve kterém zhodnotí práci a vystupování lektora na vzdělávací akci, včetně úrovně organizačního zajištění dané akce. Dotazník bude vyplňován opět anonymně.

Každý účastník v den konání vzdělávací akce obdrží po jejím skončení **potvrzení o účasti** na vzdělávací akci.

4. Účastníci

Profil účastníka vzdělávací akce

Vzdělávací akce je určena pro všechny učitele bez ohledu na věk či délku praxe, kteří se cítí být syndromem vyhoření ohroženi, nebo mají zájem a chuť rozšířit své obzory v dané problematice, načerpat novou sílu a motivaci pro zvládání svého povolání. Akce je proto vhodná jak pro začínající pedagogy, tak pro pedagogy zkušené.

Aby si účastníci mezi sebou navzájem mohli vyměnit své zkušenosti a otevřeně diskutovat o konkrétních situacích a případech z praxe, lze doporučit, aby se účastníci vzdělávání navzájem neznali. Účastníci by tedy měli tvořit heterogenní skupinu z různých typů škol.

Profil absolventa vzdělávací akce

Absolvent vzdělávací akce disponuje teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi z oblasti syndromu vyhoření pedagogických pracovníků a psychohygieny. Je vybaven základními informacemi o syndromu vyhoření, dokáže rozpoznat příznaky a základní fáze vyhoření učitele a je seznámen s možnostmi, jak vyhoření v pedagogické práci předcházet. Díky znalostem z oblasti psychohygieny a nácviku relaxačních technik disponuje dovednostmi při zvládání stresových situací a pracovní zátěže tak, že sám a včas dokáže rozpoznat některé příznaky syndromu vyhoření a buď si pomoci sám, nebo vyhledat pomoc odborníka.

5. Forma vzdělávací akce

Vzdělávání bude probíhat formou celodenního kurzu, jako jednorázová vzdělávací akce. Kurz představuje samostatnou vzdělávací formu, převážně složenou z více jednotek (lekcí, přednášek, cvičení, seminářů apod.), směřující k naplnění vzdělávacího cíle. Jedná se o ucelenou vzdělávací jednotku, která poskytuje účastníkům systematicky utříděný okruh poznatků v ohraničením časovém rozpětí. Charakteristický je proto určitý rámec učebního plánu, pevné určení začátku a závěru kurzu. Organizování aktivit, které v rámci kurzu probíhají, vyžaduje pečlivé naplánování, důkladnou přípravu a organizaci. Charakter a téma kurzu určuje typ materiálu, který bude nutné použít. Vše musí být připraveno se značným předstihem (Bednaříková, 2012b, s. 53).

Uvedená forma byla zvolena s ohledem na stanovené cíle vzdělávání (viz výše) a ekonomické hledisko, kdy uspořádání vzdělávací akce jako jednorázového celodenního kurzu

umožňuje šetřit náklady na ubytování a stravování účastníků, náklady na lektory a v neposlední řadě také náklady na pronájem prostor a zařízení.

6. Rámcová osnova

V následujících řádcích uvádíme rozpis obsahu jednotlivých témat, která budou v průběhu vzdělávací akce účastníkům zprostředkovány. Při stanovení předpokládaného času potřebného na daná témata bylo vycházeno z jejich náročnosti na pochopení a významu, který mají pro účastníky z hlediska dosažení cílů vzdělávání.

Úvod

- Představení lektora, organizační záležitosti – 5 minut
- Představení účastníků – 15 minut
- Očekávání versus cíle kurzu – 10 minut

Teorie syndromu vyhoření se zaměřením na učitele

- Pojem syndrom vyhoření a jeho obecné příčiny – 30 minut
- Pracovní zátěž v profesi učitele, specifika syndromu vyhoření vzhledem k učitelské profesi – 30 minut
- Hlavní příznaky syndromu vyhoření učitele – 30 minut
- Fáze vyhoření učitele – 30 minut
- Základní možnosti předcházení syndromu vyhoření v učitelské profesi – 45 minut

Zátěžové situace ve školním prostředí

- Analýza vybraných zátěžových situací ve školním prostředí – 45 minut

Duševní hygiena teoreticky i prakticky

- Co je duševní hygiena a jaký je její význam v rámci předcházení syndromu vyhoření – 20 minut
- Postupy podporující duševní hygienu – 25 minut
- Návčik relaxačních technik – osvojení si postupů a technik jak správně relaxovat, odpočívát – 60 minut

Závěr

- Diskuse, výměna zkušeností mezi účastníky – 30 minut
- Otázky – 15 minut
- Závěrečná stanoviska účastníků vzdělávací akce – 10 minut
- Hodnocení lektora a organizátora vzdělávací akce- 15 minut

- Předání potvrzení o účasti a rozloučení – 5 minut

7. Metody a prostředky

Stejně jako při výběru vhodné organizační formy vzdělávací akce, i při výběru metod jsme vycházeli zejména ze stanovených cílů vzdělávání. Nejednalo se však o kritérium jediné. Přihlíželi jsme také k obsahu daného programu, efektivitě nákladů, předpokládaným vědomostem účastníků a náročnosti z hlediska vybavení, techniky apod. Dále jsme dbali požadavku na střídání jednotlivých metod během vzdělávací akce tak, abychom se vyhnuli jednostrannému používání určité metody a vzdělávání tak přineslo kýžené výsledky.

V rámci vzdělávací akce budou použity následující metody:

- **Přednáška** – metoda postavená na monologickém projevu lektora. Bývá využívána zejména v případech, kdy potřebujeme vyložit problematiku úsporně, hutně a v krátkém čase, a to většímu počtu účastníků (Bednaříková, 2012b, s. 66).

Prostřednictvím přednášky bude pobráno téma *Teorie syndromu vyhoření se zaměřením na učitele*, a to v celém rozsahu. V rámci tématu *Duševní hygiena teoreticky i prakticky* bude přednáška zahrnovat první dva body ze tří.

- **Situační metoda (případová studie)** – metoda řešení problémů, kdy účastníci analyzují konkrétní situaci, diskutují o ní, nacházejí alternativní řešení a rozhodují se pro jedno z nich. Situace jsou zpracovány na základě skutečných událostí (Bednaříková, 2012b, s. 71).

Situační metoda bude využita k analýze vybraných zátěžových situací ze školního prostředí, které mohou vést ke zvýšení stresu učitele a k rozvoji syndromu vyhoření. Účastníci rozdělení do pěti členných skupin analyzují konkrétní případ, studují jeho obsah, diskutují o něm a formulují rozhodnutí. Na základě prezentace návrhů řešení od jednotlivých skupin, analýze odpovědí a diskusi dojde k nalezení vhodného řešení, jak by se měl jedinec (učitel) v dané situaci zachovat.

- **Cvičení** – účastníci kurzu si pod vedením lektora osvojí znalost a dovednost základních relaxačních technik, které pozitivně přispívají k předcházení stresu a pracovního vyčerpání působící na vznik syndromu vyhoření.
- **Diskuse** – dialogická metoda, umožňuje výměnu názorů a informací mezi účastníky. Účastníci tak mají možnost vyjádřit vlastní myšlenky, stanoviska, postoje, zkušenosti a současně se obohacují o myšlenky a názory ostatních ze skupiny (Bednaříková, 2012b, s. 69).

Diskuse jako samostatná metoda bude zařazena na samotný závěr vzdělávací akce. Jak již bylo naznačeno, hlavním záměrem je umožnit účastníkům výměnu zkušeností, možnost diskuse o konkrétních případech a situacích, podpora, porozumění, spolupráce apod.

- **Rozhovor** – metoda založená na vhodně pokládaných otázkách lektora, které by měly vzbudit pozornost celé skupiny a provokovat účastníky k přemýšlení (Bednaříková, 2012b, s. 69).

Jelikož se žádný lektor při své práci bez kladení otázek neobejde, bude se metoda rozhovoru prolínat všemi tématy, která budou účastníkům v průběhu akce zprostředkována.

Vzhledem k vybraným metodám a formám vzdělávání, dosažitelnosti, přínosu z hlediska nákladů a předpokládaným schopnostem lektorů i účastníků vzdělávání pak byly zvoleny následující materiální didaktické prostředky vzdělávání:

- **Stíratelná tabule na fixy**
- **Flipchart**
- **Dataprojektor, projekční plátno**
- **PC s internetem a reproduktory**
- **Pomůcky pro nácvik relaxačních technik**
- **Karimatky**
- **Pracovní listy se zadáním případových studií**
- **Studijní materiály**

8. Organizace výuky

Celkové organizační schéma vzdělávací akce uvádíme v příloze č. 3, kdy jsme při stanovení jednotlivých kroků organizace vycházeli z tabulky „Organizační zajištění vzdělávací akce“ od Hany Bartoňkové (2010, s. 170 – 171). Jelikož nám schéma poskytuje pouze přehled daných kroků, podrobnější popis u vybraných hlavních bodů organizačního zajištění uvádíme v následujících odstavcích. Grafické znázornění posloupnosti organizačních činností v čase je k dispozici v příloze č. 4 v podobě Ganttova diagramu.

Zajištění prostoru a technického vybavení

Jelikož kurz není navrhován pro konkrétního pořadatele, nelze určit přesné místo jeho konání. Můžeme však vzhledem k vybraným organizačním formám, metodám a prostředkům vzdělávání shrnout obecné požadavky na prostor, kde by se měla vzdělávací akce konat.

Místnost by měla být ideálně vybavena stoly sestavenými do tvaru písmene U a židlemi s opěrkami. Pro nácvik relaxačních technik je vhodné v některé části místnosti zajistit volný prostor s kobercem, podložkami na lehnutí (přinese si každý účastník s sebou) a možností zatemnění oken. Dále by se zde měla nacházet stíratelná tabule na fixy, flipchart, dataprojektor, projekční plátno, PC s internetem a reproduktory. Místnost by celkově svým vybavením a vzezřením měla u účastníků vzdělávací akce navozovat příjemnou a klidnou atmosféru, spolupráci. Za tímto účelem je třeba dbát také na vhodné osvětlení místnosti a klimatizaci. Jak již bylo uvedeno výše, kapacita kurzu je vzhledem k interakci mezi lektorem a účastníky maximálně 15 osob, nároky na velikost prostoru tedy zdánlivě nejsou nějak výrazné. Přesto je vzhledem k nácviku relaxačních technik vhodnější spíše středně velká učebna.

Časový harmonogram

Vzdělávací akce bude probíhat v čase od 8:00 do 16:00. Podrobný časový harmonogram uvádíme v tabulce č. 1.

Úvod	Představení lektorů, organizační záležitosti	8:00 – 8:05
	Představení účastníků	8:05 – 8:20
	Očekávání versus cíle kurzu	8:20 – 8:30
Teorie syndromu vyhoření se zaměřením na učitele	Pojem syndrom vyhoření a jeho obecné příčiny	8:30 – 9:00
	Pracovní zátěž v profesi učitele, specifika syndromu vyhoření vzhledem k učitelské profesi	9:00 – 9:30
	Hlavní příznaky syndromu vyhoření učitele	9:30 – 10:00
	Fáze vyhoření učitele	10:00 – 10:30
	Základní možnosti předcházení syndromu vyhoření v učitelské profesi	10:30 – 11:15
Zátěžové situace ve školním prostředí	Analýza zátěžových situací ve školním prostředí	11:15 – 12:00

Obědová pauza ¹		12:00 – 13:00
Duševní hygiena teoreticky i prakticky	Co je duševní hygiena a jaký je její význam v rámci předcházení syndromu vyhoření	13:00 – 13:20
	Postupy podporující duševní hygienu	13:20 – 13:45
	Relaxační techniky	13:45 – 14:45
Závěr	Diskuse, výměna zkušeností mezi účastníky	14:45 – 15:15
	Otázky	15:15 – 15:30
	Závěrečná stanoviska účastníků vzdělávací akce	15:30 – 15:40
	Hodnocení lektora a organizátora vzdělávací akce	15:40 – 15:55
	Předání potvrzení o účasti a rozloučení	15:55 – 16:00

Tabulka č. 1 – Časový harmonogram kurzu

Kapacita

Maximálně 15 účastníků.

Informování účastníků

Účastníci budou o vzdělávací akci podrobně informováni na webových stránkách již konkrétních pořadatelů a prostřednictvím jejich facebookových stránek (pokud jsou k dispozici), kde budou zveřejněny elektronické letáky s hlavními informacemi. Využito bude dále emailu, který bude jako nabídka daného kurzu DVU zaslán do jednotlivých škol. Termín propagace i konání kurzu je záměrně stanoven na začátek školního roku, kdy učitelé mohou pociťovat větší motivaci k dalšímu vzdělávání a zároveň mají dostatek dovolené, kterou mohou čerpat.

¹ Další přestávky v průběhu kurzu (kromě obědové) zařadí lektor po domluvě s účastníky kurzu tak, aby respektoval psychologické požadavky na učení dospělých a akceptoval jejich osobní potřeby.

Zasílání přihlášek

Závazné přihlášky mohou zájemci zasílat prostřednictvím online formuláře, umístěného na webových stránkách jednotlivých pořadatelů. Poplatek za kurz bude uhrazen převodem peněz na účet, a to nejpozději týden před konáním akce. Doklad o zaplacení účastník obdrží v den konání akce. Přihlášky budou evidovány v došlém pořadí. Při překročení kapacity je o této skutečnosti objednavatel informován prostřednictvím emailu nebo telefonu uvedeného v přihlášce.

Stravování účastníků

Možnosti občerstvení závisí na charakteru prostor, kde daná akce probíhá, je tedy vhodné způsob občerstvení přizpůsobit aktuálním možnostem prostředí. Jako možný způsob občerstvení lze např. zvolit teplý/studený bufet, raut apod. Účastníci budou mít v rámci časového harmonogramu akce (viz tabulka č. 1) hodinovou přestávku na oběd.

Doprava

Účastníci se na vzdělávací akci dopraví samostatně a na vlastní náklady. Lektorovi jsou proplaceny jízdní náklady spojené s dopravou na vzdělávací akci.

Ekonomické zabezpečení

Ekonomické zabezpečení bude rozpracováno v rozpočtu celého projektu (viz níže), kam budou zahrnuty studijní materiály, pomůcky k využití tabule a flichpartu (fixy, papíry), mzdové náklady na lektora popřípadě členy organizačního týmu, náklady na dopravu lektora, občerstvení, pronájem prostoru aj.

9. Lektori

Obecné požadavky

Hlavním požadavkem na lektory kurzu je vysokoškolské vzdělání v oblasti psychologie a několikaletá praxe lektorské činnosti na téma týkající se syndromu vyhoření, zvládnání stresu, pracovní zátěže a psychohygieny, ideálně se zaměřením na pedagogické pracovníky. Předpokládá se základní znalost andragogiky a pedagogiky.

Od lektorů se dále očekává příjemné vystupování, komunikativnost, otevřenost, smysl pro humor, empatie, schopnost zaujmout a motivovat k aktivitám, schopnost propojení teorie s poznatky z praxe apod. Výhodou je, pokud lektor působil ve školské praxi.

Návrh konkrétních lektorů

Vzhledem k výše uvedeným kritériím navrhujeme jako možné lektorské obsazení pro jednotlivá témata kurzu následující odborníky:

- **PhDr. Zdenka Bártová**

Absolventka Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně. Odborná lektorka s letitými zkušenostmi v oblasti psychosociálního rozvoje a sociální komunikace, konzultantka v oblasti profesního a osobnostního rozvoje. Ve své práci se zaměřuje především na pedagogy, sociální pracovníky a manažery (zbartova.cz, 2012). Problematiku stresu a syndromu vyhoření učitelů autorsky zpracovala do známé publikace s názvem *Jak zvládnout stres za katedrou* (2011), kde objasňuje příčiny a podstatu stresu, přináší rady, jak se bránit vyhoření a jaké modely chování je vhodné v určitých situacích použít.

- **Mgr. Šárka Bezvodová**

Absolventka Univerzity Karlovy v Praze - dvouoborová pedagogika a psychologie. Psycholožka s dlouholetými odbornými zkušenostmi v klinické psychologii, psychoterapii a hypnoterapii. Autorka a realizátorka sebezkušenostních kurzů relaxačních a imaginativních technik, kurzů autogenního tréninku (psychologie-bezvodova.cz, 2016). Spolupracuje také s některými odbornými časopisy. V souvislosti se stresem a pracovní zátěží v učitelství vydala v rámci časopisu *Prevence* (duben 2015) článek z názvem *Relaxace pro učitele*, kde popisuje některé základní relaxační techniky.

Rozdělení lektorů dle témat kurzu

PhDr. Zdenka Bártová

- Úvod
- Teorie syndromu vyhoření se zaměřením na učitele
- Zvládání zátěžových situací ve školním prostředí

Mgr. Šárka Bezvodová

- Duševní hygiena teoreticky i prakticky
- Závěr

10. Studijní materiály

Každý účastník kurzu obdrží následující studijní materiály, které vypracovává lektor:

- **Sylabus kurzu** – základní shrnující informace týkající se konání kurzu (lektorů kurzu, programu, cílů, výstupů, ukončení, doporučené literatury apod.).
- **Zadání případových studií** – popis vybraných zátěžových situací ze školního prostředí, které účastníci analyzují a nacházejí jejich vhodné řešení.

- **Studijní opora kurzu** – stručný a výstižný přehled nejdůležitějších informací dané problematiky, podporující zapamatování podstatných věcí. Svým obsahem se shoduje s probíranou tematikou a účastníci tak mají možnost zpětně nalézt potřebné informace.

4.2 Finanční analýza

Na samotný závěr projektu uvádíme návrh předkalkulace nákladů, který je obsažen v tabulce č. 2.

Název kurzu: Jak být učitelem a vyhnout se vyhoření			
Délka konání: 1 den			
Počet lektorů: 2			
Počet účastníků: 15			
Náklady na vzdělávací program			
Náklady	Cena²	Poznámka	Celková cena
Lektoři - mzda	Kč 500,-/h	8h výuka	Kč 4000,-
Lektoři - cestovné	Kč 6,-/km	100km na lektora	Kč 1200,-
Lektoři – stravné ³	Kč 58,-/osoba	Nárok na stravné dle zákoníku práce	Kč 116,-
Pronájem prostor	Kč 3000,-/den	Včetně energií, vybavení a wifi připojení	Kč 3000,-
Pronájem techniky	Kč 1500,-/den	PC, dataprojektor, plátno	Kč 1500,-
Kancelářské potřeby	Kč 1750,-	Flipchart, papíry na flipchart, fixy	Kč 1750,-
Předběžné náklady na vzdělávací program celkově: Kč 11566,-			

² Jelikož místo konání akce není v tuto chvíli přesně specifikováno, veškeré náklady jsou pouze odhadované, v praxi se mohou lišit. Uvedené ceny jsou stanoveny dle obvyklých ceníků zveřejněných na webových stránkách poskytovatelů služeb spojených se zajištěním realizace vzdělávací akce.

³ V praxi bude tato částka záviset především na skutečnosti, zda lektor vykonává práci na živnostenský list, či na základě pracovní smlouvy, popř. dohody.

Náklady na účastníky			
Tisk studijních materiálů	Kč 60,-/účastník	Sylaby, zadání případových studií, studijní opory	Kč 900,-
Stravné	Kč 130,-/účastník	Oběd formou rautu	Kč 1950,-
Cestovné	-	Hradí účastníci	-
Předběžné náklady na účastníky celkově: Kč 2850,-			
Předběžné náklady souhrn: Kč 14416,-			
Předběžné náklady na jednotlivce: Kč 962,-			

Tabulka č. 2 – Předkalkulace nákladů

Závěr

Profesi učitele obecně můžeme považovat za velmi náročnou a vyčerpávající, není tedy divu, že ne všichni se dokáží s nároky pedagogické práce úspěšně vyrovnat. V souvislosti s nezadržitelným pokrokem doby je téměř nevyhnutelné, aby se učitelé přizpůsobovali aktuálním požadavkům. Také autorita učitele zaznamenala ve srovnání s minulostí jistý posun, je třeba se vyrovnávat se stále agresivnějším chováním žáků vůči učitelům. Pracovní doba pedagoga nekončí v momentě, kdy zvonění oznámí konec vyučování, ale zahrnuje také jeho domácí přípravu. Právě na jeho bedrech závisí úspěšnost a výsledek celého vzdělávacího procesu. To vše a mnohé další činí z profese učitele jedno z nejnáročnějších povolání, které bývá spojováno s problematikou syndromu vyhoření.

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou, tvořenou prvními třemi kapitolami, a část praktickou, která byla reprezentována kapitolou čtvrtou. Cílem teoretické části bylo podrobněji analyzovat syndrom vyhoření a specifikovat jej vzhledem k učitelské profesi, identifikovat další vzdělávání učitelů jako možnost prevence vyhoření a teoreticky uchopit proces projektování vzdělávací akce. Jako cíl praktické části jsme si vytyčili vypracovat návrh vzdělávacího programu dalšího vzdělávání učitelů, zaměřený na téma prevence syndromu vyhoření, který by byl v praxi využitelný v centrech, střediscích, v zařízeních celoživotního vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.

Pro naplnění zmíněných cílů jsme se v první kapitole nejdříve zaměřili na teoretickou charakteristiku syndromu vyhoření. Vysvětlili jsme si samotný pojem syndrom vyhoření, popsali základní příčiny vyhoření, jednotlivé projevy a konkrétní fáze vyhoření včetně možností, jak vyhoření předcházet. Na závěr kapitoly jsme si syndrom vyhoření specifikovali vzhledem k učitelské profesi, zabývali jsme se tedy učiteli jako skupinou ohroženou vyhořením. Snažili jsme se přinést odpovědi na otázku, proč profesi učitele obecně považujeme za velmi náročnou a vyčerpávající a bývá spojována s problematikou syndromu vyhoření. Vzhledem k důsledkům vyhoření pro učitele samého i pro žáka, jako objektu učitelova působení, jsme pak poukázali na nutnost hledat účinná preventivní opatření proti tomuto jevu.

Na myšlenku prevence jsme navázali ve druhé kapitole, kdy jsme se pokusili identifikovat další vzdělávání učitelů jako možnost předcházení syndromu vyhoření. Nejprve jsme se věnovali vysvětlení pojmu dalšího vzdělávání učitelů, jeho ukotvení v rámci legislativy, cílům a významu dalšího vzdělávání. Zmínili jsme dále vzdělávací potřeby učitelů, jejich motivaci k dalšímu vzdělávání a objasnili jsme si, jaké okolnosti ovlivňují volbu DVU a proč by právě další vzdělávání mělo přispívat k prevenci vyhoření učitelů. Na závěr kapitoly jsme

konstatovali, že DVU se zdá být vhodným preventivním opatřením vyhoření. V obecnější rovině může mít pro učitele význam především v pochopení syndromu vyhoření, stresu a smyslu psychohygieny. Konkrétně zaměřené kurzy však mohou učitelům poskytnout jednotlivé techniky zvládnání stresu, přispět k poznání sebe samého, naučit učitele sebereflexi, jak vhodně organizovat svůj čas a znát hranice svých možností. Neopomenutelný význam má také změna prostředí a poznávání nových lidí a účastníků DVU, které umožňuje výměnu zkušeností, možnost diskuse o konkrétních případech a situacích, podporu, porozumění, spolupráci apod.

Třetí kapitola detailně pojednávala na téma projektování vzdělávací akce se záměrem teoreticky uchopit celý proces projektování tak, aby získané teoretické znalosti bylo možné aplikovat v rámci praktické části práce. Stejně jako v předchozích kapitolách byly na úvod vysvětleny termíny stěžejní pro danou problematiku, také nyní jsme si objasnili základní pojem, kterým byl vzdělávací program. Následně jsme se zaměřili na projektování jako součást systematického přístupu ke vzdělávání a charakterizovali si jednotlivé fáze tohoto přístupu. Dále jsme se seznámili s podobou jednotlivých částí tvorby vzdělávacího programu a závěr kapitoly patřil faktorům, které nás v rámci projektování limitují a je tedy nutné je při konstrukci vzdělávacího programu zohledňovat.

Čtvrtá kapitola, která představovala část praktickou, obsahovala již konkrétní návrh vzdělávacího programu dalšího vzdělávání učitelů, zaměřený na téma prevence syndromu vyhoření, který by byl v praxi využitelný v centrech, střediscích, v zařízeních celoživotního vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod. Vzdělávací program s názvem „Jak být učitelem a nepodlehnout vyhoření“ byl konstruován jako celodenní kurz pro všechny učitele bez ohledu na věk či délku praxe, kteří se cítí být syndromem vyhoření ohroženi, nebo mají zájem a chuť rozšířit své obzory v dané problematice, načerpat novou sílu a motivaci pro zvládnání svého povolání. Vycházeli jsme přitom z myšlenky, že významnou prevencí syndromu vyhoření učitelů je samotná znalost dané problematiky. Právě díky osvětě a informovanosti ohledně projevů, podmínek vzniku a průběhu vyhoření může učitel sám na sobě včas rozpoznat některé příznaky a buď si pomoci sám, nebo vyhledat pomoc odborníka. Čím dříve na sobě učitel symptomy zaregistruje, tím větší je naděje, že se mu problém podaří vyřešit (Kelarová, Matějková, 2014, s. 67).

Věříme, že námi navrhovaný vzdělávací program má potenciál být aplikován do praxe a pozitivně tak přispívat k prevenci syndromu vyhoření mezi učiteli. Vzhledem ke skutečnosti, že se syndrom vyhoření v profesi učitele stává čím dál více palčivějším problémem, navrhujeme

dále do budoucna uvažovat o vybudování systematické péče o psychické zdraví učitelů, která v současnosti v českém školství lze říci téměř neexistuje.

Seznam zkratk

DVU – další vzdělávání učitelů

Seznam zdrojů

Literatura

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*: 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BARTOŇKOVÁ, Hana. *Projektování vzdělávací akce pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3547-3.
- BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. Vyd. 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a. ISBN 978-80-244-3248-9.
- BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. Vyd. 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. ISBN 978-80-244-3249-6.
- BELCOURT, Monica a Philip C. WRIGHT. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-459-2.
- FREUDENBERGER, Herbert a Gail NORTH. *Burn-out bei Frauen*. Frankfurt: Krüger Verlag, 1992. ISBN 978-3-8105-0628-3. In: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: HANEX, 2002. ISBN 80-85783-20-7.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
- KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie 2. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 987-80-247-3600-6.
- KOHNOVÁ, Jana a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

- KOHNŮVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- KOHNŮVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.
- KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet ale nevyhořet*. 2., přeprac. vyd., Praha: Kostelní Vydří, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat depresi*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4774-3.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-2100-521-1.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.
- OBST, Otto. Učitel ve výuce. In KALHOUS Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- POKORNÁ, Dana. *Projektování vzdělávacích aktivit*. Vyd. 1. Praha: TRITON, 2000.

- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-712-7.
- PROKOPENKO, Joseph a Milan KUBR. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Vyd. 1. Praha: Návrat domů, 2004. ISBN 80-7255-074-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STARÝ, Karel a kol. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
- ŠNÝDROVÁ, Ivana. Problematika stresu a syndromu vyhoření. In: LHOTKOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013. ISBN 978-80-7478-349-4.
- ŠPAČKOVÁ, Alena. *Umění dialogu: jak si s lidmi opravdu porozumět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3810-9.
- ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Profesní zátěž, sociální opora a psychohygiena učitele. In: GILLERNOVÁ Ilona, Lenka KREJČOVÁ a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- TOŠNER, Jiří a Tamara TOŠNEROVÁ. *Burn-out syndrom*. Praha: Hestia, 2002.
- ÚZ č. 1088. *Školství: zákon č. 563/2004 Sb., úplné znění*. Ostrava: Sagit, 2015. ISBN 978-80-7488-116-9.
- ÚZ č. 1100. *Zákoník práce: zákon č. 262/2006 Sb., úplné znění*. Ostrava: Sagit, 2015. ISBN 978-80-7488-129-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN80-7315-082-4.

Články v časopise

HAVLÍK, Radomír. Profesní „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. *Pedagogika*, 1999, XLIX(2), s. 147-155. ISSN 0031 -3815.

KRAFT, Ulrich. Burned Out. *Scientific American – Mind*. 2006, 17(3), s. 29-33. ISSN 1555-2284.

LAZAROVÁ, Bohumíra a Alice PROKOPOVÁ. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 2004, LIV(3), s. 261-273. ISSN 0031 -3815.

MALLOTOVÁ, Kateřina. Burn-out neboli syndrom vyhoření. *Psychologie dnes*. 2000, 6(2), s. 14-15. ISSN 1211-5886.

WEBER, Andreas a A. JAEKEL – REINHARD. Burnout syndrome: a disease of modern societies? *Occupational Medicine*. London: Oxford Journals, 2000, 50(7), s. 512-517. ISSN 0962-7480.

Sborníky

WALTEROVÁ, Eliška. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In: WALTEROVÁ, Eliška, a kol. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: Praha, 19. září 2001. Díl 2*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Elektronické zdroje

BÁRTOVÁ, Jana. Umíme se bránit stresu? *Učitelé listy* [online]. 6.11.2009. [cit. 2015-09-23]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jana-bartova-umime-se-branit-stresu.html>.

Kdo jsem? *Soukromá psychologická praxe* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.psychologie-bezvodova.cz/kdo-jsem/>

O firmě. *AGENTURA-T: Sebevzděláváním k osobnímu rozvoji* [online]. Praha, 2012 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.zbartova.cz/o-firme.php>

PERRENOUD, Philippe. La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant. In: *UNIVERSITÉ DE GENÈVE* [online]. 2014 [cit. 2015-27-12].

Dostupné z: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Časový harmonogram kurzu

Tabulka č. 2 – Předkalkulace nákladů

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Závěrečná stanoviska účastníků vzdělávací akce

Příloha č. 2 – Hodnocení lektora a organizátora vzdělávací akce

Příloha č. 3 – Schéma organizace vzdělávací akce

Příloha č. 4 - Posloupnost organizačních činností v čase

Příloha č. 1: Závěrečná stanoviska účastníků vzdělávací akce⁴

Doplňte níže uvedená prohlášení tak, aby co možná nejpřesněji vystihovala váš osobní pohled na sebe sama po absolvování vzdělávací akce.

1. Díky vzdělávací akci jsem zjistil (a), že ...

2. Uvědomil (a) jsem si, že ...

3. Změnil (a) jsem názor na ...

4. Největší potíže jsem měl (a) s ...

5. Vrcholným zážitkem pro mě bylo ...

6. Ocenil (a) jsem ...

7. Jsem rozhodnut (a) ...

8. Po této zkušenosti ...

⁴ Převzato Bednaříková, pracovní materiály k předmětu Integrální andragogika, 2015

Příloha č. 2: Hodnocení lektora a organizátora vzdělávací akce

Na uvedené otázky odpovídejte zakřížkováním jedné z nabízených možností tak, abyste co nejpřesněji vyjádřili míru vaší spokojenosti nejprve s prací a vystupováním lektora na vzdělávací akci, poté s organizačním zajištěním vzdělávací akce.

Výkon lektora

1. Jak hodnotíte vystupování lektora a jeho prezentační dovednosti?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

2. Jak hodnotíte úroveň odborných znalostí lektora?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

3. Jak hodnotíte srozumitelnost a logičnost projevu lektora?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

4. Jak hodnotíte projev lektora z hlediska hlasitosti a rychlosti řeči?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

5. Jak hodnotíte schopnost lektora účastníky zaujmout a aktivizovat?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

6. Jak hodnotíte schopnost lektora naslouchat a přizpůsobovat tempo účastníkům vzdělávací akce?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

7. Jak hodnotíte schopnost lektora propojit přednášenou teorii s praktickými příklady?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

8. Jak hodnotíte schopnost lektora využít didaktické pomůcky?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

9. Jak hodnotíte schopnost lektora využít metody vzdělávání?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

Organizační zajištění

10. Jak jste byl/a spokojen/a s místem konání vzdělávací akce z hlediska dopravní dostupnosti?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

11. Jak hodnotíte prostory konání vzdělávací akce z hlediska materiálně technického vybavení?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

12. Jak hodnotíte kvalitu didaktických pomůcek?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

13. Jak hodnotíte kvalitu poskytnutých studijních materiálů?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

14. Jak hodnotíte časový harmonogram vzdělávací akce z hlediska zařazování přestávek a délky času na jednotlivá témata?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

15. Jak hodnotíte kvalitu zajištěného stravování?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

16. Jak hodnotíte včasnost a kvalitu poskytovaných informací ze strany organizátora?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

17. Jak hodnotíte celkovou kvalitu komunikace s organizátorem vzdělávací akce?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
velmi spokojen/a	spokojen/a	ani spokojen/a, ani nespokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a

18. Byl páteční termín konání vzdělávací akce pro vás vyhovující?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ANO	NE

Pokud NE, napište prosím, který den v týdnu byste pro realizaci vzdělávací akce uvítali:_____

19. Byla dle vašeho názoru kapacita kurzu z hlediska interakce mezi účastníky a lektorem vyhovující?

ANO

NE

Pokud NE, napište prosím, jakou kapacitu co do počtu účastníků by vzdělávací akce podle vás ideálně měla mít:_____

Příloha č. 3: Schéma organizace vzdělávací akce

Čas realizace ⁵	Organizace				
	Účastníci	Projekt	Výuka	Lektor	Odpovědnost
1. 3. – 15. 4. 2016		Zpracování projektu			Projektant
16. 4. – 30. 4. 2016		Stanovení předběžného rozpočtu			Ekonom
1. 5. – 15. 5. 2016				Kontaktování lektorů, jednání s lektory	Organizátor/administrátor
16. 5. – 31. 5. 2016				Smlouvy s lektory	Organizátor/administrátor
1. 6. – 15. 6. 2016			Příprava harmonogramu studia		Lektor
16. 6. – 30. 6. 2016			Tvorba studijních materiálů, zajištění didaktických pomůcek		Lektor
1. 7. – 15. 7. 2016			Kontrola kvality studijních materiálů, tisk		Lektor
16. 7. – 31. 7. 2016			Zajištění prostor, technického vybavení a stravování		Organizátor/administrátor

⁵ Uvedené časové rozmezí je pouze odhadované, v praxi se může čas potřebný na realizaci lišit.

1. 8. – 15. 8. 2016		Tvorba propagačního materiálu			Organizátor/administrátor
16. 8. – 15. 9. 2016	Propagace a informování účastníků o akci				Organizátor/administrátor
16. 9. – 30. 9. 2016	Přijímání přihlášek				Organizátor/administrátor
1. 10. – 7. 10. 2016	Evidence přijatých plateb, vypracování seznamu účastníků				Organizátor/administrátor
14. 10. 2016	Evidence docházky		Realizace vzdělávací akce		Lektor
15. 10. – 28. 10. 2016		Závěrečná finanční bilance	Zpracování evaluačních dotazníků a jejich vyhodnocení	Vyplacení mzdy lektora a ostatních pracovníků	Ekonom Organizátor/administrátor

Příloha č. 4: Grafické znázornění posloupnosti organizačních činností v čase

