

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Magisterská diplomová práce

Olomouc 2024

Mgr. Bc. Petr Filgas

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Současné bariéry a potřeby učitelů při jejich dalším vzdělávání

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Mgr. Bc. Petr Filgas

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Současné bariéry a potřeby učitelů při jejich dalším vzdělávání“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 25. 3. 2024

Podpis

Poděkování

Rád bych zde co nejupřímněji poděkoval vedoucí mé diplomové práce doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D. za odbornou pomoc, vedení, zájem a cenné rady, které mi při realizaci mé práce věnovala. Mé poděkování patří také rodině za podporu a trpělivost během celého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Mgr. Bc. Petr Filgas</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika</i>
Obor obhaj. práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Současné bariéry a potřeby učitelů při jejich dalším vzdělávání
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá identifikací bariér a potřeb, se kterými se nyní učitelé setkávají při jejich dalším vzdělávání. V práci jsou popsány specifika současného vzdělávacího prostředí, vymezeny legislativní souvislosti a je zde také definován aktuální systém podpory dalšího vzdělávání. Samostatná kapitola se věnuje naplňování individuálních vzdělávacích potřeb. Cílem výzkumu bylo s oporou o analýzu současné situace představit a zhodnotit proměny podmínek dalšího vzdělávání učitelů.
Klíčová slova:	Vzdělávání, bariéry, potřeby, učitel, ředitel, distanční formy, profesní rozvoj, financování, zdroje
Title of Thesis:	Current barriers and needs of teachers in their continuing education
Annotation:	The diploma thesis deals with the identification of

	<p>barriers and needs, which teachers currently encounter in their further education. The thesis is detailing the recent educational environment, defines the legislative context, as well as the current system of further education support. How to meet individual educational needs, is handled in a dedicated chapter. The goal of the research was to present and evaluate the changes in the conditions of continuing teacher education based on the analysis of the present situation.</p>
Keywords:	Education, barriers, needs, teacher, director, distance forms, professional development, funding, resources
Názvy příloh vázaných v práci:	Dotazník pro respondenty Historie dalšího vzdělávání učitelů
Počet literatury a zdrojů:	78
Rozsah práce:	74 s. (110 770 znaků s mezerami)

..

Obsah

Anotace	4
Úvod.....	7
1. Další vzdělávání dospělých	9
1.1 Vzdělávací potřeby	13
2. Specifika vzdělávacího prostředí a školního vzdělávání	18
2.1 Učitel a jeho profese	20
2.2 Profesionální kompetence učitele	23
2.3 Bariéry ve vzdělávání.....	24
2.4 Současný systém podpory dalšího vzdělávání učitelů	28
2.5 Právní rámec dalšího vzdělávání učitelů	32
3. Další vzdělávání učitelů na pracovišti	36
3.1 Ředitel jako hlavní aktér	36
3.2 Plánování, realizace a vyhodnocování dalšího vzdělávání.....	39
4. Výzkumná část	43
4.1 Výsledky dotazníkového šetření	44
4.2 Diskuze.....	54
Závěr	58
Literatura a zdroje	60
Seznam schémat	66
Seznam příloh	67
Přílohy	67

Úvod

Školy by v dnešní době měly fungovat jako stále se učící organizace (Senge, 2016), které se pro své žáky snaží neustále dělat věci lépe, vycházejí ze zkušeností, pracovat na začlenění postupů, jež se osvědčily, ale také zkoušet a zapracovávat do své výuky oblasti a postupy nové. Učitelé jsou naprosto zásadní a nenahraditelnou součástí celého tohoto procesu. Právě oni by měli být schopni reagovat na současný globální rozvoj, zvládat se adaptovat na nové trendy, přizpůsobovat jim výuku a vzdělávat mladou generaci podle moderních metod a forem práce, které mohou žáci zúročit v dalších, ať už studijních, či pracovních letech. Je tedy bezpodmínečně nutné, aby neustále a vytrvale pomocí dalšího vzdělávání pracovali na svém profesním pedagogickém rozvoji. Nezbytná je také snaha vedení škol zjišťovat u svých učitelů jejich aktuální vzdělávací potřeby a odstraňovat bariéry, které je limitují. Toto je totiž jediná cesta k tomu, aby české školy dobře plnily svou funkci a nezůstaly ve světovém měřítku pozadu.

Ve své diplomové práci jsem se proto rozhodl na problematiku bariér a potřeb při dalším vzdělávání učitelů zaměřit. Vybrané téma bylo zvoleno také proto, že se v uplynulých letech udály změny, které tuto oblast výrazně proměnily a nabídly nové, nečekaně atraktivní možnosti dalšího vzdělávání.

Volba tématu byla pro mě zajímavá i z toho důvodu, že sám jako vedoucí pracovník ve školství pracuji a všech těchto uplynulých změn jsem byl nedílnou a přímou součástí. Je pro mne velmi důležité se této problematice intenzivně věnovat, pokusit se současný stav zhodnotit a identifikovat možnosti dalšího profesního rozvoje.

Hlavním cílem diplomové práce je s oporou o analýzu současné situace představit specifika současného dalšího vzdělávání a profesního růstu

učitelů a s pomocí empirického výzkumu jasně definovat jejich aktuální bariéry a potřeby.

Práce je rozdělena na dvě základní části. V první se věnuje teoretickému rámci, specifikům školního prostředí, přibližuje profesní kompetence učitele a současný systém podpory dalšího vzdělávání v ČR. Zabývá se rovněž bariérami a vzdělávacími potřebami v prostředí samotné základní školy, popisuje současné metody a formy dalšího vzdělávání. Druhá empirická část představuje výzkum, který byl pro potřeby této práce realizován, jeho cíle, výsledky a diskuzi. Součástí práce jsou také závěr a seznam literatury čítající přes sedmdesát domácích, či zahraničních zdrojů. V neposlední řadě je potřeba zmínit také přílohy, které obsahují výzkumný dotazník a také krátkou historii dalšího vzdělávání učitelů, jenž celý koncept této diplomové práce uceluje.

1. Další vzdělávání dospělých

Další vzdělávání je beze sporu jedním z nejdůležitějších aspektů k tomu, aby se naše společnost posouvala tím správným směrem. Bez soustavného vlastního sebevzdělávání totiž současná turbulentní technická a náročná doba zvládnout nejde.

Pokud bychom se v úvodu zaměřili na samotnou osobu dospělého a jeho definici, je velmi složité určit přesně období dospělosti, protože existují různé názory a pohledy na to, co znamená být dospělým. Z pohledu českého práva není tento pojem jasně definován a je často vnímán spíše sociálně, než právně, nicméně v některých zákonech, či právních předpisech se pojem dospělý vztahuje k určitým právním aspektům. V českém občanském zákoníku č. 89/2012 § 30 můžeme najít pojem zletilost, která se nabývá dovršením osmnácti let. V tomto věku může člověk řídit auto, pít alkohol, uzavřít sňatek, volit a je způsobilý k vlastním právním jednáním. Tento mezník však nemusí korespondovat se subjektivním pocitem dospělosti (Thorová, 2015).

Z biologického hlediska se o dospělém bavíme po dosažení určité fyzické zralosti, z psychologického hlediska ji charakterizují osobnostní změny, kdy je člověk schopen dělat svobodná rozhodnutí o vlastním životě, umí přijmout zodpovědnost za své činy, ovládá své emoce a lépe odolává zátěži (Vágnerová, 2007).

Hranice osmnácti let ale není v případě určování dospělosti žádným dogmatem. Důkazem je mezinárodní výzkum PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) z roku 2013, zaměřující se na klíčové dovednosti populace potřebné pro úspěch a uplatnění v občanském a osobním životě. Ten považuje za dospělého každého člověka, který již dosáhl šestnácti let a od tohoto věku si do svých výzkumů také vybírá respondenty.

Samotné vzdělávání podle Vetešky (2010, s. 17), patří k jednomu z nejdůležitějších faktorů rozvoje člověka jako jedince, který pokud chce být úspěšný, musí využít svůj potenciál k permanentnímu vzdělávání a rozvoji.

Průcha (2005, s. 68) vzdělávání vztahuje ke školnímu prostředí a považuje ho za: „*Obsah, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení*“.

Barták (2007) je přesvědčen, že vzdělávání je plánovaná činnost, která má jednotlivci, nebo skupině vzdělávaných pomoci naučit se dělat věci správně a využít osvojené věci v praxi.

Definice vzdělávání dospělých se u různých autorů poměrně výrazně liší. Palán (2002) jej popisuje jako proces cílevědomého a systematického osvojování a upevňování schopností, dovedností, znalostí hodnot, forem jednání a chování osob, které již ukončili školní vzdělávání.

Významný andragog Jarvis (2004, s. 65) je přesvědčen, že se v případě vzdělávání dospělých jedná o vzdělávání těch, kteří sebe sami považují za dospělé a ostatní je také tak vnímají. Hranicí dospělosti se příliš nezabývá, cílí spíše na procesy vzdělávání a učení, které staví věk do sekundární role. Vzdělávání dospělých je podle něj významným aktérem sociálních změn, které vedou k neustálé potřebě výzkumu. Je podle něj potřeba s ohledem na stav společnosti neustále zkoumat vztah mezi vyučováním, učením a vzděláváním.

Naproti tomu Beneš (2008, s. 24) poukazuje na uspokojování vzdělávacích, subjektivních, nebo orientačních potřeb jednotlivce, jeho personální růst doplněný o nutnost zajistit jeho sociální integraci. Je to podle něj obrat k objektivním vzdělávacím potřebám, které jsou definovány zájmy státu a ekonomickou nutností. Vzdělávání dospělých je podle něj organizovaná,

cílevědomá a institucionalizovaná pomoc dospělému člověku, která se týká zvládnání určitých problémů pomocí učení, nebo uspokojování potřeb poznání. Vzdělávání dospělých se stává součástí života stále většího počtu lidí, ale stále není pro jejich život dominantní. Je to nabídka, kterou dospělí využívají podle svých potřeb, nebo pod tlakem okolností, nejedná se tedy o permanentní záležitost. Spíše doprovází, než by řídila a nezahrnuje veškeré učení dospělého Beneš (2003, s. 56–57).

S pojmem další vzdělávání souvisí podle Lazarové (2006) pojmy jako celoživotní učení či profesní rozvoj. V souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků, můžeme hovořit také o profesním životě, o kariéře, o kvalifikaci. Vzdělávací systém by měl pružně reagovat na všechny změny a přinášet takové nabídky a možnosti vzdělávání, které povedou k efektivitě a rozvoji dospělých, neboť kvalifikovaný pracovník je stále naprosto klíčový a nenahraditelný nositel změn a inovací, potenciálu a prosperity.

Účel dalšího vzdělávání vidí Beneš (2008) například v získání vzdělání pro ty, kteří nemohli, nebo nechtěli získat vzdělání v určitém období svého života. Dalším důvodem je podle něj také zvyšování kvalifikace v rámci své profese a naplnění sociální role ve svém životě.

Ten samý autor také tvrdí, že v současném rámci školské soustavy bohužel není možné dosáhnout takových znalostí a kompetencí, které trh práce potřebuje a proto je hlavním cílem vzdělávací politiky státu tento koncept celoživotního vzdělávání a učení prosadit. Snahou je udržet zaměstnanost, ekonomický růst, konkurenceschopnost a působit na soudržnost a občanství (Beneš, 2014, s 36).

Dalším vzděláváním můžeme přispívat k osobnímu rozvoji nebo lepší uplatnitelnosti na trhu práce. V současném pojetí chápeme další vzdělávání jako synonymu vzdělávání dospělých. Má sice jiné společenské a

ekonomické hodnoty, ale probíhá také ve školách a může vést k získání stupně vzdělání (Veteška, 2016).

Veteška a Tureckiová (2008, s. 16–17) definují vzdělávání dospělých jako neodmyslitelnou součást celoživotního vzdělávání, jehož cílem je dosáhnout zdokonalení dovedností, znalostí a odborných předpokladů. To vše v rámci rekvalifikace a různých specializačních kurzů, které mohou nabízet i vysoké školy. Stále však platí, že nejvýraznější roli v problematice dalšího vzdělávání hrají zaměstnavatelé. Jedná se proto také o vzdělávání profesní, které umožňuje participaci všech jedinců na společenském rozvoji včetně kontroly politických a sociálních změn.

Už před devadesáti lety se k problematice zajímavě stavil Trnka (1934), který sice ve své době používal označení lidová výchova, ale v podstatě jasně definoval vzdělávání dospělých. Školení podle něj končí tam, kde začíná samostatnost, životní sebeuplatnění, škola končí výchovou k samostatnosti. Cílem školní výchovy je vychovat a odevzdat žáky životu, aby se postavili na vlastní nohy. Právě v té chvíli začíná lidová výchova, opírající se o vlastní svobodnou vůli se dále vzdělávat a uplatnit ve spolupráci s ostatními lidmi.

V posledních letech narůstají nároky kladené na profesní rozvoj učitelů. Ti si přestávají vědět rady, mají pocit, že požadavky s tím vším spojené neplní a může tak vznikat pocit ohrožení nekompetentností. I proto je role dalšího vzdělávání a profesního rozvoje naprosto stěžejní (Kohnová, 2012).

Bavíme-li se o základních principech dalšího vzdělávání, Rýdl (2021, s. 19) je rozdělil na čtyři typy. První z nich je rovnost příležitostí, kdy všichni učitelé mají stejnou možnost účastnit se dalšího vzdělávání stanoveného v plánu vzdělávání pedagogických pracovníků, dále vize, cíle a potřeby školy se základem pro výběr konkrétní formy, nebo druhu jsou potřeby. Jako třetí se jedná o rozpočet školy, kde schválení vzdělávací akce musí vycházet

z aktuální finančních možností, případně lze také využít mimorozpočtové zdroje z projektů a grantů. Poslední jsou studijní zájmy, což znamená, že při dodržení předchozích podmínek jsou při výběru dalšího vzdělávání zohledňovány vzdělávací potřeby zaměstnanců, ale vždy s rozhodující rolí ředitele při posuzování vazby zájmů na vizi a cíle školy.

V České republice zatím stále chybí zákon, který by jasně definoval základní parametry možnosti dalšího vzdělávání učitelů. Školský zákon 561/2004 Sb. § 36 tuto problematiku řeší jen velmi okrajově, o něco více se dalšímu vzdělávání věnuje zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. v § 24, kde hovoří o tom, že učitelé mají po dobu své pedagogické dráhy povinnost dalšího vzdělávání, kterým si udržují a doplňují kvalifikaci. Ředitel školy by měl další vzdělávání organizovat podle plánu dalšího vzdělávání, který pro své zaměstnance tvoří. To se uskutečňuje v mnoha různých formách a metodách. Jedná se o velmi obecné vymezení povinností učitelů při dalším vzdělávání a přesná metodika podpořená konkrétním zákonem, či vyhláškou bohužel zatím chybí.

Profesní vzdělávání u učitelů znamená především vzdělávání pomocí externích institucí, vzdělávání na pracovišti, samostudium, nebo sdílení zkušeností. Nabídka programů a forem je i díky velkému nástupu informačních technologií a lepší mobilitě učitelů velmi pestrá. V oblasti sebevzdělávání mají učitelé mnoho možností, které se liší podobou, stupněm organizovanosti, nebo formálnosti (Lazarová & Prokopová, 2004).

1.1 Vzdělávací potřeby

V individuálním rozvoji učitelů můžeme rozlišovat úkoly, které na ně kladou vnější instituce a orgány a také ty, které plynou z jejich vlastní sebereflexe, osobních profesních cílů a představ o tom, co všechno by měli a chtěli zvládat. Právě z toho důvodu u nich vznikají vzdělávací potřeby, kdy si plně

kvalifikovaný a mnohdy i zkušený učitel uvědomuje oblasti, případně pedagogické dovednosti, které by měl zvládnout, aby byl spokojený se svým pracovním výkonem. Subjektivní vzdělávací potřeby vychází především z vlastní sebereflexe a vyplývají také z vnímání vnějšího hodnocení. Velmi důležité je v tomto ohledu prokazovat pedagogickou odbornost a nezastupitelnost učitelské profese, na které je specifické to, že kvality učitele jsou velmi často spojovány právě s rozvojem osobnosti a se sebezdokonalováním (Řehulka, 2010, s. 54).

Průcha s Veteškou (2014) chápou vzdělávací potřeby jako subjektivně pociťovaný deficit informací, vědomostí, znalostí a dovedností nezbytných k jeho pracovním aktivitám. Provádí se formou analýzy vzdělávacích potřeb zaměstnanců empirickým zkoumáním (analýzou dokumentace, dotazníkovým šetřením nebo kvalifikačními pohovory). Posouzení zjištěných vzdělávacích potřeb se poté stává výchozím bodem pro plánování a realizaci vzdělávacích aktivit.

Potřeby vzdělávání souvisí se změnami v jejich profesi, v chování žáků, tlaku na nové dovednosti a v neposlední řadě v měnícím se vztahu rodičů a celé veřejnosti ke vzdělávání. Učitel se pohybuje v síti potřeb okolí a regionu, potřeb školy, ale i svých vlastních vzdělávacích potřeb a zájmů. Je velmi složité se ve všech správně orientovat a harmonizovat je. Učitelé naprosto logicky preferují právě naplňování těch vlastních vzdělávacích potřeb, které se přímo vztahují k samotné práci s žáky ve třídě, případně k didaktice příslušného předmětu (Lazarová, 2006, s. 68–69).

Tato autorka ve své publikaci uvádí následující klasifikaci vzdělávacích potřeb, které dělí na pět základních skupin. První z nich jsou vzdělávací potřeby vztahující se k prohloubení předmětových a oborových kompetencí učitele – jde o potřeby, které prohlubují a zdokonalují znalosti ve svém

vyučovacím předmětu, nebo oboru. Vzdělávací akce, které cílí na toto zaměření, jsou většinou krátkodobějšího charakteru, s následným rychlým využitím v praxi. Druhou skupinou jsou vzdělávací potřeby vztahující se k prohloubení didaktických kompetencí učitele – jedná se o potřeby, které osvojují nové vyučovací metody, formy a prostředky, realizující se většinou ve formě workshopů a seminářů. I tyto potřeby mohou být velmi rychle aplikovány v praxi. Třetími jsou vzdělávací potřeby vztahující se k prohloubení diagnostických a intervenčních kompetencí učitele – v tomto případě se jedná o potřeby, které mají prohloubit znalosti v oblasti výchovných a výukových problémů žáků, nebo jejich začleňování do kolektivu. Vzdělávací akce se zaměřují specifické poruchy učení, diagnostiku, klima ve třídě a hodnocení žáků. Získané dovednosti a znalosti je potřeba nejprve v delším časovém horizontu ověřit v praxi a teprve po ověření je opakovaně aplikovat. Čtvrtou jsou vzdělávací potřeby vztahující se k prohloubení manažerských kompetencí učitele – zde jde o například o získávání nových vědomostí a poznatků v oblastech projektů, legislativy, školské politiky. Tady potřeby lze využít v případě vedení projektů, či kariérního posunu. Poslední skupinou jsou vzdělávací potřeby vztahující se k prohloubení kompetencí zaměřených na profesní kultivaci a osobnostní rozvoj – jedná se o delší a náročnější semináře prostřednictvím sebereflexe a reflexe kvality vlastní práce (Lazarová 2006, s. 70).

Při stanovování vzdělávacích potřeb je možné vycházet ze dvou základních parametrů. Prvním z nich je stanovená strategie, která se odvíjí z potřeb organizace. Druhým parametrem je potřeba individuální, která ale není vždy přáním zaměstnance, ale plyne z jeho pracovního výkonu a kompetencí. Obě potřeby je nutné reflektovat stejně, abychom na základě nich navrhli vzdělávací aktivity. Individuální vzdělávací potřeby můžeme určit pomocí tří různých hledisek. Prvním z nich je subjekt vzdělávání, kterým se myslí

individuální potřeby a přání, druhým hlediskem jsou vyplývající požadavky (hodnocení, nesoulad, a mezery vyplývající z rozdílu nároků a způsobilosti). Závěrečným parametrem je budoucí očekávání plánovaného profesního růstu. Při identifikaci individuálních vzdělávacích potřeb je samozřejmě nejdůležitější osobou pracovník, o stanovení jeho vzdělávacích potřeb ale většinou rozhoduje jeho nadřízený podle pracovního skutečného výkonu a kompetencí. Ten porovnává výkon skutečný s tím očekávaným (Hroník, 2007, s. 135–139).

Ředitel školy by měl být povinen respektovat a sledovat aktuální nároky státu na výkon učitelské profese. To se týká především způsobilosti a kvalifikovanosti, která je nyní povinným a základním parametrem u přijímání nových zaměstnanců. Požadavek dalšího vzdělávání může vyjít ze stanovené strategie školy, ale také například také ze strany zřizovatele po kontrolních inspekčních závěrech. Dále by vedení školy mělo přihlížet také na vzdělávací potřeby každého zaměstnance, které většinou vyplývají z jeho osobních zájmů. K zjišťování těchto vzdělávacích potřeb se používají různé zdroje informací. Jedná se především o koncepční materiály, pracovní náplně, výroční zprávy, hospitační zprávy, stížnosti, ale také závěry z kontrol České školní inspekce. Mezi základní metody a postupy patří dotazníky, rozhovory, pozorování, diskuze, hospitace, SWOT analýzy, sebehodnocení a další. Ředitel školy určuje po analýze všech zmíněných zdrojů informací a zvážení dalších okolností (finanční možnosti, nabídka, dostupnost, časové možnosti) jasné priority v dalším vzdělávání svých zaměstnanců a stanoví jasný směr. Výsledky tohoto procesu je nutné aplikovat do samotného procesu a pravidelně vyhodnocovat (Prášilová, 2009, s. 116-120).

Identifikací vzdělávacích potřeb může ale samozřejmě dojít k odhalení problému, který není řešitelný a odstranitelný vzdělávací aktivitou. Důvod

lze najít například ve špatné personální práci při výběru zaměstnance, nebo jeho nedostatečné, či slábnoucí motivaci. V tomto případě je nutné, aby ředitel školy začal situaci řešit buď osobními pohovory, vytýkacími dopisy, nebo ukončením pracovního poměru (Bartoňková, 2010, s. 118).

2. Specifika vzdělávacího prostředí a školního vzdělávání

Vzdělávací prostředí je jednou z nejdůležitějších věcí v celém edukačním procesu. S ohledem na výrazné změny ve společnosti, je proto potřeba ve vzdělávacích institucích nejenom přizpůsobit obsah, formy a metody, ale především vytvořit takové podmínky, které budou pro všechny bezpečné, podnětné, spravedlivé a dostatečně náročné. *„Vedení školy by mělo rozvíjet klima, ve kterém se budou cítit dobře žáci, pedagogové i rodiče“* (Fryč, et al., 2020, s. 34).

V minulosti byly školy vnímány částí odborné veřejnosti jako naprosto běžné organizace. Například Wright (1989) měl za to, že školy není důvod řídit jinak, než standardní hospodářské firmy. Problém podle něj spočíval v tom, že ředitelé, učitelé, a také inspektoři nemají o řízení správě dostatečné znalosti a jejich dovednosti řídit, jsou slabé. Podobně viděl situaci také Haag (1982), který tvrdil, že školy nepotřebují zvláštní ohledy. Byly to podle něj sice organizace, které se musí vyrovnat s náročnými a složitými okolnostmi, ale od jiných se výrazně neliší, protože i zde jsou formulovány cíle a úkoly, je jasně rozdělena práce, pravomoci a uplatňují se konkrétní řídicí postupy.

Škola je velmi specifická organizace s potřebou diferencovaného pohledu na specifika při jejím řízení. Hlavní zvláštnosti ve srovnání s jinými organizacemi se pokusil shrnout Pol (1999), který je vidí především ve výrazné rozmanitosti a konfliktnosti cílů školy, problematickému měření a hodnocení výsledků, srovnatelné odbornosti učitelů a ředitelů, roztržitosti organizační a řídicí struktury, specifickému vztahu škol a vnějšího prostředí, složitému a časově náročnému odstraňování nefunkčních částí a také zanedbávané personální oblasti. Pokud by podle něj měla škola a její řízení být pouze pod vlivem pohledů na jiné organizace, případně pod vlivem jiných organizací, mělo by to velmi vážné následky.

Výsledky školního vzdělávání jsou bohužel vidět až za mnoho let, možná proto jsou priority státu mnohdy jiné a preferenci dostává doprava, či průmysl. Je však nutné si uvědomit, že všechny tyto oblasti staví na kvalitních lidech, kteří prošli několika školami. Není otázkou, zda-li je podpora škol důležitá, ale spíše to, kdy si veřejnost její nezbytnost a důležitost skutečně uvědomí (Trojan 2018, s. 7).

Požadavky na dnešní školu jsou podle Pola (2007, s. 223) jasné, mělo by se jednat o instituci v pohybu, rozvíjející se, s vizí, kterou se daří plnit a hlubší angažovaností zástupců dospělých, nedospělých, odborníků, ale také laiků. Počítá se také s tím, že škola bude skládat účty za kvalitu své práce.

Školy čelí tlakům a představám z mnoha stran a je velmi složité uspokojit všechny tyto široké širokospektrální cíle. Vždy totiž bude záležet na individuálním pohledu dané skupiny lidí a konkrétní situaci. Vedení škol musí hledat při stanovování svých cílů cestu, která splní nejenom konkrétní potřeby na vzdělávání, ale také uspokojí představy již zmíněných skupin. Velmi hezky vystihla charakteristiku školy Prášilová (2009, s. 30–31), pro kterou je škola organizací, v níž dochází ke koordinaci kolektivního úsilí za účelem dosažení jasných cílů. Oproti běžným organizacím vidí rozdíl v tom, že ty se zaměřují hlavně na dosažení zisku. Cílem školy není vytvořit jakýkoliv zisk, ale poskytnout kvalitní službu s co nejefektivnějším využitím poskytnutých prostředků. Podle této autorky je pro školu specifické například velmi složité stanovení a vymezení cílů, vysoké nároky, kumulace více funkcí, srovnatelné vzdělání všech učitelů, neexistence systému personálního řízení a nakonec nejasnost cílů a z nich vyplývající složitá evaluace školy a kontrola. Prášilová poukazuje na to, že školy a jejich vedení musí vnímat okolní změny, zjišťovat potřeby učitelů a hledat nové postupy, jak tyto potřeby naplnit. Kromě toho je povinností ředitele vytvořit jasné cíle a vize, kam by se škola pod jeho vedením měla ubírat a směřovat. Je potřeba

aby všichni učitelé věděli, v jakých oblastech se potřebují rozvíjet a co by jim v dalším vzdělávání pomohlo. Představy vedení o směřování se však vždy nemusí shodovat s představami učitelského kolektivu, a tak je nutné změny velmi podrobně diskutovat a vysvětlovat. Ve škole se projevují samostatní a kreativní zaměstnanci, kteří ale nejsou ochotní plnit pokyny vedení škol bez podrobného vysvětlení všech souvislostí a přínosu (Prášilová, 2003, s. 31–32).

2.1 Učitel a jeho profese

U učitele a charakteru jeho profese, můžeme najít několik specifik, která jsou typická pouze pro toto povolání. Jedním z nich je to, že učitel při svojí práci potkává mnoho lidí, se kterými musí vycházet, ať už jsou to žáci, rodiče, nebo jeho nadřízení. Ve vztahu k nim se ale samozřejmě mění jeho role, kterou musí zvládat. Je také pod velkým tlakem veřejnosti, která sice vnímá náročnou a důležitou úlohu učitele kvalitně vzdělávat a připravovat další generace na budoucnost, ale zároveň malou prestiží učitelského povolání jeho práci velmi často degraduje (Urbánek, 2005).

Pokud bychom chtěli specifika učitelské profese shrnout do několika základních bodů, lze se inspirovat u Vašutové (2004), která je přesvědčena, že učitel vykonává výchovnou a vzdělávací službu veřejnosti, protože připravuje mladou generaci na budoucnost. Z tohoto důvodu je pod neustálým tlakem a očekáváním společnosti. Mezi jeho klienty patří žáci, rodiče a také stát. Každý z nich má jiné priority. V průběhu jeho profesního života se všichni tito klienti mění a přichází s novými požadavky a očekáváním, což je další komplikací. Mezi další schopnosti, kterými by měl učitel disponovat je umění rozhodovat, ovládat se, mít zodpovědnost, sebereflexi, psychickou odolnost, sebevědomí a profesní optimismus. V neposlední řadě je podle ní potřeba zmínit také vysoké nároky, které jsou

na učitele kladeny. Ty navíc ne vždy korespondují s podmínkami, jež je stát schopný zajistit.

Očekávání od učitelské profese se promítají například do pedagogické aprobase, kdy je budoucí učitel na vysoké škole vzděláván a specializován na užší dvouoborový obsah. V praxi mu mnohdy přibývá funkce třídního učitele, komunikace s rodiči, spolupráce s dalšími učiteli, koordinace informačních a komunikačních technologií, environmentálního vzdělávání, či prevence sociálně patologických jevů, takže náplň jeho práce je velmi bohatá a rozličná. Je potřeba také konstatovat, že Česká republika má jedno z nejvíce autonomních školství v celé Evropě a s tím související velkou decentralizací, což sebou nese velké množství výhod, ale také obrovskou zodpovědnost. Základní školy zřizuje téměř tři tisíce zřizovatelů, mnoho z nich má na starosti pouze jednu instituci, což je mimo jiné velmi neekonomické. Ti všichni mají různé požadavky a postoje ke vzdělání, což je také velmi specifické. Velké množství malých obcí, které školy zřizují, má poté logicky problémy se zajištěním kvalitního odborného vedení, poradenství, či metodické podpory (Gargulák et al., 2021).

Dalším specifikem je rozdílná kvalita vzdělávání v rámci krajů. Výrazným faktorem, který ovlivňuje právě úroveň celého vzdělávání, je socioekonomická charakteristika jednotlivých oblastí. V České republice jsou kraje s vysokým socioekonomickým statusem, nebo naopak se statusem ekonomicky výrazně nižším. Tato skutečnost jasně koreluje s místní nezaměstnaností, podílem lidí v exekuci, množstvím vysokoškoláků, rozvodovostí, nebo výší hrubé mzdy a má značný vliv na úroveň místního vzdělávání. Tento socioekonomický statut regionu výsledky vzdělávání žáků výrazně ovlivňuje. Školy dobře pracují s žáky z dobře situovaných rodin, ale ti znevýhodnění většinou dosahují podprůměrných výsledků. Je nanejvýše nutné se zaměřit na cílenou podporu těchto složitých regionů. Na úrovni

základního vzdělávání je například v Olomouckém kraji oproti celorepublikovému průměru více případů v oblasti dalšího vzdělávání ohodnocených jako výborných (24,2 % oproti 17,5 %), což se týká oblasti Hané, ale současně také více případů hodnocených jako nevyhovujících a vyžadujících zlepšení v případě Jesenicka (19,7 % oproti 8,4 %). Tyto data potvrzují, že rozdíly nejsou pouze mezi jednotlivými kraji, ale i v rámci nich samotných (Zatloukal, 2022, s. 32).

Jedním z největších specifíků učitelské profese je dlouholeté značně feminizované složení pedagogických sborů (Vašutová, 2004).

Důvodem jsou podle Smetáčkové a Jarkovské (2006) v omezené možnosti pracovního postupu a také to, že učitelské povolání je ve srovnání s většinou jiných profesí dlouhodobě spojeno s nižší mzdou.

Podle dat Českého statistického úřadu pracovalo v loňském školním roce 2022-2023 na základních školách 83,7 % žen a pouze 16,3 % mužů. Z toho čtyři pětiny na druhém stupni a jen jedna pětina na stupni prvním. Jsou to podobná čísla, jako před deseti lety, což znamená, že byť si všechny předchozí vlády České republiky kladly jako prioritu dostat do školství více mužů, žádný posun viditelný není.

Dalším důležitým hlediskem je věk učitelů, kteří dle statistik už několik let stárnou. Jejich průměrný věk v regionálním školství ve školním roce 2022/2023 byl 46 let, necelých 17 % bylo mladších 30 let a 8 % přesáhlo 60 let. Skoro polovina učitelů má praxi delší než 20 let. Potvrzuje se tedy, že v našem vzdělávacím systému působí především starší učitelé. I přes snahu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které láká do školství mladé učitele, je stále průměrný věk sboroven vysoký na všech druzích škol a ve všech krajích. Do roku 2035 budou navíc do důchodů odcházet silné učitelské ročníky, které zatím nemá kdo nahradit (Zatloukal, 2023, s. 53).

2.2 Profesní kompetence učitele

Problematika profesní kompetence učitele je často diskutována, ale stále se nepodařilo vytvořit koncept, který by tuto problematiku jasně ukotvil. V pedagogickém slovníku jej Průcha (2013) definuje jako soubor profesních dovedností a dispozic, které by měl mít učitel, aby mohl být při své práci efektivní. Kompetence učitele jsou z části získávány přípravou a zčásti geneticky. Užší pojetí hovoří o tom, že učitelovy kompetence jsou pouze produktem osvojeným na základě jeho učení.

Tyto kompetence můžeme vidět také jako připravenost učitele vyrovnat se s profesionální rolí a současně si zachovat dostatečnou míru své autenticity. Vašutová (2001, s. 30-31) vnímá profesní kompetenci učitele jako pojem, kterým označujeme takové profesní kvality učitele, které pokryjí celý rozsah výkonu jeho profese. Jsou zde zahrnuty dovednosti, znalosti, zkušenosti a postoje. Základ těchto kompetencí získává učitel studiem na vysoké škole a další se rozvíjí v průběhu celé jeho profesní dráhy. Je na nich také založen profesní standard, jehož smyslem je určení kvalifikačních předpokladů k oprávnění vykonávat profesi. Tento standard definuje klíčové kompetence, které vyjadřují způsobilost učitele k výkonu profese v dané kategorii. Vašutová zdůrazňuje, že mezi další nezbytné předpoklady patří také psychická a fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav a mravní bezúhonnost.

Profesní kompetence můžeme podle Průchy (2002, s. 106–108) také chápat jako *„soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání.“*

Je potřeba ale konstatovat, že i přes veškeré snahy se zatím kvalitní profesní kompetence vytvořit nepodařilo. Za velký cíl si tuto problematiku dává Strategie 2030+, ve které by měl být vytvořen kompetenční profil učitele, jež popíše profesní kompetence učitele, který by měl zvládat profesní zátěž,

aplikovat moderní formy výuky a reagovat na měnící se potřeby žáků. Tento profil by měl odrážet všechny fáze profesní dráhy učitele, od výběru učitelství jako povolání, přes profesní přípravu až po další vzdělávání v praxi. Bude důsledně uplatňován v profesním rozvoji učitelů a bude také popisovat klíčové principy, které by měly podmiňovat kvalitní výstupy. V návaznosti na tento model koncepce pregraduální přípravy učitelů, bude inovován obsah rámcových požadavků při studiu. Tyto požadavky budou vytvořeny s ohledem na naplnění cílů a opáření, které souvisí se změnami obsahu, forem a metod vzdělávání ((Fryč, et al., 2020, s. 53).

2.3 Bariéry ve vzdělávání

Při bližším pohledu na systém dalšího vzdělávání učitelů v České republice a jejich profesního rozvoje je bohužel nutné konstatovat, že není v žádném případě bez chyb. Jako největším problémem se jeví to, že není jasně stanoveno, kdo má za koordinaci a koncepci profesního rozvoje učitelů zodpovědnost. Neexistuje ani žádný systém zpětné vazby a evaluace toho, jak se vlastně další vzdělávání propisuje do samotné kvality vzdělávání. Chybí základní mechanismy, které by byly systému oporou, případně situaci monitorovaly a kontrolovaly (Starý, 2012).

Spilková a Janík (2016, s. 366) upozorňují na to, že kvalita vzdělávání učitelů a podpora jejich rozvoje se sice dostaly v mnoha zemích světa do centra pozornosti, ale u nás je řešení těchto otázek stále dlouhodobě opomíjeno a problémů se složitou dobou spíše přibývá. Díky nárůstu problémů dokonce hovoří o prohlubující se krizi učitelské profese. V posledních letech se řeší hlavně problém nekvalifikovaných učitelů, nezájem mladých o učitelské povolání, kvalita vzdělávání s ohledem na vzdělávací potřeby, stárnutí učitelského sboru a odchody ze školství. Dalšími faktory, které komplikují úsilí o zkvalitňování učitelského vzdělávání, jsou spojeny například s absencí již zmíněné systémové podpory, s dlouhodobým podfinancováním

studijních programů, neexistencí standardů a nedostatečnou rozvinutostí některých didaktik, které jsou pro samotné studium naprosto nezbytné.

Podmínkou rozvoje dalšího vzdělávání je především to, aby lidé překonali bariéry, které je v jejich dalším profesním rozvoji brzdí, zapojili se do aktivit a vzdělávací nabídky a našli příležitost absolvovat a kurz, školení, či jakoukoliv jinou formu. Čiháček (2006, s. 120) předpokládá, že každý člověk má nějaké vzdělávací potřeby a v široké nabídce vzdělávacích kurzů najde kurz, který mu formou, obsahem, nebo výstupem vyhovuje a uspokojí ho. Je však nutné překonat již zmíněné bariéry a překážky, které se dospělému člověku v jeho různých životních etapách staví do cesty. Velká skupina dospělých se bohužel dalšího vzdělávání z mnoha různých důvodů neúčastní.

Velmi důležitá a nezbytná je spolupráce učitelů při zkvalitňování výuky, jejich vzájemné sdílení zkušeností z praxe a podpora utváření profesního společenství, což je dobrý krok v profesionalizaci. Skupinová vzájemná reflexe je klíčová pro profesní rozvoj učitele, protože pojetí, kdy je učitel rozvíjen, vzděláván a zkoumán jako jednotlivec mimo rámec komunity nepřináší žádné kýžené výsledky a posuny (Spilková & Janík, 2016, s. 367).

Bariéry s kritickým pohledem se objevují až od 90. let minulého století. Jednou z prvních, která se jimi ve své publikaci zabývala, je Bočková (2000, s. 64). Ta jako nejpodstatnější tehdejší bariéry uvádí spojování vzdělávání se školním vzděláváním, spojování vzdělávání dospělých pouze se zvyšováním klasifikace, nedostatečná motivace, nerespektování aktuálních vzdělávacích potřeb, absence jasného uceleného systému, málo příležitostí v menších městech a špatná dostupnost související s věkem. Problémem je podle ní také to, že se různé sociální vrstvy zapojují do dalšího vzdělávání ve velmi rozdílné míře.

Oproti tomu Čiháček (2006, s. 122) ve svém výzkumu uvádí, že jako největší bariéru uvádí respondenti nedostatek finančních prostředků, hned v závěsu je argument, že další vzdělávání pro ně nemá smysl, jsou pracovně zaneprázdněni, mají hodně koníčků, nemají čas a bojí se, že by to nezvládli, Dalšími uvedenými důvody je starání se o děti, nebo rodinu, nedostatek informací o vhodných kurzech, nebo pocit, že kvalita kurzů je poměrně nízká. Pokud bychom se na to podívali optikou učitelů, tak hned první důvod, který je zmiňován, nedostatek finančních prostředků, u nich není relevantní, protože drtivou většinu kurzů a školení mají hrazeny svými zaměstnavateli.

Odborná literatura z poslední doby ukazuje poměrně velkou shodu na tom, jakým způsobem jsou bariéry pojímány a konceptualizovány. Mnoho autorů navazuje na stěžejní práci Patricie Crossové (1981), kterou popisuje Kalenda a Kočvarová (2017, s. 72). Zde se rozlišují tři základní typy bariér vzdělávání. První jsou bariéry situační, které jsou chápány jako aktuální překážky jednice v oblasti socioekonomické. Nejčastěji jde o nedostatek financí pro vlastní vzdělávání, nebo nedostatek času kvůli starosti o jiné rodinné příslušníky. Obě tyto formy omezení mohou působit jako strukturální překážky a účast jedinců na vzdělávání znemožňují. Druhým typem jsou bariéry institucionální – tady vidí nejčastější překážky na straně nabídky vzdělávání, například nízkou kvalitou nabízeného kurzu, nedostatkem informací o jeho konání, nedostatečný počet akcí nebo nevyhovující zaměření. I v tomto případě se jedná o strukturální omezení aktérů. Třetí dispoziční osobnostní bariéry, jsou spojeny s postoji jedinců ke vzdělávacím aktivitám, s jejich přesvědčením a sebe pojetím. Reprezentují nikoliv strukturální, ale individuální vzdělávací překážky.

Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 105) uvádějí v případě formálního vzdělávání dvě kategorie bariér. První z nich jsou bariéry vnitřní –

osobnostní, jimiž jsou akceptace tradičního modelu vzdělávání umístěného do mladého věku, přesvědčení o dostatečnosti vlastních znalostí a dovedností, malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání a demotivující zkušenosti ze školy. Druhé jsou bariéry vnější – situační, jimiž je nedostatek vnějších podnětů k vlastní vzdělávací aktivitě a to například z důvodů, že člověk nepotřebuje studovat, aby se mu v zaměstnání zlepšila pozice, nebo si práci udržel, případně nějaké nové místo získal.

Barták (2015) člení bariéry ve vzdělávání pro změnu na percepční, výrazové, intelektuální, emoční a bariéry kultury a prostředí, přičemž bariéry percepční jsou překážky, které brání vzdělávanému ve vnímání podstaty a vyhledávání informací potřebných k vyřešení problému. Vzdělávaný rozumí aktivitu pouze okrajově, nezvládá se na problém podívat z více úhlů pohledu, není schopný ji pořádně pochopit a může mít také pocit, že již vše o problému ví a není nutné se nic nového dozvídat. Bariéry výrazové a intelektuální se týkají řešení problému pomocí špatných postupů, například složité vysvětlování jednoduchých věcí, absence zpětné vazby, nedostatečná srozumitelnost, nedostatečná vnímavost k potřebám, či možnostem, nebo přehlížení rozdílů ve vzájemné komunikaci. Oproti tomu bariéry emoční můžeme charakterizovat jako překážky volného myšlení a jednání. Může mezi ně patřit strach ze selhání, z chyby, nízká sebedůvěra ve vlastní schopnosti, obavy z neznámého, nebo nechuť ke změnám. Bariéry kulturní se váží k různým situacím, kterým se člověk přizpůsobuje, protože to od něj prostředí, nebo konkrétní situace očekává. Patří mezi ně různá tvrzení, která osoba přijímá za obecnou pravdu a ovlivňují jeho další myšlení. Posledními v jeho členění jsou bariéry prostředí, týkají se mnoha oblastí, například nedůvěry mezi spolupracovníky, špatná podpora od nadřízeného, formalismus, konzervatismus, ignorance, nebo nedostatek podpory k profesnímu rozvoji.

Velmi důležitým aspektem, který ovlivňuje případné další vzdělávání a je pro některé učitele bariérou, je také velikost školy. V menších, malotřídních školách, kde je vyučujících jen pár, je zastupitelnost mnohem složitější, než ve školách velkých s početným učitelským sborem. Případná účast na dalším vzdělávání je tedy mnohem organizačně složitější, protože mnohdy nastává situace, kdy zájemce o další vzdělávání nemá ve výuce kdo nahradit, a proto z jeho účasti nakonec sejde. To je samozřejmě svízelná situace, kterou ale vedení těchto menších škol nemá jak jinak řešit, a proto se většinou uchyluje k dalšímu vzdělávání formou hromadného školení celé sborovny, které však příliš nereflektuje individuální nebo oborové potřeby jednotlivých učitelů.

2.4 Současný systém podpory dalšího vzdělávání učitelů

Na rozvoji dalšího vzdělávání učitelů se podílí mnoho státních, soukromých i mezinárodních organizací a je i v rámci celé Evropské unie velmi podporováno. Důraz se klade na aktuální sociální potřeby veřejnosti a jednotlivců tak, aby byla adaptace člověka na ekonomické a společenské podmínky co nejjednodušší. Lidé si v dnešní době vzdělání zvyšovat musí a potřebují a i z tohoto důvodu poptávka po dalším vzdělávání neustále roste.

Při stanovování cílů a směru dalšího vzdělávání v jednotlivých státech hraje velmi důležitou roli mezinárodní výzkum dospělých (PIAAC), který pořádá Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (EOCD). Ten zjišťuje, jaké mají lidé dovednosti pro aktivní a plnohodnotné zapojení do života. Jde o dovednosti potřebné pro uplatnění jak v pracovním, tak také v osobním životě. Kromě České republiky se do něj zapojuje více než třicet států světa a dává nám tak porovnání, jak si vedeme v současném světě v mezinárodní konkurenci. Země se také mohou vzájemně inspirovat příklady dobré praxe. Primárním cílem je tedy poskytnout jednotlivým státům zpětnou vazbu pro hodnocení vzdělávacích systémů a politik. Velkou výhodou oproti jiným

výzkumům je také to, že zachycuje kompetence v celé populaci dospělých od 16 do 65 let a umožňuje vyvozovat závěry o dlouhodobém efektu vzdělávacího systému. Tyto závěry z uzavřeného prvního cyklu z roku 2013 ukazují, že kompetence dospělých výrazně souvisejí s dosaženým vzděláním, a proto by měl být rozvoj systému dalšího vzdělávání dospělých nezbytností¹ (Straková & Veselý, 2023).

Vztah mezi dalším vzděláváním a kompetencemi ale není jednosměrný, protože kompetence nejsou jen výsledkem vzdělávání, ale také předpokladem. Podmiňují nejen rozsah vzdělávání, ale i jeho formy, což znamená, že vyšší kompetence umožní absolvovat náročnější formy vzdělávání, nebo vyžadují větší míru samostatnosti a schopnosti pracovat s informacemi. V případě funkční gramotnosti, což je souhrnné označení pro všechny typy dovedností sledovaných v rámci tohoto výzkumu (informační, numerické a čtenářské), výzkum ukázal, že úroveň této celkové gramotnosti se s věkem snižuje. Důvody mohou být například v souvislosti s obecným poklesem některých kognitivních schopností po dvacátém pátém roce věku. Dalšího formálního vzdělávání se z dospělé populace účastní motivovaní jedinci s relativně vysokými kompetencemi, kteří z různých důvodů nedosáhli v mládí úrovně vzdělávání, pro kterou mají kognitivní předpoklady. Pokud zohledníme další faktory související s mírou účasti v dalším vzdělávání, pak účast v dalším vzdělávání souvisí v drtivé většině s úrovní čtenářské gramotnosti. Více než polovina dospělých studentů formálního vzdělávání se vzdělávala v humanitních, nebo sociálních vědách, které vyžadují vyšší čtenářskou gramotnost. Technické obory vyžadující numerickou a informační gramotnost nemají tak flexibilní studijní režim a pro studenty sociálních, či humanitních věd je realizace dalšího vzdělávání snažší (Straková & Veselý, 2015).

¹ Výsledky druhého cyklu budou dostupné na přelomu 2024/2025

V mezinárodním šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey), které proběhlo v roce 2018, je další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů jednou ze sledovaných oblastí. Respondenti odpovídali na otázky týkající se účasti na dalším vzdělávání v souvislosti s jejich pracovní činností a bylo tak zjišťováno, v jakých oblastech mají potřebu se vzdělávat a jaké vnímají bariéry, které brání jejich rozvoji. Z výsledků mimo jiné vyplynulo, že čeští učitelé se nejvíce zaměřují na další vzdělávání, které je cíleno na prohlubování vědomostí a znalostí v předmětech, které sami vyučují. Jako jednu z největších bariér vidí ve špatné struktuře a nedokonalém systému dalšího vzdělávání (Boudová et al, 2020).

Klíčovým dokumentem, který v současné době určuje směr všem inovacím a revizím celého českého školství je vzniklá Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která byla schválena vládou 19. 10. 2020. Byly v něm stanoveny dva základní strategické cíle, prvním z nich je snaha o zaměření vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní profesní, občanský a osobní život. Druhým je snaha o snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu dětí. Tento dokument se zaměřuje na proměny samotného vzdělání, podporu učitelů, zvýšení odbornosti, důvěry a vzájemné spolupráce. K naplnění těchto cílů je zde definováno pět strategických linií. Jedná se o proměnu obsahu, způsobu a hodnocení vzdělávání, rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, podpora pedagogických pracovníků, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zvýšení financování a zajištění jeho stability. Školy tedy potřebují erudované ředitele a dobře připravené motivované učitele, kteří dokáží vytvářet kvalitní učební prostředí pro své žáky (Fryč, et al., 2020, s. 18 - 19).

Tento dokument stanovuje ve své třetí linii vytvoření kompetenčního profilu učitele, který by měl postihnout jednotlivé fáze jeho profesní dráhy od

úvodní přípravy na povolání, až po samotné další vzdělávání v praxi. Měl by popsat základní profesní předpoklady a kompetence učitele, ale také klást důraz na proměnu škol v učící se organizace, podporu začínajících a uvádějících učitelů, posílení role ředitele a zajištění podmínek pro společné vzdělávání. V neposlední řadě by tento systém měl změnit koncept dalšího vzdělávání nejen učitelů, ale všech pedagogických pracovníků. Důležitá je také metodická podpora, která umožní rozvoj důležitých kompetencí a doplnění možnosti dalšího profesního rozvoje učitelů (Fryč et al., 2020, s. 52-54).

Na Strategii 2030+ navazují tzv. implementační dokumenty nazývané se Dlouhodobé záměry České republiky, které plánují kratší vzdělávací období. Ten aktuální schválený je pro období 2023-2027 a stanovuje úkoly a cíle, kam se v těchto letech školství vydá. Jeho prioritní témata jsou určeny podle vyhodnocení předchozího záměru a svou podstatou tak reaguje na změny, které hýbou současnou dobou. I v těchto dlouhodobějších záměrech je další vzdělávání učitelů jednou z hlavních a přetrvávajících priorit a v následujícím období je jako jeden z hlavních cílů stanovena tvorba kompetenčního modelu nejen pro ředitele, ale hlavně pro učitele škol. Z něho by měl vycházet systém kvalifikačního vzdělávání pro učitele (Mareš et al., 2023).

Současný český systém podpory dalšího vzdělávání včetně metodické podpory škol a tvorby rámcových vzdělávacích programů má v gesci Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR), který je přímo podřízen Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Tento institut vznikl 1. 1. 2020 sloučením Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) a Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV). Kromě tradičního vzdělávání učitelů, jehož obsah a náplň vychází ze strategických dokumentů státu, se institut zabývá také kariérním vzděláváním, což je studium pro splnění

kvalifikačních předpokladů, mezi které patří například kvalifikační studium pro ředitele škol, studium pedagogiky, nebo didaktická studia cizího jazyka.

Národním pedagogickým institutem byl realizován také projekt Systému podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO). Ten nabízel učitelům profesní podporu a možnost rozvoje v každé fázi jejich kariéry. V tomto projektu se setkávali učitelé v metodických kabinetech a vyměňovali si zkušenosti dobré praxe, znalosti a dovednosti, které následně implementovali do svých oborových didaktik. Tyto kabinety zajišťovaly systematický a koordinovaný rozvoj předmětových didaktik na úrovni jednotlivých krajů a využívaly stávající struktury předmětových komisí a metodických sdružení, které už na jednotlivých školách fungují. Hlavním cílem této platformy byl průběžný profesní rozvoj a podpora jednotlivých učitelů na všech republikových úrovních, což se velmi dobře dařilo. Kromě vzájemného sdílení příkladů měli učitelé z jednotlivých škol k dispozici přístup k materiálům podpory, což je rovněž velkým a ceněným plusem. Tento systém podpory byl však 30. 6. 2023 ukončen a navazuje na něj projekt Podpora kurikulární práce škol (SYPO, 2023).

V současné době se v regionech rozběhlo další pokračování projektu Místní akční plán rozvoje vzdělávání, které se na vzdělávání učitelů rovněž zaměřuje. Letos zahájený plán má již číslo čtyři a na rozdíl od toho předchozího plánovacího, již pro učitele organizuje a hradí mnoho školení a seminářů (Místní akční plán rozvoje vzdělávání, 2023).

2.5 Právní rámec dalšího vzdělávání učitelů

Pracovní podmínky učitelů regionálního školství určuje zásadním způsobem zákoník práce a další obecně závazné pracovně právní předpisy, které v této oblasti ukládají povinnosti nejen jim jako zaměstnancům, ale také ředitelům škol. Ti by měli v ideálním případě najít vhodnou kombinaci a možnosti

dalšího vzdělávání, které jejich zaměstnance posunou dopředu ve všech potřebných oblastech. Základ tvoří tři důležité dokumenty. Jsou to zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a hlavně loni novelizovaná vyhláška č. 291/2023 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Ve školském zákoně se v § 164 hovoří o tom, že ředitel školy odpovídá za úroveň vzdělávání a vytváří podmínky pro další vzdělávání všech pedagogických pracovníků. V § 160 pak také o tom, že se za podmínek stanovených tímto zákonem poskytují finanční prostředky na činnost škol a rovněž na výdaje na další vzdělávání.

V zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících najdeme v § 24 informaci, že učitele mají po dobu své pedagogické činnosti povinnost se dále vzdělávat. Obnovují, udržují a doplňují si tím totiž kvalifikaci. Vedení školy je povinno organizovat další vzdělávání podle vytvořeného plánu. Při tvoření tohoto dokumentu je samozřejmě nutné přihlížet ke vzdělávacím potřebám učitele, potřebám a rozpočtu školy. Další vzdělávání se může uskutečňovat na vysokých školách, vzdělávacích institucích, které mají akreditaci udělenou ministerstvem, nebo samostudiem, na které má učitel za školní rok dvanáct studijních dnů určených ředitelem školy. Protože však ne všechny vzdělávací kurzy a školení probíhají ve stanovených dnech, záleží primárně na řediteli školy, zda svému zaměstnanci umožní další vzdělávání, které si například sám vybral, absolvovat. Píše se zde také jasně o tom, že *„pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.“* Zároveň tento zákon jasně vymezuje povinnosti ředitele škol, který *“organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví*

po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.“ Tady je však nutné vzít v úvahu další důležité aspekty jako jsou například rozpočet a potřeby samotné školy, takže není úplně možné přihlížet jen k zájmům a preferencím samotného pracovníka. Velmi důležitým činitelem jsou také aktuální změny, které přináší aktuální požadavky na nutnou oblast dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogů. V posledních letech to byla hlavně inkluze a distanční vzdělávání (Rydlo, 2021, s. 11).

Novelizovaná vyhláška č. 291/2023 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků reflektuje nové terminologické změny, zpřehledňuje systém dalšího vzdělávání, upřesňuje podmínky realizace doplňujícího pedagogického studia, zvyšuje minimální hodinový rozsah pro některé specializované pozice a také stanovuje podmínky uchovávání dokumentace o uskutečněném dalším vzdělávání.

Důležité je rovněž Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků a také vyhláška č. 263/2007 Sb. která stanovuje pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, která v § 3 a § 6 definuje práva a povinnosti učitelů.

Kromě zmíněných zákonů a vyhlášek samozřejmě do procesu vstupuje i řada dalších. Jak je jasně patrné, učitel je v samotném procesu výchovy a vzdělávání naprosto zásadní a nepostradatelný. Proto je i jeho profesní rozvoj spojený s dalším vzděláváním velmi důležitou a nedílnou součástí

jeho práce. Jedná se totiž o jeden ze základních předpokladů k tomu, aby bylo školství u nás skutečně na úrovni a mělo požadovanou kvalitu.

3. Další vzdělávání učitelů na pracovišti

Profesní rozvoj a další vzdělávání neprobíhá jen v odborných specializovaných institucích a organizacích, ale také v samotné škole. I zde mají učitelé možnosti, jak se sami posunout a zvýšit si své vzdělávací kompetence.

Dvořáková (2012) uvádí, že pro každou organizaci je další vzdělávání zaměstnanců naprosto klíčovou a nejdůležitější personální činností. V mnoha firmách se personální prací zabývají speciální oddělení, ale ve škole je to právě ředitel, který má, kromě další spousty administrativy, tuto oblast kompletně na starost. Byť je mu povinnost vytvářet pro své zaměstnance dobré podmínky pro jejich další vzdělávání dokonce uložena zákonem, měl by hlavně on ve svém vlastním zájmu tuto oblast nepodceňovat a kvalitně se jí věnovat.

3.1 Ředitel jako hlavní aktér

Dlouhodobě se ukazuje, že jedním z předpokladů dobrého fungování školy je její kvalitní a koncepční řízení. Nejdůležitější a nejpodstatnější roli v jejím prostředí má tedy především ředitel. On je hlavním aktérem a hybatelem mnohdy potřebných změn, on by měl nejlépe vědět, co škola potřebuje a jaké mají jeho žáci, či kolegové individuální osobní, či vzdělávací potřeby. Jeho cílem by mělo být vytvořit takové prostředí, ve kterém se budou všichni aktéři cítit dobře a naleznou veškerou podporu k učení.

Odpovědnost samotného ředitele školy je formulována v zákoně 561/2004 Sb. § 164, kde jsou definovány všechny jeho povinnosti, mezi které mimo jiné patří odpovědnost za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání, školských služeb a také tvorba podmínek pro další vzdělávání učitelů.

V České republice je systém regionálního školství značně decentralizovaný. Pouhých 30 % rozhodnutí je rukou územních samospráv, nebo státu a 70 %

důležitých rozhodnutí se odehrává na úrovni školy a jejího ředitele (průměr v zemích EOCED je 40 %). Takto výrazná možnost věci měnit, je na jednu stranu samozřejmě skvělá, ale na stranu druhou to řediteli značně snižuje jeho volné časové možnosti na další důležité oblasti jeho práce, mezi které další vzdělávání svých zaměstnanců bezesporu patří. Ředitelé u nás tak mají oproti svým kolegům v Evropě oprávněný pocit, že nemají možnost se svým kolegům dostatečně věnovat (Gargulák et al., 2021, s. 3).

Trojan a Svobodová (2019) poukazují na to, že vývojem a přidáváním povinností s absencí systémové podpory, byla vytvořena náročná situace, ve které ředitelé vnímají mnoho problémů, mezi kterými jsou již zmíněný nedostatek času na řízení pedagogického procesu, přemíra byrokracie, nedostatek kvalitních pracovníků a nedůvěra v systém jako takový.

Zahraniční výzkumy ukazují, že efektivní pedagogické vedení by mělo být spojeno s takovým vedením školy, které udržuje výuku jako naprosto prioritní s jasným cílem zlepšovat učení všech žáků. (Fullan, 2018)

Jak poznamenává Federičová (2019) ve své studii, již mnoho let mají všechny školy právní subjektivitu, což sice ředitelům dalo větší autonomii v přerozdělování finančních zdrojů, správy majetku a personální politiky, ale zároveň s tím přišlo velké množství zodpovědnosti, která ředitele časově drtí.

Školní prostředí je však do jisté míry ovlivňováno také prostředím vnějším, které však není vždy stejné a stejně působící. Jinak funguje na vesnici a jinak ve velkých městech. Vesnické školy netrpí anonymitou měst, jsou přehlednější, jak pro žáky, tak také pro rodiče a učitele. Tzv. sociální kontrola na venkově vytváří na rodiče jistý tlak, aby se chovali ve vztahu ke svým povinnostem zodpovědně a o výsledky svých dětí a fungování školy se zajímali. Anonymita, kterou mají rodiče ve městech, zde chybí a naopak vzájemná kontrola bývá někdy příčinou konfliktů. Výrazným rysem

venkovských škol je také to, že rodiče školu znají z dětství, sami ji navštěvovali a mají k ní bližší vztah (Sedláček 2008, s. 85-89).

Ředitel vést školu nějakým univerzálním vyzkoušeným způsobem nemůže, protože každá funguje jinak. Má kromě již zmíněných manažerských povinností, které hlavně v začátku chybí, také další role. Plamínek (2010) za nejpodstatnější považuje roli lídra, kdy je ředitel schopný formulovat myšlenky, analyzovat, vyhodnocovat informace, rozeznávat osobnosti svých zaměstnanců, naslouchat jim a motivovat je. Další rolí je podle něj ta manažerská, kdy je ředitel schopný vyhodnocovat, argumentovat, rozhodovat, vyjednávat, akceptovat jiný názor, vytvářet strategické cíle, řídit lidské zdroje, definovat úkoly a vyhodnocovat zpětnou vazbu. Poslední roli vidí v pozici vykonavatele, kdy je schopný podávat požadovaný úkol a pečovat o své zdroje.

Pokud je ředitel školy schopný pečovat o profesní rozvoj svých zaměstnanců, umožní a nabídne jim možnosti rozšiřování jejich dovedností a znalostí, v konečném výsledku z toho profituje celá škola. (Koubek, 2015, s. 225)

Rymeš (2011) vidí podstatu práce ředitele v ekonomickém, organizačním a personálním fungování školy, věcech souvisejících s pedagogickými aktivitami školy, jejím rozvojem a vedením týmu učitelů a v kontaktu a řešení záležitostí s nadřízenými orgány a dalšími důležitými organizacemi působícími v regionu.

Ředitel nepřestává být učitelem, a byť se mu týdenní úvazek přímé vyučovací povinnosti krátí, stále pokračuje v přímé výuce. Shrňme – li práci ředitele školy, měl by být nejenom dobrým manažerem, lídrem, učitelem, personalistou, diplomatem, motivátorem, stratégem, ale hlavně člověkem zapáleným a nadšeným, jinak se to na úrovni jeho práce bez pochyby projeví.

3.2 Plánování, realizace a vyhodnocování dalšího vzdělávání

Pokud chce být proces dalšího vzdělávání učitelů úspěšný a efektivní, musí mít jasně nastavená pravidla a postupy. Po identifikaci vzdělávacích potřeb přichází pro vedoucího pracovníka druhý složitý úkol a to vytvořit plán dalšího vzdělávání, který bude přesně zacílen na současné potřeby konkrétního pedagogického kolektivu a bude reflektovat jejich rezervy. Tento plán musí být samozřejmě v souladu s vizí a cíli školy. Je také velmi podrobně sledován při kontrolách České školní inspekce, která vnímá další vzdělávání jako jednu z podmínek, která by měla zajistit kvalitu celého vzdělávacího procesu. I z tohoto důvodu je proto velmi důležité, aby při plánování dalšího vzdělávání byl jasně daný systém prezentace a nabídky dalšího vzdělávání. Důležitá je také samotná koordinace a motivace všech zaměstnanců. Jak podotýká Mužík (2005, s. 20), osvědčený způsob, jak dosáhnout pozitivní motivace neexistuje. Je důležité, aby vzdělávací aktivita měla cíl, který je pro zaměstnance reálný. Ten by si měl být schopen uvědomit své pokroky. Negativním přístupem je tlak na dosažení cíle, vedoucí zaměstnanec by si měl všimnout vnitřního stavu účastníka, který je velmi důležitý.

Po absolvování vzdělávací akce je nutné samozřejmě zkontrolovat, jak jsou získané dovednosti využity a aplikovány v praxi, dále vyhodnotit plnění celého plánu. Na základě tohoto vyhodnocení je nutné nedostatky nezapomenout zapracovat a vylepšit při dalším sestavování plánu dalšího vzdělávání (Zatloukal, 2023).

Také Lazarová (2006) je přesvědčena, že výraznou roli při sestavování plánu dalšího vzdělávání je způsob řízení rozvoje pracovníků a schopnost motivovat zaměstnance. To je však obtížně sledovatelné, vždy se jedná souhrn mnoha okolností, které motivaci podporují, nebo tlumí. Mezi nimi

mohou být například podpora vedení, pohlaví, věk, zkušenost s podobnými akcemi, rodinné zázemí, školní klima, nebo osobnost učitele. Každý učitel má nějakou profesní dráhu a žádná z nich není totožná. Každá škola má navíc jiné vzdělávací potřeby a setkává se s jinými barierami. Najít tak dokonalý aplikovatelný systém plánování dalšího vzdělávání proto není možný. Za efektivní považuje tato autorka absolvování takového dalšího vzdělávání, které má následný pozitivní dopad do praxe, to znamená, že změní jednání a myšlení učitele. Poznat, zda se tak stalo, je ale velmi složité, protože tato efektivita se neprojevuje hned po samotné akci, ale až v delším časovém horizontu. Pro ředitele i jednotlivce je tedy náročné posoudit, do jaké míry byla pro ně vzdělávací akce efektivní.

Co se týká jednotlivých učitelů s aprobacemi, i zde je potřeba výrazně individualizovat. Jiné vzdělávací potřeby má učitel českého jazyka a jiné učitel tělesné výchovy. Oba dva sice v průběhu své pedagogické dráhy načerpávají mnoho zkušeností, ale jejich profesní rozvoj má naprosto jiné směřování.

Další vzdělávání učitelů je v současné době realizované mnoha různými způsoby a metodami. O tom, jakých vzdělávacích akcí se zaměstnanci zúčastní, rozhoduje primárně sama škola. Kromě povinného doplnění chybějící kvalifikace, která je pro výkon pracovní pozici učitele nutná a vyplývá ze zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, neexistuje žádný povinný a unifikovaný systém dalšího vzdělávání. Jednotlivé formy a metody mají řadu podob a liší se stupněm organizovanosti a formálnosti (Lazarová, 2006, s. 19-20).

Další vzdělávání učitelů můžeme rozdělit na tři základní druhy. V první řadě se jedná o vzdělání kvalifikační, při kterém učitel získává další kvalifikaci v rámci svého oboru, případně pro další aprobovaný předmět, nebo jím získává určitou specializaci pro výkon specializované funkce (např.

pozici výchovného poradce, či metodika prevence). Dává tedy učitelům oprávnění k určité činnosti. Druhým typem vzdělávání je rekvalifikační, kdy zájemci, kteří mají vystudovanou jinou, než pedagogickou vysokou školu, ale chtějí by ve škole učit, absolvují doplňující pedagogické studium. Třetí možnosti jsou školení, kurzy a semináře, při kterých si učitel obnovuje a prohlubuje kompetence v oborech, které on, nebo škola cítí jako potřebné. Tento způsob dalšího vzdělávání probíhá v průběhu celé jeho profesní dráhy a většinou jej zajišťují specializovaná zařízení pro další vzdělávání. (Kohnová, 2004, s. 87).

Mezi základní formy dalšího vzdělávání na pracovišti patří vzájemné hospitace, kdy se učitel navštěvuje hodiny jiného kolegy a čerpá zde inspiraci. Tyto hodiny pak se svým kolegou rozebere a pozitivní věci, které se mu ve výuce líbily, implementuje do svých příprav na výuku. Druhým způsobem je vzdělávání celých sboroven se zajištěním externího lektora, kdy ředitel školy vybere aktuální a potřebné vzdělávací téma a kolektiv učitelů absolvuje kurz společně. Podobným způsobem, ale ekonomicky méně náročným, je realizace vzdělávacího kurzu zajištěná a realizovaná některým z pracovníků samotné školy. Využívá se také vzdělávání v týmu při realizaci konkrétního projektu, do kterého je zapojen jen menší pracovní tým, nebo individuální samostudium (Lazarová, 2006, s. 19).

Výrazný nástup zažívá v posledních letech e-learning, což je proces, využívající k realizaci vzdělávacích kurzů, školení a seminářů informační a komunikační technologie. Jde o takový typ učení, při němž je získávání znalostí realizováno a distribuováno elektronickými zařízeními. Může zahrnovat ucelené a časově náročnější učební kurzy, nebo jen menší studijní témata. Dříve se používal především v kombinovaných formách vysokoškolského vzdělávání, ale dnes už tato distanční forma výrazně pronikla do všech oblastí (Průcha et. al., 2013, s. 67).

Mezi jeho největší výhody patří ušetření nákladů na dopravu a realizaci, snadná distribuce, dostupnost a aktualizace studijních materiálů a hlavně časová a geografická flexibilita, která se při dalším vzdělávání učitelů ukazuje jako nejvýraznějším problémem. Nevýhodou e-learningu jsou podle Kalinové (2014, s. 60-62) vyšší vstupní náklady na technické vybavení, snížená míra sociálního osobního kontaktu, vyšší potřeba sebekázně a někdy také bariéra ve znalosti práce s informačními technologiemi.

Velmi důležitým způsobem dalšího vzdělávání na pracovišti je mentoring. Jedná se o spojení staršího zkušenějšího kolegy s mladším začínajícím učitelem, kdy ho mentor zaučuje a pomáhá mu se orientovat v základní školské problematice (Brumovská, Seidlová, 2010, s. 13).

Tento uvádějící učitel, jehož náplň práce je ukotvena v zákonu 563/2004 Sb. § 24b o pedagogických pracovnících, vede začínajícího kolegu po dobu jeho adaptačního období, pravidelně a průběžně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a seznamuje ho s činností školy a nutnou dokumentací. Právě podpora začínajících, nebo nově příchozích učitelů měla v minulosti velmi rozdílnou kvalitu bez určených pravidel. To vše změnil projekt Systému podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, který se na tuto problematiku zaměřil a pokusil se mu dát řád (SYPO, 2022).

Píšová et al. (2011, s. 87) doplňuje, že mentoring ve školství hraje v současné době klíčovou roli jak v přípravném vzdělávání učitelů, tak především v adaptační fázi profesního rozvoje učitele.

4. Výzkumná část

Hlavním cílem výzkumu bylo identifikovat podmínky a faktory (bariéry a potřeby), které učitelé považují za významné. Metodou sběru dat se v této práci stal dotazník, který nalézal odpovědi na následující výzkumné otázky:

- S jakými bariérami se učitelé setkávají při svém dalším profesním rozvoji?
- Jaké jsou jejich vzdělávací potřeby?
- Jaké jsou učitelům vytvářeny podmínky pro další vzdělávání?

Dotazník obsahoval celkem dvacet dva otázek, které byly rozděleny na tři části. První část se zabývala metodami a formami dalšího vzdělávání a přístupu vedení, druhá zjišťovala potřeby a bariéry učitelů v této oblasti a třetí závěrečná cílila na obecné informace. Respondenti v něm na otázky odpovídali pevně danými odpověďmi a je přílohou této diplomové práce (Giddens, 2013, s. 63). Při tvorbě dotazníku byl autor inspirován magisterskou diplomovou prací Fedorcové (2022), která se zabývala profesním zdatností a rozvojem učitelů zdravotnických škol.

Před zahájením výzkumu byl validizován při rozhovoru se dvěma řediteli základních škol a následně pilotován na Základní škole Valašská Polanka, kde se k jednotlivým otázkám a jejich vhodnosti mohli vyjádřit učitelé školy. Na základě jejich zpětné vazby byl dotazník následně precizován. Z dotazníku byly vypuštěny dvě položky týkající se období pandemie a distanční výuky.

Výzkumný soubor pro vlastní výzkum byl tvořen učiteli tří základních škol, ve kterých bylo osloveno vedení s prosbou o spolupráci. Společným znakem všech zapojených škol je to, že se nacházejí v chudších, případně sociálně vyloučených lokalitách České republiky a to na Jesenicku, Valašsku a

Přerovsku. Zároveň se jednalo o velikostně obdobné školy mající průměrně třicet učitelů, neboť od osobnosti ředitele a od velikosti školy se odvíjí podmínky (zejména finanční) dalšího vzdělávání učitelů, jak ukázala kapitola 2.3 – Bariéry ve vzdělání. Dotazník byl distribuován elektronicky pomocí služby Google forms. Celkově se nakonec výzkumu zúčastnilo sedmdesát pět učitelů, kdy poměry respondentů z jednotlivých zapojených škol byly téměř totožné. Pro všechny tři ředitele těchto škol byl po vyhodnocení výzkumu připraven a nabídnut soubor zjištěných dat týkajících se pouze jeho zaměstnanců. Tyto údaje mu mohou pomoci při přípravě jeho učitelských plánů dalšího vzdělávání a profesního rozvoje.

Co se týká pozice, na které respondenti v jednotlivých školách pracují, výzkumu se zúčastnilo 91 % učitelek a učitelů a 9 % ředitelů, či ředitelek. Výzkumné šetření bylo realizováno na základních školách v Jeseníku, Lipníku nad Bečvou a Vsetíně. Z hlediska aprobace lze respondenty rozdělit následujícím způsobem: 36 % zapojených učitelů vyučuje na 1. stupni, 18 % je aprobováno pro cizí jazyky, stejný počet pro přírodovědné předměty, 9% český jazyk a literaturu a zbývající jsou aprobováni v oblasti výchov a společenských věd. Co se týká praxe, tak 7 % je nováčků s praxí do dvou let, 20% vyučuje mezi třemi až devíti lety. Nejvíce zastoupených učitelů je s praxí deset až třicet let a to 57 %. Poslední skupinou jsou matadoři, kteří mají praxi delší než 30 let.

4.1 Výsledky dotazníkového šetření

V první položce dotazníku měli respondenti možnost určit, jak oni sami vnímají důležitost svého dalšího vzdělávání. Pouze 2 % označily své další vzdělávání jako bezvýznamné. 20 % dotazovaných na škále vybralo číslo 3, z čehož je patrné, že jim sice jejich další vzdělávání úplně nesmyslné nepřipadá, ale ani mu nepřikládají žádnou zásadní váhu. Pro 39 % dotazovaných je další vzdělávání naopak důležité a pro 40 % dokonce velmi

důležité. Lze tedy konstatovat, že pro drtivou většinu učitelů je jejich další vzdělávání podstatné. Klíčovým faktorem při dalším vzdělávání je podpora vedení samotných škol. Právě oni vytváří podmínky, motivují a ukazují svým podřízeným směr. Pro téměř 78 % vedoucích pracovníků je další vzdělávání velmi důležité. Zajímavým zjištěním je také to, že 87 % respondentů s praxí delší než 30 let považuje stále své další vzdělávání za důležité, nebo velmi důležité, u mladých začínajících učitelů s praxí do dvou let označilo důležitost svého dalšího vzdělávání dokonce 100 % respondentů.

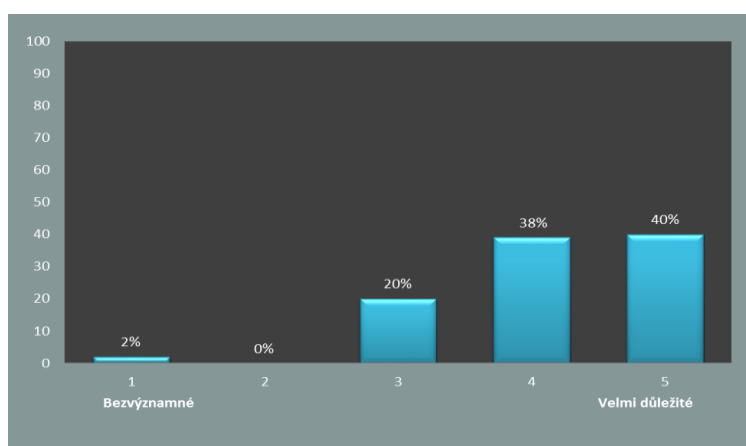


Schéma č. 1: Důležitost vlastního dalšího vzdělávání

Zdroj: vlastní

Schéma č. 2 reflektuje spokojenost respondentů s nabídkou vzdělávacích akcí pro jejich obor a předměty, které nyní vyučují. Pouze 5 % respondentů je s nabídkou velmi spokojeno, 39 % vybralo spokojenost jako průměrnou, Velmi nespokojených jsou 4% tázaných.

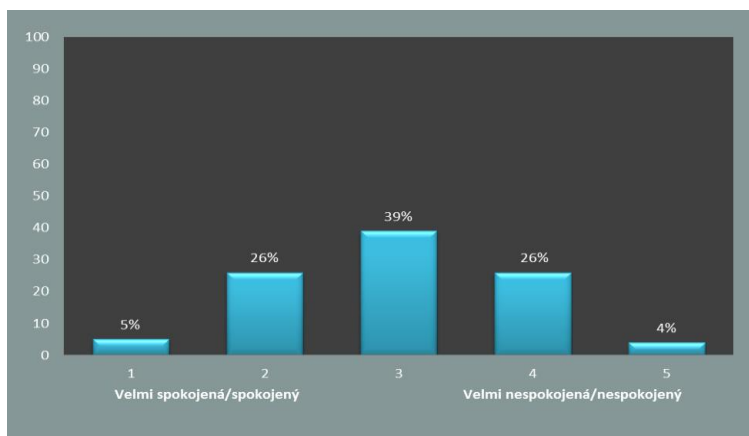


Schéma č. 2: Spokojenost s nabídkou vzdělávacích akcí

Zdroj: vlastní

Další položka dotazníku zjišťovala míru spokojenosti učitelů s kvalitou vzdělávacích akcí. Spokojenost deklarovalo celkově 32% respondentů. Největší počet respondentů vidí svou spokojenost jako průměrnou, jednalo se o 43 %.

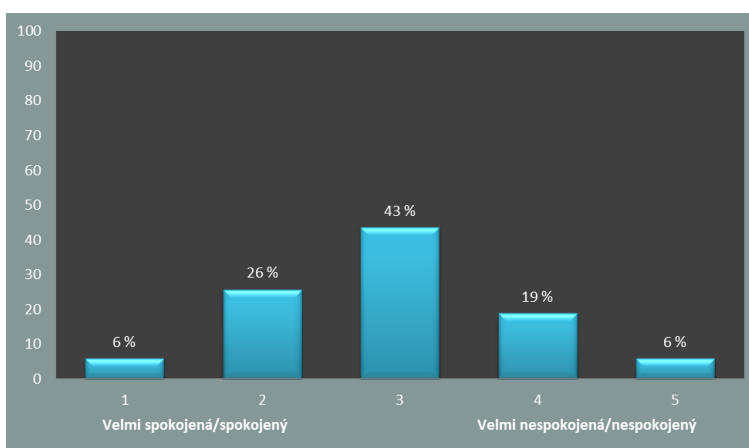


Schéma č. 3: Spokojenost s kvalitou nabízených akcí

Zdroj: vlastní

Schéma č. 4 reflektuje četnost využívání jednotlivých metod a forem dalšího vzdělávání. U nejběžnějších seminářů, školení a kurzů ve školách celých 93 % respondentů uvedlo, že se účastní minimálně jedné takové akce za rok, 4 % dokonce absolvují čtyři a více vzdělávacích akcí. Pouze 3 % tvrdí, že takovýchto akcí neúčastní, což se i přes nízké procento zajímavé, protože tyto kurzy bývají plánovány vedením školy a ve většině povinné. Podobné to

bylo u seminářů mimo školu, 14 % z nich dokonce čtyřikrát a více za školní rok. S hospitacemi vedení školy s následným rozbohem má zkušenosti 89 % učitelů. 11% tvrdí, že tuto metodu a formu nevyužívají, což je zarážející, protože tato oblast patří do povinné kontrolní práce ředitele školy a měla by poskytovat učitelům jasnou zpětnou vazbu.

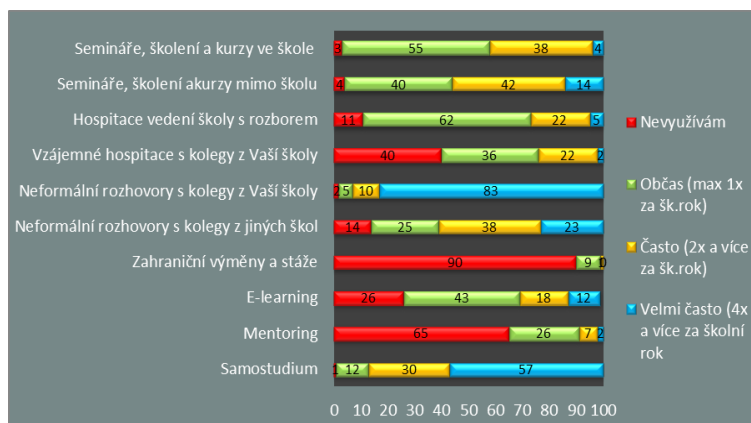


Schéma č. 4: Četnost využívání jednotlivých metod a forem Vašeho profesního rozvoje

Zdroj: vlastní

Co se týká vzájemných hospitací s kolegy, nevyužívá je 40 % učitelů, 60% s jejich využitím zkušenost má. Hojně využívanou formou k nabytí nových zkušeností a vědomostí jsou neformální rozhovory s kolegy, tady uvedlo 83 %, že je využívá čtyřikrát a více za školní rok. Podobně jsou na tom neformální rozhovory s kolegy z jiných škol, kterých alespoň jednou za rok využívá 86 %. Co se týká zahraničních výměn a stáží, 90 % uvedlo, že je při své práci nevyužívá a pouze 10 % vyjede na zkušenost mimo hranice alespoň jednou za školní rok. E-learning je na tom s využíváním velmi dobře, účastní se jej 74 % učitelů, mentoring na tom tak dobře není, ke zlepšení svých pedagogických schopností jej využívá 35 % oslovených. Oblíbenou metodu samostudia do svého dalšího vzdělávání zapojuje 99 %, z toho 57 % velmi často.

Položka č. 5 zjišťovala přínos absolvované vzdělávací akce, přičemž respondenti mohli označit i více možností. Třetina odpovědí ukazuje, že učitele vyplní určený formulář, který pro ně chystá vedení školy, 14 %

hodnotí absolvovanou akci na pedagogické radě. Nejvíce a to 43 % akci probere v rámci metodického sdružení s kolegy.

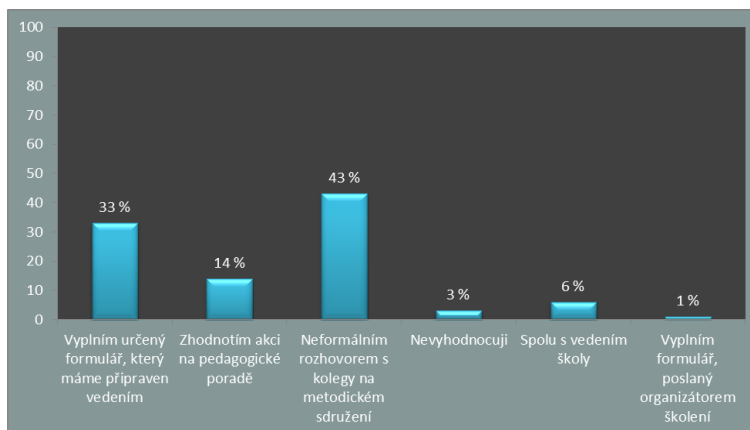


Schéma č. 5: Vyhodnocování přínosu vzdělávacích akcí

Zdroj: vlastní

Další, šestá položka dotazníku zjišťovala, jaký přístup má vedení školy k dalšímu vzdělávání svých zaměstnanců. Z nabídnuté škály byl v 68 % přístup označen za velmi pozitivní, pouze 4 % respondentů označily postoje vedení za nepříznivé.

Položka č. 7 souvisela s předchozí a zjišťovala, jakým způsobem podporuje vedení škol další vzdělávání. I zde bylo možné vybrat několik správných odpovědí. Téměř 95 % informuje o nových nabídkách kurzů a školení, 57 % další vzdělávání kompletně hradí, 38 % motivuje ústně, nebo pochvalou, 4 % dokonce pomáhá zpracovat osobní plán rozvoje dalšího vzdělávání. Dle zjištěných dat pouze 1 % vedení škol další vzdělávání svých pracovníků absolutně nepodporuje, nebo podporuje, ale je omezena výše financí.

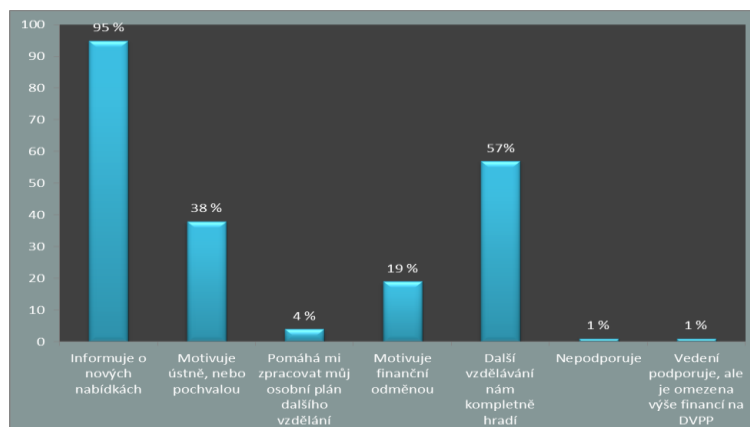


Schéma č. 6: Způsob podpory dalšího vzdělávání od vedení školy

Zdroj: vlastní

Dalším kritériem, které výzkum zjišťoval v položce č. 8, bylo to, co u učitelů ovlivňuje výběr vzdělávací akce. Opět bylo možné označit více možností. Celých 91 % odpovědělo, že pro výběr jejich vzdělávací akce je rozhodující především obsah, velmi důležitá je také dostupnost, kterou za prioritní označilo 69 %. Pro učitele je také důležitá osobní potřeba se vzdělávat s 64 %. Dalším faktorem ovlivňujícím výběr je kvalita lektora s 51 % a doporučení kolegy se 49 %. Na příkaz vedení jezdí na vzdělávací akce pouze 17 %. Špatné finanční možnosti školy ovlivňují výběr pouze u 1 % tázaných.

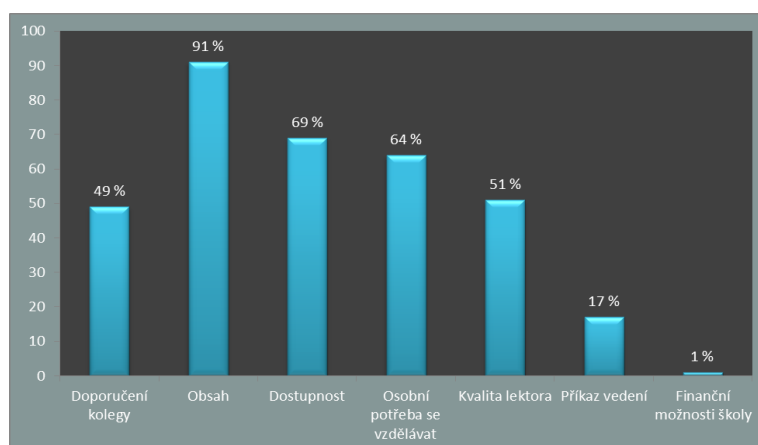


Schéma č. 7: Důvod výběru vzdělávací akce

Zdroj: vlastní

Další položka zjišťovala, jak velkou možnost mají učitele vzdělávat se podle svých potřeb. Tady se 43 % zvítězil vlastní výběr v kombinaci s koncepcí

samotné školy. 29 % respondentů si může při svém výběru akce libovolně vybrat a nemá ani omezen počet absolvovaných akcí, oproti tomu 26 % si sice může samo vybrat, o co mají zájem, ale jsou již omezeni počtem. U pouhých 2 % se výběr může řídit výhradně koncepcí a vizí školy.

Další otázka zjišťovala, zda absolvované akce v posledním školním roce naplnily vzdělávací potřeby učitelů. Zde si 15 % myslí, že určitě ano, 69 % spíše ano, 16 % je přesvědčeno, že jejich vzdělávací potřeby naplněny příliš nebyly. Že zůstaly osobní vzdělávací potřeby absolutně nenaplněny, si nemyslí nikdo.

Následná položka z oblasti potřeba a bariér hledala odpověď na to, ve které oblasti by se respondentům hodily další vzdělávací akce. Nejvíce by logicky respondenti ocenili kurzy, které by cílily na prohlubování znalostí a dovedností v předmětech, které vyučují. Zájem o ty to akce by mělo 89 % respondentů. Hned v závěsu je zřejmě s ohledem na současné revize ICT, prohlubování dovedností v oblasti informačních technologií se 79 %. Další oblastí, ve které by se chtěli učitelé vzdělávat, je oblast kritického myšlení, kdy variantu určitě ano a spíše ano dohromady zahrhlo 78 % účastníků dotazníkového šetření. Jen o něco menší zájem mají pedagogové o kurzy zabývající se kvalitní prací s dětmi s podpůrnými opatřeními se 72 %, dále práce s agresivními žáky s 69 %, zvládnání osobních a krizových situací a komunikace s rodiči s 66 %. Oblast hodnocení žáků by zajímala 61 % respondentů a práce s žáky cizinci 59 %. Někteří učitelé by také ocenili kurz o aktivizačních výukových metodách a práci s nesoustředěnými žáky.

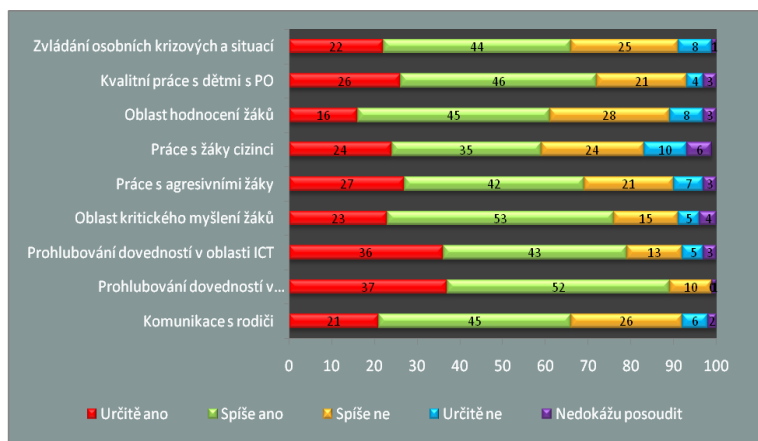


Schéma č. 8: Vzdělávacích potřeby učitelů

Zdroj: vlastní

V položce č. 12 měl dotazník za cíl odhalit, zda jsou respondenti ochotní si v případě potřeby financovat vzdělávací akci z vlastních zdrojů. V případě zajímavé nabídky ochotno si na kurz přispět, či se jej celý financovat 68 % učitelů. Dalších 9 % by bylo rovněž ochotno, ale pouze v případě, že by jim to zvýšilo kvalifikaci. 16 % si na vlastní vzdělávání z vlastních zdrojů příliš přispívat nechce a 7 % tuto možnost striktně odmítá.

Další položka zjišťovala, jaká jsou současná největší pozitiva dalšího vzdělávání. Zde bylo možné si vybrat více odpovědí. Jako největší výhodu vidí 76 % respondentů dostupnost díky nástupu možnosti distanční formy tohoto vzdělávání. Celých 47 % oceňuje širokou nabídku vzdělávacích akcí.

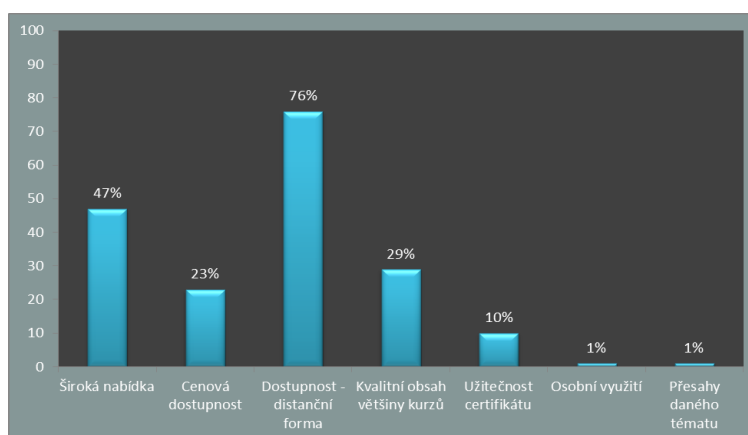


Schéma č. 9: Největší pozitiva současného dalšího vzdělávání

Zdroj: vlastní

Další data z dotazníkového šetření ukázala, že nástup velkého množství distanční nabídky vidí jako velmi přínosné 53 % učitelů, 35 % nespatřuje výrazný rozdíl mezi distanční a prezenční formou a 12 % ji hodnotí jako nepřínosný.

Velmi obširná položka č. 15. hledala odpověď na to, jaké vidí učitelé nejčastější bariéry v jejich dalším vzdělávání. Největší překážkou se ukázal nedostatek času kvůli pracovnímu vytížení, který jako výrazný problém vnímá 44 % respondentů. Dále učitele trápí nedostatek času kvůli rodinnému vytížení s 37 %. Třetí největší bariérou je špatná dostupnost do místa konání, která trápí 31 % učitelů. Další svízeli je podle učitelů nevhodné časové rozvržení akce, ihned za ní je nedostatek kvalitních vhodných akcí se zaměřením na konkrétní předmět, vysoké ceny a náklady. Mezi bariéry, které jsou považovány za méně zatěžující, patří strach z dalších povinností, dále pak nedostatek informací o konání a nedostatek motivace. Za nejméně významné jsou považovány bariéry týkající se zdravotních problémů, nedostatečné podpory vedení školy a věku.



Schéma č. 10: Nejčastější bariéry učitelů v jejich dalším vzdělávání

Zdroj: vlastní

Poslední položka č. 16 z oblasti bariér a potřeb zjišťovala, co by podle názoru pedagogů nejvíce pomohlo při minimalizování právě bariér v dalším vzdělávání. Jako největší pomoc vidí učitelé ve sjednocení struktury nabídky vzdělávacích akcí a umožnění financování části školení z vnějších zdrojů. Pro obě tyto varianty bylo 45 %. Že je potřeba zkvalitnit nabídku vzdělávacích akcí uvádí 41 %, o rozšíření nabídky by stálo 36 %. Pouhých 14 % je přesvědčeno, že je by bylo dobré využít k propagaci ještě více moderních technologií.

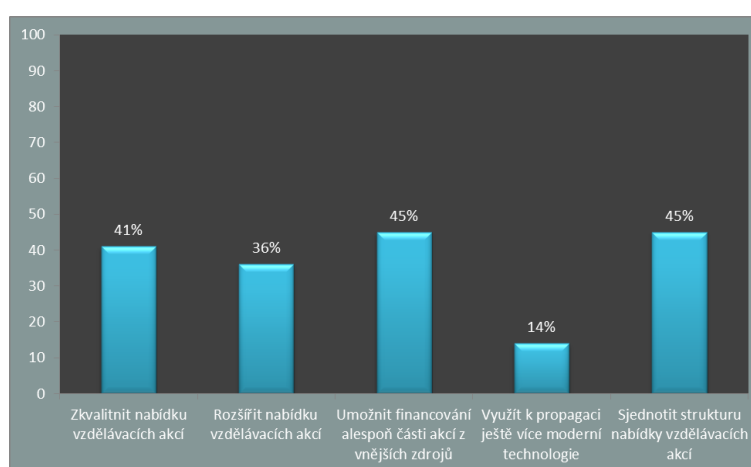


Schéma č. 11: Možnosti minimalizace vzdělávacích bariér

Zdroj: vlastní

Oblast zjišťování obecných informací byla zahájena položkou č. 17, která zjišťovala příslušnost k jednotlivému pohlaví. Stejně jako v případě zastoupení v celém školství i zde jasně dominovaly ženy s 87 %, mužů se dotazníkového šetření zúčastnilo zbylých 13 %. Další položka v této sekci směřovala na úroveň dosaženého vzdělání jednotlivých respondentů, kteří mají v 91 % potřebně a nutně vysokoškolské magisterské, či doktorské studium. S vysokoškolským bakalářským studiem vyučuje 6 %, středoškolským 2 % a aktuálně si doplňuje vysokoškolské vzdělání 1 %.

4.2 Diskuze

Cílem empirické části této práce bylo analyzovat současnou situaci dalšího vzdělávání učitelů a jasně definovat jejich aktuální bariéry a potřeby. Na základě tohoto cíle pak hledal výzkum odpovědi na to, s jakými obtížemi se učitelé setkávají při svém dalším profesním rozvoji, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby a jaké jsou učitelům vytvářeny podmínky pro jejich další vzdělávání.

Pokud bychom měli stručně shrnout stěžejní výsledky mého výzkumu, z odpovědí respondentů jasně vyplynulo, že největšími bariérami, které při své práci učitele vnímají, jsou nedostatek času kvůli pracovnímu vytížení, nebo rodině. Dalšími nejčastěji zmiňovanými bariérami byla špatná dostupnost do místa konání, nevhodné časové rozvržení a nedostatek kvalitních vhodných akcí se zaměřením na konkrétní předmět. Nejvýznamnějšími vzdělávacími potřebami, které učitele dle výzkumných dat pociťují, byly hlavně absence kvalitních kurzů, které by cílily na konkrétní předmět, který vyučují. Tato potřeba jasně koresponduje se stejným problémem v oblasti vzdělávacích bariér. Dále by respondenti uvítali lepší nabídku v oblasti prohlubování dovedností v oblasti informačních a digitálních technologií, kritického myšlení a prací s dětmi, které mají podpůrná opatření. Co se týká podmínek, které školy svým učitelům pro jejich další vzdělávání vytvářejí, drtivá většina jich je v této oblasti dle výzkumných dat spokojená.

Z výsledků mezinárodního výzkumu Talis (2018, s. 56) vyplývá, že nejvýraznějšími vzdělávacími bariérami jsou velké pracovní vytížení a nedostatek volného času kvůli rodinným povinnostem. Tyto zjištění zcela korespondují i s mými výsledky.

Mé data z oblasti vzdělávacích bariér jsou také velmi podobné výsledkům výzkumu Matyášové (2014, s. 37), která jako největší vzdělávací překážkou

pro učitele také označuje nedostatek volného času a to ať kvůli pracovnímu, či rodinnému vytížení. Naproti tomu tato autorka jako další velkou bariéru vidí v nedostatku financí na další vzdělávání, s čímž však překvapivě respondenti z mého výzkumu nemají žádný výraznější problém a jsou si dokonce na některé kvalitní vzdělávací akce přispět z vlastních zdrojů. Paradoxní je tento rozdíl také z toho důvodu, že do mého výzkumu byly zapojeny školy z chudších regionů České republiky, takže se problémy s finanční stabilitou očekávaly. Tento nesoulad však zřejmě souvisí s měnícími se ekonomickými podmínkami v průběhu let, které mezi oběma výzkumy uběhly.

Co se ale v průběhu posledních let nezměnilo, je vnímání slabé, či nedostatečné kvality některých vzdělávacích kurzů. Ve svém výzkumu na to stejně jako já upozorňuje i Kalenda s Kočvarovou (2017, s. 83), kteří tuto institucionální bariéru považují za vážný vzdělávací problém, jenž české učitele trápí už několik let. Souvislost vidím v masivním nárůstu nabídky dalšího vzdělávání dotovaného z evropských fondů, kdy kvantita vítězí nad kvalitou.

Pokud se zaměříme na výzkumné zjištění týkající se vzdělávacích potřeb, tak ty byly absolvováním vzdělávací akce naplněny u 84 % respondentů, což je dobrá zpráva. Jednou ze zásadních se v mém výzkumu jeví potřeba zdokonalení dovedností v oblasti informačních technologií (ICT). Stejně jako já vidí tento problém ve svém výzkumu Eclerová (2021, s. 54), která rovněž uvádí jako největší vzdělávací potřebu práci s ICT. Shoda zcela jistě není náhodná, protože tato problematika je velmi aktuálním tématem mnoha odborných diskuzí. Tuto vzdělávací potřebu vnímá jako stěžejní i stát a prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v uplynulých letech připravil a zpracoval revizi ICT na základních školách, podle níž se již nyní v celé České republice vyučuje. (MŠMT, 2021).

Zajímavá a pozitivní je také skutečnost, že téměř 78 % učitelů považuje další vzdělávání za důležité, s přístupem vedení škol je na své základní škole spokojeno 68 %. Ochotu a chuť se dále vzdělávat považuji za naprosto zásadní a je dobrou zprávou, že dle tohoto výzkumného zjištění učitelé zájem o svůj vlastní posun mají a jsou vedením jejich škol podporováni.

Ze všech respondentů 9 % pracuje ve vedoucích pozicích jako ředitelé, či jejich zástupci. Ze všech zúčastněných učitelů je 91 % plně kvalifikovaných, vysokoškolsky vzdělaných, kteří splňují předpoklady k práci učitele. Co se týká pedagogické praxe, 73 % zúčastněných ji má delší než devět let, takže se ve velké většině jednalo o zkušené vyučující s mnoholetou praxí.

Pokud se zaměříme na vyučované předměty, mezi respondenty jsou téměř rovnoměrně zapojeny všechny aprobace a předmětové skupiny. Jak už to ve školství bývá, výzkumu se účastnila převaha žen, kterých bylo celkem 87 %.

V souvislosti s nástupem distanční formy dalšího vzdělávání je důležité také zjištění, že tuto zásadní změnu vnímá jako největší pozitivum poslední doby celkem 76 % zúčastněných učitelů. Ze všech zjištěných dat a informací tak lze konstatovat, že pedagogická veřejnost se nebojí nových forem dalšího vzdělávání, má chuť se něco nového dozvědět a hlavně je v tom také podporuje vedení jejich základních škol, což je naprosto stěžejní.

V oblasti kvalifikovanosti učitelů je z výzkumu patrné, že i přes zákonnou povinnost na základních školách vyučují učitelé, kteří potřebné vzdělání nemají. Tento jev nemusí být nutně způsoben neschopností vedení sehnat kvalifikovaného zaměstnance, ale roli může hrát také nedostatek aprobovaných učitelů v předmětech, které pro studenty nejsou příliš atraktivní, například fyziky. Z výzkumu Novotného (2020) je navíc patrné, že ve velkých městech je problém s kvalifikovaností mnohem větší.

Zjištěné výzkumné informace samozřejmě mohlo ovlivnit několik různých faktorů. V první řadě je to samotná skladba otázek v dotazníku, v řadě druhé pak lokalita a umístění zapojených škol. Pokud bychom do výzkumu zapojili školy vesnické, malotřídní, či naopak velké městské, výsledky by mohly být diametrálně odlišné. Byť tedy není možné mé výzkumné zjištění zobecnit, jsou to i přesto podněty a data pro odbornou diskuzi o směřování dalšího vzdělávání učitelů.

Závěr

Vzdělávání se stejně jako všechny další oblasti neustále vyvíjí a jde dopředu. Myšlenka, že si lidé po celý svůj život vystačí s tím, co nabyli v mládí, je naprosto mylná a naivní. V případě učitelů to platí dvojnásobně, protože kdo jiný by měl reflektovat změny a připravovat na ně mladou generaci, než právě oni.

Tato diplomová práce si dala za cíl identifikovat současné bariéry a potřeby učitelů a s pomocí empirického výzkumu nalézt možnosti dalšího profesního rozvoje.

Teoretická část práce poukázala na význam dalšího vzdělávání učitelů, které je v kontextu současných změn a rozvoje společnosti velmi důležité.

Empirický výzkum se zaměřil na učitele, kteří pracují ve složitých podmínkách a setkávají se s bariérami vyplývajícími ze situace v regionu. Jejich nejvýraznější vzdělávací překážkou, která jim brání v aktivnější účasti na dalším vzdělávání, je velké pracovní vytížení a nedostatek volného času kvůli rodinným povinnostem.

Co se týká vzdělávacích potřeb, učitelé by nejvíce ocenili kvalitní vzdělávací akce zaměřené na prohlubování znalostí a dovedností v předmětech, které vyučují. Cítí také výraznou potřebu vzdělávat se v oblastech informačních technologií, což není překvapením. Třetí nejvýraznější potřebou, která učitelům schází, jsou pak vzdělávací kurzy zaměřené na práci s dětmi, které mají různá podpůrná opatření.

Je nutné rovněž zmínit roli samotného vedení škol. Byť jsou v porovnání s ostatními evropskými zeměmi ředitelé a ředitelky českých škol zavaleni kopou byrokratických, personálních a jiných povinností, v drtivé většině rozvoj svých zaměstnanců velmi aktivně podporují a také financují, což je velmi dobrý předpoklad k tomu, aby se zvyšovala potřebná pedagogická

erudovanost a odbornost. Jedná se o signál pro samotné české školství, které ochotné a vzdělávající se učitele bezpodmínečně potřebuje ke svému vlastnímu posunu.

I přes limity, které dotazníkové šetření samo o sobě přináší, jsem přesvědčen, že tento empirický výzkum přinesl nový, aktuální pohled na oblast bariér a potřeb dalšího vzdělávání učitelů. V návaznosti na předchozí zjištění lze tedy konstatovat, že cíl práce byl naplněn. Zároveň je však nutné si uvědomit, že zjištěné vzdělávací bariéry a potřeby učitelů mohou být za velmi krátkou dobu naprosto jiné. Proto je potřeba poukázat na důležitost dalších výzkumů a nutnost většího porozumění, co se finančního zajištění samotného vzdělávání učitelů týká.

Literatura a zdroje

Barták, J. (2007). *Profesní vzdělávání dospělých*. Univerzita Jana Amose Komenského.

Barták, J. (2015). *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Univerzita Jana Amose Komenského.

Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Beneš, M. (2003). *Andragogika – teoretické základy*. Eurolex Bohemia.

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.

Beneš, M. (2014). *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Bočková, V. (2000). *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* Olomouc: UP.

Boudová, S. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. Druhé rozšířené vydání. Praha: Česká školní inspekce

Brumovská, T. & Seidlová, M. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*.

Česko. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Citováno dne 15. listopadu 2023.

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Česko. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Citováno 13. listopadu 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Česko. (2005). *Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. Citováno 20. prosince 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

- Česko. (2012). *Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník*. Citováno dne 13. října 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>
- Česko. (2023). *Vyhláška č. 291/2023 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů*. Citováno 14. ledna 2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-291>
- Čiháček, V. (2006). *Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání: „peníze jsou až na prvním místě“*. *Studia paedagogica*, 54(11), 119–132. Citováno 6. prosince 2023. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/104641.pdf>
- Dvořáková, Z. (2012). *Řízení lidských zdrojů*. Beck.
- Eclerová, Z. (2021). *Identifikace aktuálních vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků základních škol v Praze*. [bakalářská práce, Univerzita Karlova Praha]. Dostupné z: Archiv závěrečných prací UK. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/125968/130301381.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol – české administrativní inferno*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Fedorcová, Š. (2022). *Profesní zdatnost v kontextu profesního rozvoje učitelů zdravotnických škol*. [magisterská diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Archiv závěrečných prací UPOL. Dostupné z: https://theses.cz/id/yk7b0u/DP_Fedorcova.pdf?lang=cs;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DPetty%26start%3D77
- Fryč, J., Matušková, Z., & Katzová, P. a kol. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Fullan, M. (2018). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. John Wiley & Sons.
- Gargulák, K., Korbel, V., & Prokop, D. (2022). *Ředitelé škol v ČR: Klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory*. Praha.
- Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Haag, D. (1982). *The Right to Education: What Kind of Management?* UNESCO.

- Havlík, R. (2006). *Společenský status, profesní dráha učitele a jeho další vzdělávání*. Brno: Paido.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practise*. London and New York: Routledge-Falmer
- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2017). *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015*. *Studia Paedagogica*, 22(3), 69–89. Citováno 13. října 2023. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19077>
- Kalinová, A. (2014). *Didaktické aspekty e-learningu ve vzdělávání dospělých: disertační práce*. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická, Katedra primární pedagogiky.
- Kohnová J. a kol. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Pedagogická fakulta univerzity Karlovy.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. *Pedagogická orientace*, 15(1). Citováno 13. října 2023. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1404>
- Kohnová, J. (1995). *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha.
- Koubek, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
- Lazarová, B. (2005). *Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně*. *Pedagogika*.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno.
- Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). *Učitelé a jejich další vzdělávání. K některým psychologickým aspektům*. *Pedagogika*.
- Lebeda, T., Lysek, J., & Marek., D. a kol. (2020). *Zpráva o kvalitě vzdělávání – Olomoucký kraj*. Česká školní inspekce
- Mareš, J., Beran, J., & Třeštková, L. a kol. (2023). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

- Matyášová, E. (2014). *Bariéry ve vzdělání dospělých*. [bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Archiv závěrečných prací UTB. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/28753/maty%C3%A1%C5%A1ov%C3%A1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Wolters Kluwer
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Píšová, M., & M., Duschinská, K. a kol. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých*. Praha: GradaPublishing, a. s.
- Pol, M. (1999). *Spolupráce učitelů, podmínka rozvoje školy*. Strom.
- Pol, M. (2007). *Škola vedená, řízená a spravovaná*. *Pedagogika*, 57(1). Citováno 6. října 2023. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_3_02_%25C5%25A0kola_213_226.pdf
- Prášilová, M. (2003). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Prášilová, M. (2009). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Grada
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život: O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Rabušic, L., & Šedřová K. (2008). *Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých*. Brno: Masarykova univerzita.

Rýdl, K. (2021). *K potřebám inovací v oblasti negraduální přípravy učitelů na vysokých školách v České republice*. Bratislava: Slovenská pedagogická společnost.

Rydlo, J. & Tesárek L. (2022). *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. Praha.

Rymeš, M. (2011). *Moderní řízení*. roč. VIII, č. 4. Brno.

Řehulka, E. (2010). *Vzdělávací potřeby učitelek základních škol v oblasti výchovy ke zdraví*. Citováno dne 6. ledna 2024. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/27/27/texty/cze/rehulka_c.pdf

Sedláček, M. (2008). *Řízení školy na vesnici*. *Studia paedagogica*, 13(1) 85–99. Citováno dne 14. listopadu 2023. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18746>.

Senge, P. (2016). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press

Smetáčková, I., & Jarkovská, L. (2006). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha.

Spilková, V., & Janík, T. (2016). *Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi*. *Pedagogika*.

Starý, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Karolinum.

Straková, J., & Veselý, A. (2015). *Mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC: hlavní zjištění a implikace pro vzdělávací politiku*. *Pedagogická orientace*, 25(4). Citováno dne 14. listopadu 2023. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3705/pdf_strakova

Thorová K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Tománek, P. (2021). *Andragogika: starostlivosť a obrusovanie osobnosti*. Brno: Tribun EU.

Trnka, T. (1934). *Základy lidové výchovy*. Praha: Masarykův lidovýchovný ústav.

Trojan, V. (2018). *Pedagogický proces a jeho řízení*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer.

Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). *Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době*. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203–222. Citováno dne 2. února 2024. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12382/pdf>

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. *Pedagogická orientace* 16(2). Citováno 14. ledna 2024. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/980>

Vágnerová M. (2005). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: GradaPublishing.

Wright, L. (1989). *Business and Education: A Symbiotic Match*. Principal.

Zatloukal, T. (2022). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2021/2022*. Česká školní inspekce.

Zatloukal, T. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023*. Česká školní inspekce.

Seznam schémat

Schéma č. 1: Důležitost vlastního dalšího vzdělávání

Schéma č. 2: Spokojenost s nabídkou vzdělávacích akcí

Schéma č. 3: Spokojenost s kvalitou nabízených akcí

Schéma č. 4: Četnost využívání jednotlivých metod a forem

Schéma č. 5: Vyhodnocování přínosu vzdělávacích akcí

Schéma č. 6: Způsob podpory dalšího vzdělávání od vedení školy

Schéma č. 7: Důvod výběru vzdělávací akce

Schéma č. 8: Vzdělávacích potřeby učitelů

Schéma č. 9: Největší pozitiva současného dalšího vzdělávání

Schéma č. 10: Nejčastější bariéry učitelů v jejich dalším vzdělávání

Schéma č. 11: Možnosti minimalizace vzdělávacích bariér

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník pro respondenty

Příloha č. 2 - Historie dalšího vzdělávání učitelů

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník pro respondenty

A. Metody a formy dalšího vzdělávání, přístup vedení

1. **Ohodnoťte prosím, jak vnímáte důležitost Vašeho dalšího vzdělávání a profesního rozvoje?**

bezvýznamné 1 2 3 4 5 velmi důležité

2. **Jak jste spokojená/spokojený s nabídkou nabízených vzdělávacích akcí pro Váš obor a předměty, které nyní vyučujete?**

velmi spokojená/ý 1 2 3 4 5 velmi nespokojená/ý

3. **Jak jste spokojená/spokojený s kvalitou nabízených vzdělávacích akcí pro Váš obor a předměty, které nyní vyučujete?**

velmi spokojená/ý 1 2 3 4 5 velmi nespokojená/ý

4. **Zatrhněte četnost využívání jednotlivých metod a forem Vašeho profesního rozvoje.**

(V každém řádku prosím vyberte jednu z možností – za období posledního školního roku.)

	Nevyužívám	Občas (max. 1x za šk. rok)	Často (2x a více za školní rok)	Velmi často (4x a více za školní rok)
Semináře, školení a kurzy ve škole pro celou sborovnu				
Semináře, školení a kurzy mimo školu				
Hospitace vedení školy s rozbořem				
Vzájemné hospitace mezi kolegy z Vaší školy				
Vzájemné hospitace s kolegy z jiných škol				

Neformální rozhovory s kolegy z Vaší školy				
Neformální rozhovory s kolegy z jiných škol				
Zahraniční výměny a stáže				
E-learning				
Mentoring				
Samostudium				
Jiné.....				

5. Jak po absolvovaném vzdělávacím kurzu vyhodnocujete jejich přínos?

(Lze označit i více možností.)

- a) vyplním určený formulář, který máme připraven vedením
- b) zhodnotím akci na pedagogické poradě
- c) neformálním rozhovorem s kolegy na metodickém sdružení
- d) nevyhodnocuji
- e) spolu s vedením školy
- f) jiné.....

6. Jaký je postoj vedení školy k Vašemu dalšímu vzdělávání?

velmi pozitivní 1 2 3 4 5 velmi negativní

7. Jakým způsobem podporuje vedení Vaše další vzdělávání?

(Lze označit i více možností.)

- a) informuje o nových nabídkách
- b) motivuje ústně, nebo pochvalou
- c) pomáhá mi zpracovávat můj osobní plán dalšího vzdělávání
- d) motivuje finanční odměnou
- e) další vzdělávání nám kompletně hradí
- f) nepodporuje
- g) jiné.....
- ...

B. Potřeby a bariéry ve Vašem dalším vzdělávání a profesním rozvoji

8. Co ovlivňuje Váš výběr vzdělávací akce?

(Lze označit i více možností.)

- a) doporučení kolegy
- b) obsah
- c) dostupnost
- d) osobní potřeba se vzdělávat
- e) kvalita lektora

- f) příkaz vedení školy
- g) jiné.....

9. Jak velkou možnost mají na Vaší škole učitele vzdělávat se podle svých potřeb?

(Prosím označte pouze jednu odpověď.)

- a) vlastní libovolný výběr neomezený počtem absolvovaných akcí
- b) vlastní libovolný výběr omezený počtem absolvovaných akcí
- c) vlastní výběr v kombinaci s koncepcí školy
- d) výhradně dle vize a koncepce školy

10. Máte pocit, že absolvované vzdělávání v posledním roce naplnilo Vaše vzdělávací potřeby?

(Prosím označte pouze jednu odpověď.)

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) vůbec ne

11. V současnosti cítím vzdělávací potřeby v oblasti?

(V každém řádku prosím vyberte jednu z nabízených variant.)

	Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne
Komunikace s rodiči a zákonnými zástupci				
Prohlubování znalostí a dovedností v předmětech, které nyní vyučuju				
Prohlubování dovedností v oblasti ICT				
Oblast kritického myšlení žáků				
Práce s agresivními žáky				
Práce s žáky cizinci				
Oblast hodnocení žáků				
Kvalitní práce s dětmi s podpurnými opatřeními				
Zvládání osobních krizových a situací				
Jiné.....				

12. Jste ochotní si v případě Vašeho potřeby financovat vzdělávací akci z vlastních zdrojů?

(Prosím označte pouze jednu odpověď.)

- a) ano, v případě zajímavé nabídky
- b) ano, ale jen v případě zvýšení kvalifikace

- c) spíše ne
- d) určitě ne

13. Jaké jsou podle Vás současné pozitivum dalšího vzdělávání?

(Lze označit i více možností.)

- a) široká nabídka
- b) cenová dostupnost
- c) dostupnost – distanční forma
- d) kvalitní obsah většiny kurzů
- e) užitečnost certifikátu
- f) jiné.....

14. Nástup velkého množství distanční nabídky vzdělávacích akcí považujete za:

(Prosím označte pouze jednu odpověď.)

- a) velmi přínosný
- b) nevidím rozdíl mezi distanční a prezenční formou, rozhoduje kvalita programu
- c) nepřínosný

15. Jaké vidíte nejčastější bariéry ve Vašem dalším vzdělávání?

(V každém řádku prosím vyberte jednu z nabízených variant, 1 – nejmenší překážka, 5 – největší překážka.)

	1	2	3	4	5
Bariéry institucionální					
Chaotičnost a nesrozumitelná struktura nabídky					
Nedostatek kvalitních vhodných akcí					
Nevhodné časové rozvržení akcí					
Nedostatek informací o konání					
Bariéry osobnostní					
Demotivující zkušenosti z předchozích akcí					
Věk					
Nedostatek motivace k dalšímu vzdělávání					
Strach z dalších povinností					
Bariéry situační					
Vysoké ceny a náklady					
Špatná dostupnost do místa konání					
Nedostatek času kvůli pracovnímu vytížení					
Nedostatek času kvůli rodinnému vytížení					
Nedostatečná podpora ze strany vedení školy					
Problémy při zajištění suplování					
Zdravotní problémy					
Jiné....					

16. Co by podle Vašeho názoru nejvíce pomohlo při minimalizování bariér v dalším vzdělávání pedagogů? (Lze označit i více možností.)

- a) zkvalitnit nabídku vzdělávacích kurzů
- b) rozšířit nabídku vzdělávacích kurzů
- c) umožnit financování alespoň části kurzu z vnějších zdrojů
- d) využít k propagaci ještě více moderní technologie
- e) sjednotit strukturu nabídky vzdělávacích kurzů
- f) jiné.....

C. Obecné informace

U otázek v tomto bloku prosím označte pouze jednu odpověď.

17. Jste muž, nebo žena?

- a) muž
- b) žena

18. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) aktuálně si doplňuji vysokoškolské vzdělání
- b) vysokoškolské bakalářské
- c) vysokoškolské magisterské
- d) jiné.....

19. Jaká je Vaše současná funkce na škole, kde pracujete?

- a) učitel(ka)
- b) ředitel(ka)/zástupce ředitele

20. Na jaké základní škole nyní v současné době pracujete?

.....

21. Jaký typ předmětů nyní především vyučujete?

- a) vyučuji předměty na 1. stupni
- b) vyučuji český jazyk a literaturu na 2. stupni
- c) vyučuji cizí jazyky na 2. stupni
- d) vyučuji přírodovědné předměty na 2. stupni
- e) vyučuji společenské vědy na 2. stupni
- f) vyučuji výchovy na 2. stupni

22. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

(do celkového počtu prosím nezahrnujte mateřskou a rodičovskou dovolenou)

- a) do 2 let praxe včetně
- b) do 9 let praxe včetně
- c) do 30 let praxe včetně
- d) více než 30 let praxe

Příloha č. 2 – Historie dalšího vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů není zdaleka věcí tak novou, jak se na první pohled zdá. První doložené příklady pochází z přelomu 16. a 17. století, kdy se toto vzdělávání zakládalo na individuálním vedení, kontrole, hodnocení a podpoře učitele v jeho pedagogické činnosti. Byla nastavena jednotná koncepce tohoto systému a podávané instrukce sjednocovaly obsah tohoto vzdělávání. Tehdejší systém městských partikulárních latinských škol byl velmi úzce spjatý s pražskou univerzitou. Učiteli se stávali studenti samotné univerzity, kteří po několika semestrech nastoupili na školu do nižší učitelské funkce a učili pod dohledem tzv. správce. Současně se samostatně připravovali na bakalářské zkoušky. Je tedy zřejmé, že nepodléhali univerzitě pouze, co se dokončení studia týká, ale také v oblasti jejich samotného učitelského působení. Byť se jednalo o dobu, kdy charakteristika samotné učitelské profese, ani požadavky na jejich studia nebyly jasně vymezeny, zcela nepochybně šlo o první model dalšího vzdělávání učitelů (Pešek, 1997, s. 42).

Vzdělávání učitelů šlo v historii vždy ruku v ruce s aktuálním školským systémem. V českých zemích a v celé habsburské monarchii byla pro všechny vrstvy obyvatelstva velmi zásadní mezníkem vzdělávacích změn tereziánská školská reforma z konce 18. století. V té době vznikl první kodex vzdělávání učitelů obecných škol, který byl součástí všeobecného školního řádu pro německé školy ze všech císařství z roku 1774. Z rozhodnutí státu byly tehdy založeny tzv. preparandy, což byly instituce pro vzdělávání učitelů a především byla zformulována představa o požadavcích na učitelovo vzdělání, které byly o něco později sepsány Janem Ignácem Felbigerem a vydány pod názvem Kniha metodní. Tento tereziánský školní řád však byl i přes relativní snadnost splnění pro mnoho učitelů velkou zátěží, protože počet preparand byla malý a splnit si studijní povinnost

znamenal nutnost přerušit řemeslo, či službu a bydlet mimo domov. V té době bylo totiž učitelování pouze vedlejší činností. Učitelská veřejnost byla s touto úrovní vzdělávání nespokojená, považovala ho za nedostatečný a tak sílily snahy o jeho zkvalitnění. Ty dosáhly svého pomyslného vrcholu ve třicátých letech 19. století, kdy se do čela učitelského snažení postavil Karel Slavoj Amerling, který organizoval shromáždění a porady učitelů a založil také vzdělávací ústav Nová Budeč (Vališová, Kacíková, 2011).

Na další vzdělávání učitelů byly tehdy zaměřeny učitelské časopisy a existovala řada aktivit zaměřených na podporu a zlepšení jejich pedagogické práce. Pod vedení Amerlinga se konaly učitelské porady, které vyústily v návrhy školských reforem a požadavků na zajištění kvalitního učitelského vzdělání. Porážka revoluce v roce 1848 však mnoholeté pokusy učitelů o zkvalitnění jejich vzdělávání ukončila. Začátek legislativně podloženého a pro celý stát platného dalšího vzdělávání pedagogů přišel s rokem 1869, kdy byl přijat říšský zákon č. 62, kterým byl mimo jiné ve vzdělávací politice oficiálně zaveden pojem další vzdělávání učitelů. Byl ustanoven základní model této oblasti platný pro všechny země Rakouska – Uherska (Kohnová, 2012).

V tomto zákonu byla na další vzdělávání pedagogů zaměřena celá kapitola, která vymezovala organizaci, podmínky, zaměření a rovněž charakterizovala další vzdělávací povinnosti všech učitelů. Tyto nároky sice nebyly vysoké (patřila k nim například povinnost účastnit se pravidelných okresních konferencí, speciálních kurzů a nutnost studia knižní pedagogické literatury), ale jednalo se o velký posun, protože už jen tento krok jasně ukazoval to, že tehdejší zákonodárci byli přesvědčení o nezbytnosti učitelova permanentního celoživotního vzdělávání (Vališová & Kacíková, 2011).

Podle tohoto zákona měly být v každém okresním městě založeny a provozovány učitelské knihovny a vydávány časopisy. Vytvořený model počítal kromě výměny názorů a diskuzí také s dalšími prvky rozvoje dalšího

vzdělávání, jako byly například podpora sebevzdělávání. Výraznou roli hrály již zmíněné konference, které se konávaly již před tímto obdobím a jejich tradice pokračovala i ve 20. století. Byly chápány jako ideální příklad vzájemného vzdělávání a reflexe jejich pedagogické práce. V době první československé republiky pečovaly o další vzdělávání pedagogů hlavně početné učitelské organizace, díky kterým došlo k založení nestátních škol vysokých studií pedagogických. Celý systém dalšího vzdělávání v tomto období vycházel z již zmiňovaného zákona z roku 1869, pokračovalo se v povinných konferencích, pořádaly se vzdělávací kurzy a podporovaly se knihovny. Výrazně narostla role ředitelů škol, kteří zodpovídali další vzdělávání jejich pedagogů, kvalitu učitelského sboru a měli také na starosti přípravu a realizaci již zmiňovaných pravidelných konferencí. Velmi zásadní pro další vzdělávání pedagogů a také školství obecně byl rok 1945. V tomto roce vznikl Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského v Praze a Brně a Bratislavě. Celý systém lze nazvat kaskádovitým, protože Ministerstvu školství podléhal Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, který zase řídil činnost krajských pedagogických ústavů. Ty byly zřízeny v každém krajském městě a měly na starost okresní pedagogická střediska. I přes různé politické i organizační změny zůstal tento model a struktura dalšího vzdělávání učitelů platný až do roku 1989. Po něm začala v Československu vznikat řada iniciativ, které se významně podílely a stále podílejí na kvalitním dalším vzdělávání učitelů a jejich profesním rozvoji.