

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Celoživotní vzdělávání pedagogů:
Cesta ke zvnitřnění potřeby sebevzdělávání a inovace
v pedagogické práci**

Autor: *Bc. Marie Korálová*
Vedoucí práce: *PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.*
Studijní obor: *Pedagogika volného času*
Ročník: *II.*

2015

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Poděkování:

Děkuji vedoucí své diplomové práce PhDr. Bc. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení diplomové práce.

Obsah

Úvod	5
1 Vymezení základních pojmů	7
1.1 Andragogika.....	7
1.2 Edukace dospělých a didaktika.....	8
1.3 Profesní vzdělávání a rozvoj.....	13
1.4 Přístupy k výchově a vzdělávání	16
2 Současný stav v ČR	21
2.1 Další vzdělávání pedagogů	21
2.2 Kariéerní růst učitelů	29
2.3 Kodex učitelů - etický kodex křesťanského učitele	33
2.4 Školská reforma	35
3 Systém dalšího vzdělávání v členských zemích EU se zaměřením na ČR 38	
3.1 Systém evropského a českého dalšího vzdělávání učitelů.....	38
3.2 Programy celoživotního vzdělávání v ČR	49
3.3 Statistika DVU	49
4 Návrh programu celoživotního vzdělávání učitele.....	57
4.1 Analýza dalšího vzdělávání	57
4.2 Profesní vzdělávání a rozvoj.....	61
4.3 Výchovně-etické vzdělávání.....	64
4.4 Psychohygienu	66
4.5 Návrh programu celoživotního vzdělávání pedagoga	69
Závěr	72
Seznam použitých zdrojů	77
Přílohy.....	82

Úvod

Celoživotní vzdělávání pedagogů, stejně jako u ostatních profesí, v dnešních společenských podmínkách a kladených nárocích, patří k nejdůležitějším oblastem rozvoje a vzdělávání osobnosti z hlediska získání konkurenční výhody. Neustálé zdokonalování jedince vyžaduje systematické a cílevědomé plánování s ohledem na aktuální požadavky společnosti a komunity, ve které pedagog působí. Jde o zaručení kvality pedagoga s ohledem na jeho kvalifikaci i osobní charakteristiky. S tím rovněž úzce souvisí kariérní řád, který je ovšem v českých podmínkách dlouhodobě diskutovaným tématem a stále není v praxi zakotven. Pedagogové v rámci svého rozvoje nesmí také zapomínat na určité společensky dané hodnoty a etické principy, které se s danou profesí pojí, ani na obranu před škodlivými vlivy stresových zátěží. Jelikož je daná oblast stále a možná je i více potřebná, než dříve, byl výběr tématu jasnou volbou.

Cílem práce bude návrh programu celoživotního vzdělávání učitele. Dílčím cílem bude komparace systému evropského a českého systému dalšího vzdělávání.

V teoretické části práce se nejprve pomocí literární rešerše objasní základní pojmy a souvislosti, které s dalším vzděláváním pedagogů úzce souvisí. Teprve poté dojde v analytické části ke komparaci systému dalšího vzdělávání dospělých v ČR se státy EU. Nápomocným krokem bude opora ve stávající nabídce programů celoživotního vzdělávání a současný stav využívání dalšího vzdělávání na základě dostupných statistických údajů. Konečným výstupem bude komplexní podoba návrhu programu celoživotního vzdělávání učitele vhodná do českého pedagogického prostředí.

První kapitola blíže seznámí se základním názvoslovím užívaným v systému celoživotního učení. Andragogika jako časté synonymum pro vzdělávání dospělých je základním pojmem v oblasti celoživotního učení. Zabývá se procesem vzdělávání dospělých jako specifické skupiny vzdělávajících. Na výchovu a vzdělávání dospělého se již zaměřuje edukace, která ve spojení s dospělým představuje samostatný edukační proces. A právě vzájemná interakce lektora a účastníka vzdělávání tvoří tzv. didaktický proces výuky, jehož výsledkem jsou změny znalostí, dovedností, chování a postojů edukovaného. Důležitou částí procesu vzdělávání tvoří sebevzdělávání, které představuje významnou formu přizpůsobení se změnám a novým požadavkům v pracovní a životní situaci. V kombinaci s formálním vzděláváním představuje ideální

formu vzdělávání. Nejrozšířenější oblast dalšího vzdělávání zaujímá profesní vzdělávání zacílené na specifické kvalifikační požadavky, které jsou aktuálně potřebné. Přestože existuje několik přístupů ke vzdělávání a výchově (např. Komenský, Palouš, Patočka v oblasti filosofického vnímání procesu výchovy na základě morálky), vždy se jedná o záměrné působení jednoho člověka na druhého.

Druhá kapitola ukáže současný obraz dalšího vzdělávání pedagogů v ČR. Kvalifikační předpoklady a další profesní vzdělávání učitelů v ČR mají oporu v základních legislativních normách, zejména v zákoně č. 561/2004, školském zákoně a v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je tedy součástí dalšího profesního vzdělávání. Zahrnuje různé formy splnění kvalifikačních předpokladů, rekvalifikace, rozšiřování a prohlubování kvalifikace. Uskutečňuje se různou formou ve školských a vzdělávacích zařízeních a samostudiem. Pro zajištění kvality a odbornosti učitele by měl sloužit kariérní růst. V současné době je stále předmětem diskusí. Prozatím platí pouze tzv. kariérní systém pedagogických pracovníků, který velmi obecně a stručně definuje podmínky pro zařazení učitelů do kariérních stupňů. Ke zvýšení prestiže povolání prostřednictvím lepší kvality pracovníků a nabízených služeb slouží etické kodexy. Stanoví mravní zásady, podle kterých by se měl pedagog chovat při výkonu své profese. Všechny uvedené oblasti jsou nedílnou součástí školské reformy, která není stále zharmonizována do přijatelné podoby. Přetrvávají některé problémy, které je, pro úspěšnou transformaci školství, potřeba vyřešit.

Předposlední kapitola se již zaměří na komparaci systému evropského a českého systému dalšího vzdělávání učitelů z hlediska vybraných ukazatelů. Dále poukáže na vybrané aktuální nabídky programů celoživotního vzdělávání pro učitele v ČR a zanalyzuje současný stav účasti na dalším vzdělávání z pohledu statistických ukazatelů.

Poslední čtvrtá kapitola bude již vycházet ze zjištěných předpokladů pro úspěšné a efektivní předpoklady k výkonu pedagogické činnosti a navrhne komplexní program celoživotního vzdělávání pro učitele v českém pedagogickém prostředí.

Základní zdroje, o které se práce bude opírat, tvoří Mužík s publikací Řízení vzdělávacího procesu, dále Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013 a Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Andragogika

S oblastí celoživotního vzdělávání úzce souvisí termín andragogika, který ovšem stále není podle Beneše všeobecně rozšířen. Více se využívá termín vzdělávání dospělých, další vzdělávání apod. Tato skutečnost se stala jedním z důvodů pro jeho zavedení po roce 1989 akreditační komisí MŠMT při potvrzování studijních, doktorandských a habilitačních oborů na vysokých školách.

Andragogika je tedy vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení dospělých. Dále studijní obor v programu pedagogických věd, který slouží přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.¹

Samotný pojem andragogika má svůj přenesený význam z řeckého slova *anér* pro dospělého jedince (původně muže), jehož 2. pád *andros* znamená vedení. Proto je objektem zaměření dospělý jedinec z hlediska jeho biologické, psychické, sociální a ekonomické zralosti. Předmětem andragogiky je tedy celková edukační realita dospělých, zejména proces organizovaného učení a socio-ekonomické podmínky související s tímto učením, které vytváří podmínky pro učící se společnost. Přitom podle Průchy nejde pouze o intencionální učení, ale o aplikaci biodromálního konceptu, jenž se stal součástí života a práce. Z pohledu vědy tedy andragogika zkoumá teorii a praxi vzdělávání dospělých.²

Palán andragogiku definuje jako „*vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé*“. Objektem andragogiky je dospělý člověk, a to „*v celém průběhu své životní dráhy*.“³

Podíváme-li se blíže na rozšířenější termín **vzdělávání dospělých**, Mužík jej charakterizuje jako „*proces, v němž si prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činnosti, kterou vnitřním zpracováním, zejména interiorizací – učením – přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky*.“⁴

¹ Srov. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. s. 11-13.

² PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. s. 33.

³ PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 1997. s. 11.

⁴ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. s. 13.

Beneš vzdělávání dospělých definuje z pohledu účastníka jako proces dospělého, který se aktivně, systematicky a kontinuálně učí pro změnu znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností.⁵ Z čehož vyplývá, že nejde o jakékoliv vzdělávání, ale o učení systematické, plánované a cílevědomé. Proto je zpravidla spojován s institucionalizovaným a organizovaným procesem. Musí tedy existovat určitá společenská nabídka, ať již ze strany státu nebo ostatních, zpravidla privátních organizací.

Vzdělávání dospělých podle Bočkové zahrnuje školní vzdělávání, další profesní, vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání.⁶

1.2 Edukace dospělých a didaktika

Pojmem **edukace** lze označit souhrnně výchovu a vzdělávání, kde se obě složky v reálném procesu prolínají. Ve spojení s dospělým představuje samostatný edukační proces. Obecně se za edukační proces považují *"všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace."*⁷ Průcha dále rozlišuje edukační prostředí podle různých subjektů na prostředí školní, ale i rodinné, neformální, formální, profesní, sportovní, náboženské apod.⁸

Přítom při vzdělávání do edukačního procesu vstupují dva činitelé - vzdělavatel (lektor) a vzdělávaný (účastník). Pospíšil rozlišuje osoby řízené a osoby řídící.⁹ U lektora lze hovořit o vyučování a u účastníka o učení. Jejich vztah je založen na vzájemné interakci. Společně tvoří tzv. **didaktický proces výuky**, kde za výsledek procesu učení lze považovat změny znalostí, dovedností, chování a postojů edukovaného. V průběhu učení nezastupitelnou roli zaujímá paměť. *„Pro lektora dospělých je důležité znát, že pochopení a osvojení učební látky je pro účastníka jen vstupní fází, která je pouze předpokladem pro řešení praktických problémů a další*

⁵ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. s. 15.

⁶ BOČKOVÁ, V. *Vzdělávání – průvodní jev života*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002. s. 17.

⁷ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. s. 65.

⁸ Tamtéž, s. 71.

⁹ POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých – andragogika*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 29.

tvůrčí rozvíjení osobnosti.“¹⁰ Pro edukační proces je důležitý i stanovený cíl, který představuje záměr, kterého má účastník vzdělávání dosáhnout.

„Chceme-li dospělého člověka dále zdokonalovat, což znamená vzdělávat a vychovávat, musíme ho především dokonale znát. Poznat ho znamená proniknout k jeho nitru, znát jeho schopnosti, postup jeho myšlení a smýšlení, motivaci jeho chování a jednání, jeho charakter a temperament.“¹¹

Didaktika (řecky *didaskó* = učení) se rozvinula jako věda zabývající se otázkami vyučování, učení a vzdělávání.¹²

Podle Mužíka andragogická teorie učení vychází z Knowlese, který charakterizoval dosud obecně uznávané zásady učení se dospělého. Dospělý člověk se učí nejlépe, pokud má pro něho učební látka bezprostřední význam. Zároveň zpravidla upřednostňuje přístup k učení formou řešení problému.¹³

Didaktika dospělých se v současnosti vyznačuje jedním důležitým rysem, a to přejímáním rozvíjejícího se vědeckého poznání do svého rámce. Jedině tak si zachová schopnost být aplikovatelná v praxi vzdělávání dospělých. Jedná se zejména o poznatky z oblasti informatiky, moderních informačních a radiokomunikačních technologií, softwarového inženýrství a dalších.¹⁴

V rámci hierarchie učení Mužík doporučuje při vzdělávání dospělých určitý postup, který zahrnuje nejprve vstípení informací, dovedností a návyků, dále porozumění souvislostem, následně řešení a tvůrčí výkony.¹⁵

Přítom každá fáze vyžaduje vlastní konkrétní didaktické metody, postupy. Formy vzdělávání mohou být různé.

Nejčastější a zároveň nejúspěšnější didaktickou formou je **přímá výuka**, která se vyznačuje přímým, osobním kontaktem lektora a účastníka. Účastník výuky se k vzdělávací činnosti musí plně uvolnit ze svých pracovních a rodinných povinností.

¹⁰ MUŽÍK, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005. s. 32.

¹¹ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika.*

Praha: Wolters Kluvej ČR, a.s., 2011. s. 5.

¹² MUŽÍK, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005. s. 6.

¹³ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika.*

Praha: Wolters Kluvej ČR, a.s., 2011. s. 54.

¹⁴ MUŽÍK, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005. s. 7.

¹⁵ Tamtéž, s. 32.

Organizace přímé výuky zahrnuje komplex řady vzájemně propojených a podmiňujících činností. Jedná se o relativně samostatné části (fáze) zabezpečení výuky, které na sebe navazují a ovlivňují se: příprava, realizace a vyhodnocení.¹⁶

Vysoký důraz je kladen zejména na výchovný aspekt výuky, tedy s cílem působit na osobnost (osobnostní vlastnosti) dospělého. Přitom didaktický proces je založen na simulaci, tj. na vytváření podmínek adekvátních s realitou. Což by v konečném důsledku mělo vést k individuálním změnám v chování a jednání účastníků. Cílem je tedy motivovat člověka k sebevzdělávání, k přijímání informací a poznatků. Rovněž je vhodné stimulovat dospělého k dalším způsobům svého rozvoje, zlepšovat se a zdokonalovat se profesně i po stránce zájmové a společenské. Základním východiskem andragogické didaktiky je tedy vymezení cílů a obsahu výuky.¹⁷

U vzdělávání, respektive vyučování, je považován za hlavní subjekt lektor. Z tohoto hlediska lze vyučování definovat jako činnost lektora, který iniciuje, motivuje a usměrňuje účastníka s cílem dosáhnout žádoucího konečného stavu. Tedy určité soustavy vědomostí, dovedností a návyků.¹⁸

Lektor může ovlivnit celkový organizační rámec vzdělávání dospělých, a to výběrem a aplikací edukačních postupů. Proto pro dosažení co nejvyšší efektivity vzdělávání je potřeba vyvarovat se některých chyb ze strany lektora (např. vysoké rychlosti předávání informací) a dodržovat didaktické principy (názornost, participaci, přiměřenost, trvalost, soustavnost, vědeckost, propojování teorie a praxe).

Současný moderní učitel by proto měl být na výuku připraven a kromě metodické vybavenosti by měl být schopen plánovat výuku, být kreativní a hlavně být schopen motivovat a vést své žáky.¹⁹

S edukací dospělých je spojena ochota se neustále vzdělávat v rámci celoživotní edukace. Což podle Pospíšila umožňuje lépe reagovat na změny společnosti, přírody a vytvořených lidských hodnot.

¹⁶ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. s. 85.

¹⁷ Srov. MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluvej ČR, a.s., 2011. s. 16-17.

¹⁸ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. s. 14.

¹⁹ Srov. Pedagogové by se měli naučit vzdělávat dospělé. *NÚOV*. [online].

Samotná potřeba vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení vyplynula ze tří sociálních vlivů - rychlosti probíhajících sociálních změn, zastarávání tradičních zaměstnání a na základě proměny hodnot.²⁰

V rámci celoživotního vzdělávání lze u vzdělávání dospělých rozlišovat následující jednotlivé etapy, které tvoří propojený celek:

- Předškolní výchova a vzdělávání
- Základní výchova a vzdělávání po dobu povinné školní docházky na základních školách
- Všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích
- Profesní vzdělávání (přípravu na povolání) realizované na středních odborných učilištích, středních odborných školách, vyšších odborných školách a školách vysokých
- Vzdělávání dospělých od produktivního věku po konec ekonomické aktivity.²¹

„Chceme-li dospělého člověka dále zdokonalovat, což znamená vzdělávat a vychovávat, musíme ho především dokonale znát. Poznat ho znamená proniknout k jeho nitru, znát jeho schopnosti, postup jeho myšlení a smýšlení, motivaci jeho chování a jednání, jeho charakter a temperament.“²²

Z čehož vyplývá, že jedním z klíčových faktorů, které ovlivňují celkový proces celoživotního vzdělávání je motivace edukovaného a přizpůsobení se jeho požadavkům, schopnostem a možnostem.

Učením se jedinec snaží najít lepší způsob, jak dělat svoji dosavadní práci lépe a efektivněji. Proto je i učení spojováno s rozvojem a profesionalitou jedince v pracovním prostředí. Přitom je rozvoj úzce spojen s přeměnou schopností jedince a využívá potenciál ke zvyšování pracovního výkonu. Dokonce existuje názor,

²⁰ Srov. HIEMSTRA (2002) In RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 26.

²¹ MUŽÍK, J. *Didaktické principy, formy a metody vyučování a učení dospělých*. [online].

²² MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*.

Praha: Wolters Kluvej ČR, a.s., 2011. s. 5.

že profesionalitu tvoří 80 % poznatky, představy, postoje, pocity a životní hodnoty jedince. Zbýlých 20% tvoří dovednosti a profesní návyky, techniky a metody práce.²³

Vzdělávání, učení a práce totiž rozvíjejí poznávací schopnosti jedince, ale ovlivňují i jeho vrozené dispozice, nadání a charakterové vlastnosti.²⁴

Sebevzdělávání je další významnou formou vzdělávání. V jedné osobě se zde ztotožňují oba hlavní činitele výukového procesu, a to účastník (student) a lektor (učitel).²⁵

Sebevzdělávání představuje významnou formu přizpůsobení se změnám a novým požadavkům, které se vyskytují v pracovní a životní situaci. V produktivním věku je často kladen důraz na profesní a kvalifikační rozvoj pracovníků. V tomto případě sebevzdělávání v kombinaci s formálním vzděláváním, příp. jinou formou vzdělávání (např. prostřednictvím formy pokusu a omylu, nabýváním nových zkušeností) představuje ideální formu vzdělávání.

Forma sebevzdělávání jako samostatná forma vzdělávání však doposud není zařazená do školského systému. Mělo by tedy být snahou všech typů škol a všech stupňů vytvořit u studentů kladný vztah k učení, a tím pevné studijní návyky pro formování dovednosti učit se.²⁶

Vzhledem k tomu, že se mnoho vzdělávání uskutečňuje ve volném čase a ne všichni mají možnost dále se vzdělávat v rámci své práce a s podporou zaměstnavatele, je vhodnou alternativou **zájmové vzdělávání**. Navíc se řada jedinců vzdělává nejen v oboru, ve kterém pracují. Zájmové vzdělávání dospělých tak uspokojuje vzdělávací potřeby jedince podle individuálních zájmů. Pomáhá dotvářet osobnost a její hodnotovou orientaci, jelikož umožňuje seberealizaci ve volném čase. K uspokojení různých zájmů je přizpůsobena i široká obsahová orientace zájmového vzdělávání. Významnou měrou rovněž plní funkci kultivace osobnosti. V České republice se jedná zpravidla o umělecké disciplíny realizované zájmovými organizacemi. Palán komplexně specifikuje zájmové vzdělávání tak, že vytváří předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejich zájmů. Rovněž uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním

²³ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika.*

Praha: Wolters Kluvej ČR, a.s., 2011. s. 69.

²⁴ Tamtéž, s. 71.

²⁵ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých.* Plzeň: Fraus, 2005. s. 112.

²⁶ Srov. Tamtéž, s. 114.

zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci. Umožňuje seberealizaci ve volném čase a nabízí širokou obsahovou orientaci (v souladu s rozmanitostí lidských zájmů).²⁷

Díky širokému záběru zájmové vzdělávání představuje nejméně souvislou sféru vzdělávání dospělých. Systematické členění je ovlivněno společensky zaměřenou oblastí zájmových činností dětí a mládeže.²⁸

1.3 Profesní vzdělávání a rozvoj

V poslední době je velmi rozšířená oblast dalšího **profesního vzdělávání**. Jedná se o provázanost a zvýšení pracovní odbornosti (kvalifikace) ve spojení se zastávanou profesní pozicí, rolí dotyčného a jeho ekonomickou aktivitou. Podle Mužíka lze podstatu profesního vzdělávání hledat v tvorbě a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese či pozice). Patří sem i vzdělávání rekvalifikační v případě změny původní kvalifikace účastníka.²⁹

Další profesní vzdělávání zahrnuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání během produktivního života, a to od ukončení přípravy na povolání ve školském systému. Palán tuto formu vzdělávání definuje jako „*vzdělání poskytované osobám, které dokončily řádné odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání. Zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání. Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému.*“³⁰

Podle Mužíka zahrnuje vyučování a učení zaměřené k lepšímu výkonu své profese, pracovní pozice a roli, aby získal odborné kompetence a osobní předpoklady k úspěšnému vykonávání pracovních činností.³¹

²⁷ PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 1997. s. 135.

²⁸ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 137.

²⁹ Srov. MUŽÍK, J. *Didaktické principy, formy a metody vyučování a učení dospělých*. [online].

³⁰ PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání 2002*. 1. vyd. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta v nakl. MJF, 2003. s. 22.

³¹ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*.

Mužík rozlišuje tyto typy dalšího vzdělávání:

Další odborné vzdělávání (*continuing professional development*) zahrnuje odborně diverzifikovanější systém krátkodobějších studijních forem (kurzy, semináře, školení apod.). Realizuje se zpravidla formou přímé výuky. Poskytuje zpravidla úzce specializované vzdělávání s aktuálními potřebami praxe daného odborného zaměření nebo profese.

Odborný trénink směřuje na rozvoj dovedností. Uplatňuje se zde princip tzv. učení akcí (*action learning*, resp. *experiential learning*) ve spojení s technikami individuálního vedení (např. *coaching*) a s týmově orientovaným výcvikem praktických dovedností. Pomocí participativních a interaktivních technik motivuje tvůrčí aktivitu účastníků s cílem řešit praktické úkoly vyplývající z trénovaných činností. K rozvoji dovedností dochází transformací odborných znalostí a zkušeností do praktických manuálních nebo intelektuálních dovedností.

Kombinované vzdělávání je spojeno zpravidla s pregraduálním a graduálním stupněm kvalifikačního vzdělávání na vysokých školách pro dosažení konkrétního stupně školního vzdělání formou dlouhodobějšího systematicky uspořádaného učebního procesu. Zahrnuje jak všeobecné, tak i odborné složky vzdělávání včetně kvalifikačních a odborných návazností.

Kombinované vzdělávání je spojeno zejména s otevřeným vzděláváním. Uplatňuje přístup tzv. flexibilního, resp. otevřeného učení (*flexible learning*, resp. *open learning*) kombinujícího techniky přímé výuky a individuálně řízeného studia. Přitom je flexibilní z hlediska obsahu, času a místa. Učební proces respektuje individuální adaptabilitu účastníků vzdělávání a kompatibilitu získaných kompetencí a kvalifikačních standardů.³²

Profesní rozvoj je dalším klíčovým pojmem andragogické didaktiky. Představuje určité nasměrování celého didaktického procesu. Tento pojem se dá znázornit jako určitý „pavoučí“ model zahrnující pět základních prvků, kterými jsou porozumění, znalosti, vzdělání, profesní praxe a dovednosti. V zásadě jde tedy o širší pojem než je profesní vzdělávání. Základ profesního rozvoje tvoří tzv. porozumění vyplývající

Praha: Wolters Kluvej ČR, a.s., 2011. s. 26.

³² MUŽÍK, J. *Didaktické principy, formy a metody vyučování a učení dospělých*. [online].

z pracovní pozice a rolí účastníka výuky. Procesy v rámci profesního rozvoje člověka jsou do značné míry limitovány získaným školním vzděláváním a zkušenostmi získanými v profesní praxi.³³

Mezi hlavní trendy dalšího odborného vzdělávání podle Beneše patří **systematizace a institucionalizace**, která umožňuje zaměření na rozvoj kompetencí, zvětšený důraz na přípravu, vyhodnocení a transfer získaných kompetencí do pracovní činnosti. Stejně zohledňuje eficienti vynaložených prostředků, jelikož se rozvoj lidských zdrojů stává explicitní úlohou vedení, kteří jsou za DVU (další vzdělávání učitelů) zodpovědní.

Nově se chápe učení a vyučování jako nutnost neustálého procesu. Tím roste význam sebeorganizovaného učení a učení se v týmech a hledání potenciálů a rozvojových možností, nikoli deficitů. Takovéto reflexivní učení umožňuje nalézt vlastní styl a metody. DVU se rovněž **orientuje na problémy a reálné situace** místo učení se do zásoby. Propojuje vzdělávání s řešením konkrétních problémů na míru šitými programy. Tím zajišťuje nejen schopnosti výkonu, ale propojuje je s cíli rozvoje organizace.³⁴

Další vzdělávání učitelů směřuje k profesnímu růstu a rozvoji profesních kompetencí každého učitele. Rovněž zahrnuje celoživotní rozvoj profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele. Cílem dalšího vzdělávání učitelů je tedy zdokonalování profesních dovedností učitelů, vnitřní rozvoj škol, zdokonalování vyučovacího a učebního procesu, zavádění inovací a změn ve vzdělávání a osobnostní vývoj učitelů.³⁵

Beneš i Mužík zastávají názor, že vzdělávání v praxi je nejvíce spojeno s profesním vzděláváním v podnikovém prostředí. Je zde zřejmý výrazný pragmatismus. Proto je většina kurzů zaměřena na pracovní postupy, žádoucí jednání a chování pracovníků. Profesní vzdělávání pomáhá zvyšovat efektivitu práce prostřednictvím zvyšování pracovní výkonnosti. Teorie není žádoucí, jelikož podle manažerského přístupu dokonce zdržuje od jádra věci.

³³ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika.*

Praha: Wolters Kluvej ČR, a.s., 2011. s. 34.

³⁴ BENEŠ, M. *Andragogika*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. s. 123.

³⁵ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluvej ČR, 2012 str. 154.

Příprava učitelů úzce specifikovaných odborných předmětů je však poměrně komplikovaná, a to v oblasti odborných předmětů, odborného výcviku a praktického vyučování. Problematika kompetencí by měla být nedílnou součástí vytváření profesního profilu učitele odborných předmětů a odborného výcviku. Jasné stanovení kariérního řádu by mělo být formulováním zodpovědnosti společnosti (státu) za vytvoření podmínek k dosažení požadovaných kompetencí. Stále je však nedořešené i objektivní zjišťování úrovně dosažení požadovaných kompetencí (evaluace procesu). Řadu kompetencí totiž získávají učitelé až v průběhu výkonu své pedagogické praxe.³⁶

1.4 Přístupy k výchově a vzdělávání

Výchovou se zpravidla rozumí záměrné působení jednoho člověka na druhého. Jedním z filosofických přístupů výchovy dospělých je spojitost smyslu učení vůči přírodě. Přestože se učí i jiní živočichové, než člověk, význam učení pro člověka, jeho psychiku a jeho přežití, je větší, než u jiných živočichů. Lidskými instinkty se lidé řídí méně, proto se musí člověk mnohem více učit, co potřebuje. Přestože se jedná o určitou nevýhodu, na druhou stranu umožňuje mnohem lépe přizpůsobit se různým podmínkám životního prostředí. Snahy naučit se nová fakta často znamenají rozpor s již naučeným. Skutečným cílem vzdělání proto není znalost faktů, nýbrž schopnost naučit se fakta, získávat, pamatovat si, zpracovávat a používat je v procesu rozhodování. Vzdělaná osoba umí rozpoznat problémy, klást otázky a řešit problémy. Dokud se člověk učí mimo školské zařízení, nečiní mu zpravidla učení větší problémy. Nástupem institucionálního vzdělávání již díky soutěživosti k problémům často dochází. Přesto lze zkonstatovat, že k učení dochází přirozenou cestou. Učení je totiž jev, který se odehrává v kontextu vícebuněčných organismů, v určitém vývojovém období. Je tedy určitou modifikací vývojového procesu. Což znamená, že vše, čemu se lze naučit, jde pomocí ohraničené epigenetické krajiny. Učení je tedy umožněno ontogenezí, kterou je však i současně limitováno.³⁷

Další filosofický pohled na výchovu představují zejména autoři Patočka a Palouš, kteří obohacují pojetí Komenského.

³⁶ Pedagogové by se měli naučit vzdělávat dospělé. *NÚOV*. [online].

³⁷ Filosofie výchovy III. – K biologii výchovy. [online].

Komenský vychází z širších základů filosoficko-teologického myšlení. V osobě teologa vnímá přírodu a svět jako dílo Stvořitele, který vše stvořil účelně a smysluplně. Jako filosof zkoumá přirozené jsoouco „*sub specie educationis*“. ³⁸ Hledá tedy výchovný potenciál ve všem. Palouš tuto spojitost objasňuje tak, že přirozený svět není náhodný výskyt věcí či sled událostí, ale účelově zaměřený k určitému smyslu. ³⁹ Vše je tedy pro něco, k něčemu, má svůj daný cíl. Dle slov Komenského, nic není „samosvojně“, tedy existující samo pro sebe. A z tohoto božského vkladu vychází pedagogické nadání přirozeného světa. Zrozením člověk vstupuje do školy světa, který ze své přirozené podstaty vychovává člověka k pravé podstatě lidskosti. Příroda sama poskytuje potřebný didaktický materiál. ⁴⁰

Komenského myšlenka "všeobecného vzdělání" pro každého, tedy vzdělávání se pro sebe, své povolání, vládnutí i umění být podřízen vychází z triády moudrosti myslí, zbožnosti srdce a životního klidu. Tedy učit všechny (*omnes*), podílet se na veškerém vědění (*omnia*), a to všestranně (*omnino*), po všech stránkách člověka, aby člověk obstál před Bohem, ale i sám před sebou.

Podle Patočky jde tedy pro svět o školu Boží moudrosti. Školu představuje společnost lidí, kteří se učí a vyučují užitečným věcem. Výchovou je pak všeobecná funkce života. Výchovu a vzdělávání Komenský vnímá v širším slova smyslu, a to se svojí obecnou výchovnou funkcí zaměřenou k získání vědomosti a zamezení zmatenosti. Svět je považován za předstupeň věčnosti v nebeské akademii. Klade rovněž důraz na praxi jako nezbytnou podmínku výchovy. *Pansofii* ⁴¹ proto vnímá jako jediný prostředek k dosažení svého určení. Toto učení je totiž opakem separace a specializace, tvoří jednotu a harmonii. Jelikož vytyčený cíl nemůže jednotlivec sám zvládnout, zve Komenský všechny učence, teology a politiky k všeobecné

³⁸ Srov. PATOČKA, J. *O významu všeobecné porady*. In *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenth, 1998. s. 133.

³⁹ PALOUŠ, R. *Komenského Boží Svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Komenský, 2010. roč. 135. č. 2. s. 47.

⁴¹ Pansofie je věda, filosofický směr, který se snaží prostřednictvím poznání a zahrnutí všech vědních oborů harmonizovat svět a zbourat např. jazykové bariéry mezi lidmi. Prosazoval jej Komenský, který jej v díle *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* označil jako cestu k nápravě současného konfliktního světa.

poradě. Význam a podstata této porady je podle Patočky nezbytnou podmínkou, aby lidský život měl smysl. Aby lidské vědění zahrnovalo vše, co člověka dělá člověkem.

Komenský spojuje víru s vrozenými idejemi představujícími Boha, který znamená nejvyšší pravdu a dobro, a proto nemůže svět klamat. Řídí se heslem: *VIRTUS* (ušlechtilost) - *PIETAS* (spravedlnost) - *SAPIENTIA* (moudrost).

Komenský zastával názor, že pro rozvoj společnosti a vytvoření sociálního prostředí je potřeba uplatňovat výchovu k toleranci, míru a vzájemné komunikaci mezi jedinci a národy. Přitom význam výchovy vnímá, mimo jiného, ve výzvě a plánu k sociální a duchovní přeměně světa. Tuto nápravu vnímá lidskou, nikoliv duchovní. Podle Procházky spočívá Komenského plán přeměny společnosti ve spojení rozvoje vzdělanosti, duchovní čistoty a politické (sociální) spravedlnosti. Přitom vychází z primární dominance Boha ve společnosti a jeho inspirace pro utváření společenských vztahů. Komenský považuje lidskou přirozenost za napravitelnou a proto se může výchovou vrátit zpět k podstatě vlastního stvoření. Výchova a rozvoj vzdělanosti podněcuje vrozenou Boží moudrost. Optimistický pohled vede Komenského k přesvědčení, že výchovou lze kultivovat nejen jedince, ale i lidské vztahy, a tím celou společnost. Klade důraz na vzájemnou pomoc a pokojné soužití. Společenskou hierarchii opírá o klasickou triádu antické společnosti. Protipólem vládnoucí třídy je třída ovládaných, mezi nimiž je střední stav. Což je dáno řádem, který představuje podřízenost. Jelikož anarchie je zhoubnější, než jakákoliv tyranie.⁴²

Patočka zastává názor, který se v podstatě ztotožňuje s Komenským. Pokud vychováváme k něčemu, vychováváme k takové formě života, která pro nás má cenu. Přitom se jedná o důležitost nejen pro sebe, ale pro celé společenství. Výchova tedy spočívá na jisté ideji smyslu života, kterou se zabývá filosofie. Filosofie uvažuje o všech těchto ideách, analyzuje předpoklady, na kterých pedagogika stojí.⁴³

Patočka výchovu chápe jako kosmický proces, který je založen na jeho originalitě a neopakovatelnosti. Tento filosofický význam výchovy vychází z fenomenologie výchovy a Palouš ji blíže explikuje. Hlavní roli zde zaujímá člověk, který je vědomě

⁴² Srov. Komenský, J. A. 1992. s. 225. In PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012; PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. s. 26-28.

⁴³ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Studia pedagogika, 1997. s. 13.

angažován a jeho orientace je dána výchovou. Člověk překračuje dané hranice na základě filosofie transcendence. Přitom jeho kroky vede právě výchova. Lidská transcendence není tedy pouhým odrazem reflexe, ale je součástí běžného žití od narození. Úkolem výchovy je výchovné stupňování lidské existence, aby člověk byl k „něčemu.“ Pro smysluplnost života je nezbytná starost o svět, což Palouš považuje za péči o lidství a o výchovu. Již Sokrates rozlišoval duši vzdělanou a nevzdělanou. Patočka ukazuje na ontologický vývoj duše, která byla dříve spojována s faunou a flórou, horami a vodstvem a dalšími spoluobyteli světa a která byla postupně měřena a spojována s vypočítavostí. Nejde již o spontánní činnost, nýbrž o výchovu vyvolanou počítky, přijatou určitou formou názoru a zpracovanou do souvislých celků. V době osvícenství byl nejvíce kladen důraz na racionalitu, kterou vystřídala pochybnost o úloze lidské aktivity. Další cesty, na něž Palouš ukazuje, jsou cesty vědecké a umělecké. Přestože si člověk svoje bytí předurčuje sám, je za sebe spoluzodpovědný. Nikoliv však na základě rozumu (vůle). Základem lidské existence je totiž stupňování sebe sama, aby byl k „něčemu.“ Pokud se tedy člověk nevychovává, nepečuje o svět, čímž ztrácí péči o samotnou „lidskost“. Bytí totiž představuje vyšší výchovný, a tím i ontologický rozměr.⁴⁴

Palouš spojuje výchovu s vy-tahováním (*Er-ziehung*), vy-váděním (*e-ductio*), tedy čerpáním z poskytnutých pramenů a zároveň s tvorbou (*Bildung*), která vytváří základ všeho, obdobně jako zkušenost.⁴⁵

Rovněž zastává názor, že do výchovného a vzdělávacího procesu se musí, na základě dané odpovědnosti, zapojit učitel i vychovanec.

Patočka vychází z přesvědčení, že proces zrání a učení je stejný pro nejrůznější živočichy. Proces zrání představuje přirozený růst, dozrávání. Proces učení je bezděčnou socializací v dané kultuře. Člověk je však navíc formován společností, zejména rodinou. Výchova v rozdílných podmínkách utváří jedince podle konkrétní kulturní orientace, od nichž se utvářejí možnosti daného jedince. Což zahrnuje proces „formace.“

A formace se podle Patočky dělí na bezděčný a uvědomělý proces formace. Uvědomělá výchova je vedena společností a institucemi. Do výchovy vstupují dospělí,

⁴⁴ PALOUŠ, R. Ontologický smysl výchovy. *Pedagogika*. 2009, roč. LIX. s. 341-348.

⁴⁵ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991. s. 18.

kteří jsou již společností zformovaní a nedospělí, kteří ještě nejsou zformováni. Jelikož žijí pohromadě, působí zde střídání generací s konkrétními úkoly. Starají se o sebe, čímž v rodinném vztahu budují přirozené vztahy, kde jsou dospělí vázáni povinnostmi k nastupující generaci. Výchova musí být tedy ve společnosti jistým způsobem dána. Výchova je formací, na níž se vychovanec spoluúčastní a tvoří její přirozený smysl.⁴⁶

Výchovou se vzájemně prolíná duch vychovatelova s duchem vychovávaného a tvoří jednoho ducha. Ve smyslu s výchovou jde o pochopení, sebepochopení podstaty ducha. Přitom duchem Patočka rozumí soubor podmínek chápání skutečnosti, které jsou obsaženy v samotném procesu porozumění. Proniknutí však vychází pouze z jedné strany, a to částečně, jelikož vychovatel učí vychovance. Prostupnost je tedy pouze z jedné strany. Vychovávaný přichází se svým novým fondem, který vychovatel respektuje. Zároveň požaduje, aby vychovávaný byl sám sebou, nikoliv jím.⁴⁷

Patočka tedy výchovu člověka vnímá jako komplex vychovávání celistvé bytosti. Nezaměřuje se pouze na výchovu jednotlivé funkce nebo činnosti člověka, nýbrž *"v jistých „vyšších“ souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti."*⁴⁸

Uvedené přístupy představují filosofické vnímání procesu výchovy, které jsou více spojené s morálkou a etikou mezi vychovávaným a vychovancem před institucionalizovaným vzděláváním.

⁴⁶ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Studia pedagogika, 1997. s. 22, 26.

⁴⁷ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Studia pedagogika, 1997. s. 38-39.

⁴⁸ PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. s. 28.

2 Současný stav v ČR

2.1 Další vzdělávání pedagogů

Vzdělávání pedagogických pracovníků má v českých zemích dlouhou a bohatou tradici. Již kolem roku 1775, v době vlády císařovny Marie Terezie, vznikly první tzv. preparandy pro přípravu učitelů. Doba studia se lišila podle následného umístění učitele. Průlom v dosavadní přípravě budoucích učitelů a v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dosáhl Karel Slavoj Amerling. Ve 40. letech 19. století v Praze organizoval učitelské porady, přednášky a shromáždění českých učitelů.⁴⁹

I přes historické kořeny dalšího vzdělávání učitelů, není zájem ze strany institucí nijak dlouhodobý.

V současné teorii a praxi není jednotné vymezení dalšího vzdělávání učitelů. Proto je pro bližší specifikaci použita definice OECD z roku 1997, která další vzdělávání učitelů definuje jako „*aktivita, na kterých jsou učitelé školeni, ale i ty, kdy pod dohledem svých školitelů i jiných osob připravují učitelé nové strategie a přístupy.*“⁵⁰

V Pedagogickém slovníku bychom našli následující definici: „*Vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy je realizováno v širokém spektru organizačních forem (uvádění začínajících učitelů do praxe, příprava na atestace, příprava na realizaci vzdělávacích inovací a reforem, příprava na řešení specializovaných projektů, funkční studium pedagogických pracovníků, rekvalifikační studium, specializační a prohlubující studium).*“⁵¹

Dosažení odpovídajících kompetencí je jedním z důležitých faktorů úspěšného výkonu profese. Mužík upřesňuje tři jevy přispívající k plnění pracovní role. Jedná se o kompetenci, kvalifikaci pracovníka a rozvoj jeho osobnosti. Přitom „*odborná kompetence zahrnuje schopnost a chtění (individuální motivaci) řešit problémy praxe a pracovní situace. Kompetence zahrnují i dovednosti, postoje, zvnitřnělé hodnoty a další charakteristiky, které jsou nezbytné k pracovnímu a společenskému uplatnění*

⁴⁹ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. s. 153-162.

⁵⁰ KOHNOVÁ, J. *Profesní rozvoj učitelů a změna požadavků na vzdělávání*.

In KOHNOVÁ, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*.

Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012. s. 20.

⁵¹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

člověka. *Kvalifikace je chápána spíše jako určitý předpoklad formování kompetencí. Tvoří ji školní vzdělání, odborná praxe a další profesní vzdělávání. Odborné kompetence sice z kvalifikace vychází, ale mohou se formovat nezávisle na ní.*"⁵²

Kvalifikační předpoklady a další profesní vzdělávání učitelů v ČR mají oporu v základních legislativních normách, a to v zákonu č. 561/ 2004 Sb., školském zákoně, v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platných předpisů a dále ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zákon č. 563/2004 Sb., v ustanovení § 24 stanoví, že pedagogičtí pracovníci mají po dobu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Zákon č. 563/2004 Sb. byl doplněn vyhláškou č. 317/2005 Sb., která závazně upravuje základní kompetence nezbytné pro výkon učitelského povolání a způsobu jejího nabytí.⁵³

S účinností 1. 9. 2012 došlo k novele zákona č. 563/2004 Sb., což si vyžádalo změnu některých ustanovení vyhlášky č. 317/2005 Sb. s účinností od 1. 11. 2013. Do vyhlášky byly zejména doplněny podrobnosti o nových druzích studia, jakožto doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace a didaktické studium cizího jazyka, dále byla nově doplněna specializovaná činnost v oblasti školské logopedie.⁵⁴

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je součástí dalšího profesního vzdělávání. Má vlastní specifika související s požadavky na danou profesi. Kohnová a kol. další vzdělávání učitelů považují za subsystém vzdělávací soustavy, který by měl být prospěšný pro učitele i žáky, pro školu a v dlouhodobém horizontu pro celou společnost. Další vzdělávání učitelů definují jako „*systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry. Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele. Společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých. Nejeftivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy*

⁵² MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2.vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. s. 40.

⁵³ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. s. 156.

⁵⁴ Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013.

Praha: MŠMT ČR, 2014. s. 29.

ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu."⁵⁵

Cílem dalšího vzdělávání učitelů by měla být aplikace zájmů jak odborného, tak i osobnostního rozvoje učitele. Rovněž by se zde měl projevit vliv strategie rozvoje příslušné školy.

Prášilová zastává názor, že pracovní schopnosti se nejvíce rozvíjejí až po nástupu do praxe. Nevětší důraz tedy klade na ochotu a aktivitu začínajícího učitele, který sám ovlivňuje vlastní odborný růst. Rozlišuje následující typy vzdělávání učitelů:

- **Doškolení** - jedná se o prohlubování kvalifikace, pokračování odborné přípravy v oboru, v němž učitel pracuje.
- **Rekvalifikace, přeškolení** - ve škole jde zpravidla o částečnou rekvalifikaci, při které se některé znalosti a dovednosti původního povolání použijí v povolání novém. Ve školském prostředí hovoříme o tzv. „reaprobaci," při které si učitelé doplňují další odbornost.
- **Oblast rozvoje (rozšiřování kvalifikace, další vzdělávání)** - v tomto případě jde o získání znalostí a dovedností nad rámec pracovního místa, mnohdy samotného oboru. Kromě kvalifikace se rozvíjí pracovní potenciál jedince, a to pracovní schopnosti, sociální vlastnosti, osobnost a další.⁵⁶

Podíváme-li se blíže na specifikaci druhů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do vyhlášky č. 317/2005 Sb., jedná se o studium ke **splnění kvalifikačních předpokladů** (patří sem studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení, studium k rozšíření odborné kvalifikace, doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace, doplňující didaktické studium příslušného cizího jazyka), dále studium ke **splnění dalších kvalifikačních předpokladů** (patří sem studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium pro výchovné poradce, studium k výkonu specializovaných

⁵⁵ KOHNOVÁ, J. a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. s. 7.

⁵⁶ PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané metody ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 113.

činností) a studium k **prohlubování odborné kvalifikace** (zahrnuje průběžné vzdělávání).⁵⁷

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem. Dále samostudiem a dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků u učitelů zdravotnických studijních oborů.⁵⁸

Možnost čerpat volno pro další vzdělávání pedagogickým pracovníkům umožňuje zákon č. 563/2004 Sb. Jedná se o rozsah 12 pracovních dnů ve školním roce, pokud tomu nebrání vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání. Tedy pedagogický pracovník může čerpat i volno na samostudium. Dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Ten má rovněž povinnost vypracovat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a konzultovat jej s odborovou organizací, pokud na pracovišti působí. Pedagogickému pracovníkovi za tuto dobu náleží náhrada platu. Za nevyčerpané volno však tento pracovník nemůže požadovat jakoukoliv náhradu. V praxi bývá studijní volno čerpáno během vedlejších školních prázdnin. Což v podstatě znehodnocuje myšlenku vzdělávání. Samostudium nahrazuje jinak nevyužitě volno, které přesahuje zákonem stanovený limit osmi týdnů určených na dovolenou. Přitom má ředitel školy právo znát směr dalšího vzdělávání pedagogů, jelikož plán dalšího vzdělávání zahrnuje potřeby školy.

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) nabízí vzdělávací programové nabídky pro určité období, které jsou dostupné na jejich webových stránkách, navíc rozlišené podle jednotlivých krajů. Patří sem např. Studium pedagogiky, Brána jazyků otevřená nebo Vlastní osobnost jako nástroj učitele (sebe-koučování pro pedagogy).

28. února 2012 se konal kulatý stůl s názvem "Specifika vzdělávání učitelů odborných škol," který se konal v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského v rámci projektu Kurikulum S. Jednou z připomínek byla zmínka intenzivní spolupráce ministerstva a zemědělských, lesnických a potravinářských SŠ

⁵⁷ Ustanovení § 1-10 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

⁵⁸ Ustanovení § 24 odst. 4 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

právě z hlediska podpory center celoživotního učení. Odbornost pedagogů je zajištěna buď vlastními silami, nebo odborníky z praxe. Tyto školy rovněž připravují na určité profesní kvalifikace, o něž projevují zájem úřady práce. Dalším diskutovaným tématem byla problematika přípravy učitelů úzce specifikovaných odborných předmětů. Zde se vyzdvihovala problematika kompetencí, která souvisí s profesním profilem učitele odborných předmětů a odborného výcviku. Mezi profesní kompetence učitele by měly patřit: předmětové (oborové), didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a intervenční, manažerské a normativní i profesně a osobnostně kultivující ostatní předpoklady. Přitom by se nemělo jednat pouze o výčet kompetencí, povinností a požadavků, ale i o formulaci realizační složky. Tedy stanovení podmínek k jejich dosažení a stanovení dopadu na kariérní postup (kariérní řád). Zde je však řada nedořešených otázek jako např. jasná formulace zodpovědnosti společnosti nebo nedořešené objektivní zjišťování úrovně dosažení požadovaných kompetencí.⁵⁹

Komunitární programy

Při řešení problematiky evropské politiky přispívají členským státům komunitární programy. V tomto případě nejsou peníze určeny konkrétnímu členskému státu, ale pro konkrétní program. Navíc se neřídí jednotnými pravidly pro přidělování finančních prostředků a při organizaci výběrových řízení. K jednotlivým programům se vypisují pouze výzvy k předkládání projektů.

K hlavním komunitárním programům z oblasti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy patří Program celoživotního učení (*Lifelong Learning Programme*). Jeho součástí jsou čtyři odvětvové programy: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci, program průřezový a program Jean Monnet. Program **Comenius** je určen pro školní vzdělávání, a to od mateřských až po střední školy. Program **Erasmus** je zaměřen na vysokoškolské vzdělávání, **Leonardo da Vinci** na odborné vzdělávání a přípravu a **Grundtvig** na vzdělávání dospělých a celoživotní vzdělávání. Stěžejní aktivity **Průřezového programu** jsou: spolupráce a inovace politik celoživotního vzdělávání, podpora studia jazyků, rozvoj informačních a komunikačních technologií

⁵⁹ Pedagogové by se měli naučit vzdělávat dospělé. [online].

a šíření a využívání výsledků projektů v praxi. Cílem programu **Jean Monnet** je podpora výuky v oblasti evropské integrace na univerzitách.⁶⁰

V roce 2010 činil celkový rozpočet přidělený Evropskou komisí na granty 19 723 950 EUR. Což představuje nárůst o 6,00 % ve srovnání s rokem 2009. V roce 2011 se rozpočet opět navýšil na 21 495 000 EUR, tedy o 8,98 % více ve srovnání s rokem 2010. U finančních prostředků určených k dofinancování, žádá rektor vysoké školy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím národní agentury. Prostředky, které jsou vysoké škole poskytnuty, použije vysoká škola pro účastníky podprogramu Erasmus na stipendia a na cestovní náhrady. Za výběr studentů dofinancovaných v mobilitách studentů a zaměstnanců zodpovídá příslušná vysoká škola. Vybraní studenti a zaměstnanci přitom musí splňovat kvalifikační podmínky podprogramu Erasmus. Toto dofinancování umožňuje poskytnout stipendia většímu počtu vyjíždějících studentů a zároveň udržet výši stipendií na takové úrovni, aby mohli vyjet do zahraničí i sociálně slabší studenti. Tato aktivita přispívá k úspěšnému naplňování cílů programu.⁶¹

Konkrétní výše přidělených evropských dotací v letech 2010 a 2011 ukazují tabulky 1 a 2.

Tabulka 1 Rozpočet přidělený EK na granty (v EUR) v roce 2010

2010	Comenius	3 473 950
	Erasmus	9 722 000
	Leonardo da Vinci	5 450 000
	Grundvig	987 000
	Průřezový program	91 000
	Celkem	19 723 950

Zdroj: Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011. Praha: MŠMT, 2011. s.15.

⁶⁰ Komunitární programy. *Euroskop.cz* [online].

⁶¹ Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011. Praha: MŠMT, 2011. s. 15.

Tabulka 2 Rozpočet přidělený EK na granty (v EUR) v roce 2011

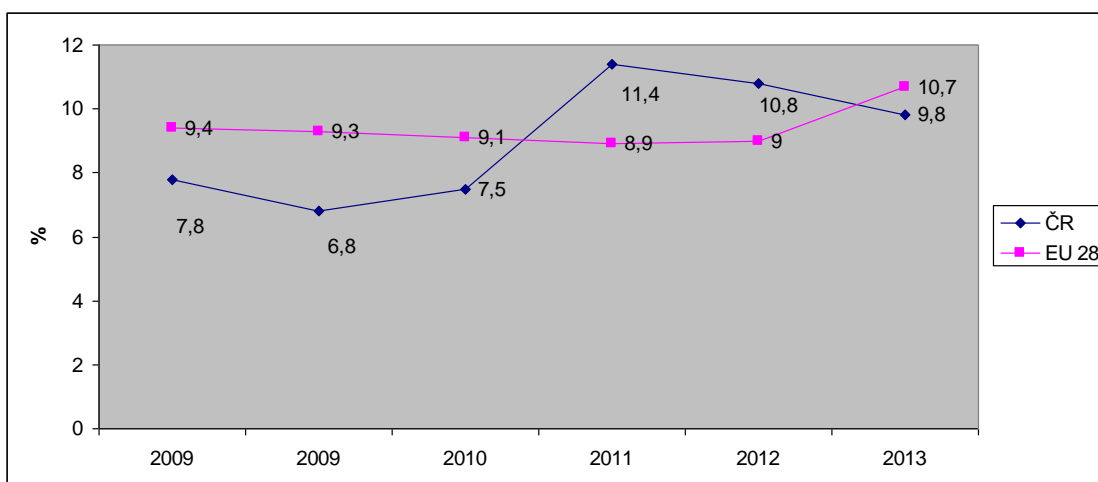
2011	Comenius	3 269 000
	Erasmus	10 873 000
	Leonardo da Vinci	6 396 000
	Grundvig	864 000
	Průřezový program	93 000
	Celkem	21 495 000

Zdroj: Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011. Praha: MŠMT, 2011. s.15.

Podíváme-li se na účast na dalším vzdělávání pohledem statistiky, tak v roce 2012 došlo oproti roku 2011 k mírnému poklesu. Podle zveřejněné predikce Eurostatu dle výsledků výzkumu Labour Force Survey na rok 2013 se předpokládá další snížení účasti v dalším vzdělávání. V roce 2011 představovala účast v dalším vzdělávání v České republice hodnotu 11,4 %, čímž se dostala nad průměrnou úroveň Evropské unie (indikátor vztažený k celkové populaci dané věkové skupiny se v EU rovnal 8,9 %). V roce 2012 došlo v ČR ke snížení na 10,8 %. Přesto se udržela nad průměrem EU27 (ten meziročně stoupl o 0,1 % na 9 %). Předběžná data Eurostatu ukazují, že v roce 2013 poklesla účast v dalším vzdělávání v ČR na 9,8 %. Tím se Česká republika po dvou letech opět dostala pod průměr EU28 (meziročně se zvýšil o 1,7 % na 10,7 %).⁶² Vývoj účasti na dalším vzdělávání ukazuje graf 1.

⁶² Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013. Praha: MŠMT ČR, 2014. s. 24-25.

Graf 1 Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008-2013



Zdroj: Eurostat a MŠMT

Podle § 60 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, může vysoká škola v rámci své vzdělávací činnosti bezplatně nebo za úplatu provozovat programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Přitom tuto jejich aktivitu nelze sledovat, jelikož chybí sjednocující program celoživotního vzdělávání

v terciálním vzdělávání. V současné době je možno pouze odlišit programy celoživotního vzdělávání směřující k získání nebo rozšíření pedagogické kvalifikace od ostatních programů celoživotního vzdělávání. Podle statistiky se v období od 1. 11. 2012 do 31. 10. 2013 kurzů celoživotního vzdělávání účastnilo 57 907 účastníků, z toho 69,5 % žen. V porovnání s předchozím obdobím počet účastníků vzrostl o 10,7 %. Z hlediska zaměření jich z celkového počtu účastníků tvořilo 5 138 na kurzech k získání pedagogické kvalifikace, 4 374 na kurzech k rozšíření pedagogické kvalifikace a 48 395 na ostatní kurzy.⁶³

⁶³ Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013. Praha: MŠMT ČR, 2014. s. 102-104.

2.2 Kariérní růst učitelů

Pro zajištění kvality a odbornosti učitele by měl sloužit kariérní růst. Ten je však spojován pouze se systémem odměňování. A právě tato spojitost je předmětem diskuse, jelikož je vůbec možné spravedlivě odměňovat učitele podle jejich skutečných kvalit? Jednou z možností je stanovení jednotného pedagogického standardu v ČR. Je však potřeba ještě vyřešit spojitost platového výměru a délku odborné praxe v podobě platových tarifů. Obecně stanovené motivační spojení kvality pracovníka s kariérním růstem ve školství nefunguje. Nelze zde ani očekávat jiné motivační nástroje jako např. možnost využívání služebního telefonu, vozidla nebo bydlení. Proto alespoň spojení celoživotního učení pedagogů podporuje jak odborná, tak i laická veřejnost. Je zde patrná návaznost na kvalitu učitele i samotné výuky.

Jak však lze chápat kariérní systém? Jde o soubor pravidel, stanovených pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů.⁶⁴ Vyhláška č. 317/2005 Sb. zmiňuje tzv. kariérní systém pedagogických pracovníků. Jde o velmi obecné a stručné podmínky pro zařazení učitelů do kariérních stupňů, a to podle náročnosti a odpovědnosti vykonávané práce, vykonávané specializované činnosti a plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů.⁶⁵

V současné praxi se kariérní systém dotýká pouze některých učitelů. Jedná se o učitele s možností stanovení specializačního příplatku za výkon předem stanovené oblasti činností, k nimž získali požadovanou kvalifikaci. Ve skutečnosti tedy kariérní systém nevyužívají všichni pedagogové, a to zejména díky nedostatku finančních prostředků, který tento systém vyžaduje. Je skoro již nutností, aby se školy staly centry celoživotního učení. Zde je výhodná spolupráce odborných firemních lektorů se školskými lektory pro zvýšení vzdělanostní úrovně právě na bázi celoživotního učení.

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) proto pomáhá učitelům nejen zvyšovat kvalifikovanost (odbornost), ale rovněž pořádá informační semináře ke kariérnímu systému. Ty se snaží informovat ředitele a učitele škol o připravovaném

⁶⁴ Ustanovení § 29 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

⁶⁵ Ustanovení § 13 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

kariérním systému, čímž navíc získávají zpětnou vazbu pro jednotlivé řešitelské skupiny.⁶⁶

Hlavními **cíli kariérního systému (KS)** podle Miklové jsou připravit kariérní systém učitelů umožňující profesní růst a celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojený s atestacemi navázaný na motivující systém odměňování. Rovněž zvýšit prestiž učitelského povolání ve společnosti a zvýšit zájem o učitelské povolání mezi mladými lidmi. Současně má dát začínajícím i zkušeným učitelům perspektivu odborného růstu během jejich profesního života.⁶⁷

Přitom se má KS opírat o stanovené **principy**, jakými jsou provázanost profesního rozvoje s kariérním systémem a odměňováním. Dále právo a povinnost učitele rozvíjet své profesní kompetence a právo na volbu možné kariérní cesty.⁶⁸

Tento KS je tvořen pro „typického“ učitele (na profesi učitele se připravuje v pregraduálním vzdělávání, učí od počátku své profesní kariéry a svou profesi vykonává dlouhodobě - zahrnuje učitele MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, kteří splňují odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb.), příp. je otevřen odborníkům jiných profesí, kteří uplatňují své zkušenosti z pozice učitele v SOŠ a VOŠ. Zahrnuje cesty rozvoje profesních kompetencí (atestace), specializace ve škole a funkční pozice. Rámcově by měl obsahovat čtyřstupňový kariérní systém, navazovat na standard o stejném počtu úrovních (kompetenční model), nařizovat absolvování adaptačního období zakončeného hodnocením před vstupem do 2. kariérního stupně, přitom mít možnost zachovat si volby kariérní cesty včetně volby výkonu specializovaných a manažerských činností. Samozřejmostí je dobrovolnost zapojení do kariérního systému od 2. kariérního stupně a provázanost profesního rozvoje s kariérním systémem a odměňováním.⁶⁹

KS by měl tvořit víceúrovňový standard učitele (popis potřebných kompetencí pro každý z kariérních stupňů), navrhnout kritéria pro hodnocení pedagogické práce učitelů po jednotlivých kariérních stupních, navrhnout obsah, rozsah a způsob ukončení podpůrného vzdělávání potřebného k dosažení kariérních stupňů a navrhnout kritéria pro hodnocení výsledků dosavadní pedagogické práce pro zařazení učitele do KS 3 a 4.

⁶⁶ Bulletin NIDV. [online].

⁶⁷ MIKLOVÁ, J. Kariérní systém učitelů. *MŠMT*. [online].

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ Tamtéž.

Zároveň by měl stanovit požadavky na hodnotitele pro atestace a popis odborných a organizačních požadavků na zajištění atestačního řízení včetně návrhu potřebných legislativních změn a finančních opatření.⁷⁰

Zároveň nesmí zapomínat na základní filosofii dalšího vzdělávání KS. Vzdělávání by mělo být převážně dobrovolné, obsahově korespondující se standardem učitele a realizován ve shodě se standardem vzdělávacího programu. Poskytovatelem přitom může být každý, kdo splní kvalitativní kritéria. Hodnotí se organizace, lektor, program, a to jak v plánovací, tak i v realizační fázi.⁷¹

Klíčovým dokumentem a současně podmínkou čerpání prostředků z Evropské unie je Strategie vzdělávání 2020. Tento dokument zahrnuje tři klíčové priority - snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky a učitele (v návaznosti na dokončení a zavedení kariérního systému, příp. posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách) a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

Podle Strategie vzdělávání 2020 představují jednotlivé priority následující:

Snižování nerovnosti ve vzdělávání

- Zvýšit dostupnost a kvalitu předškolního vzdělávání a rané péče, zavést povinný poslední ročník předškolního vzdělávání, specificky podporovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením.
- Snižit počet odkladů školní docházky, příp. je povolovat pouze ve výjimečných případech a provázat je se systémem přípravných tříd.
- Zlepšovat kvalitu vzdělávání na druhém stupni základní školy jako hlavního vzdělávacího proudu.
- Podporovat kompenzaci všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání podle principu individualizace podpory.
- Do společné části maturitní zkoušky povinně zařadit matematiku, a to nejdříve od roku 2020.
- Podpořit další profesní růst absolventů oborů středního vzdělávání bez maturitní zkoušky zavedením mistrovské zkoušky.
- Udržet otevřený přístup k terciárnímu vzdělání.

⁷⁰ Srov. MIKLOVÁ, J. Kariérní systém učitelů. *MŠMT*. [online].

⁷¹ Kariérní systém. *NIDV*. [online].

Podpora kvalitní výuky a učitele

- Dokončit a zavést KS pro učitele a zlepšovat podmínky pro jejich práci.
- Modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů.
- Posílit význam kvalitní výuky ve vysokoškolském vzdělávání.
- Modernizovat systém hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta a školy.

Odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému

- Ustavit Národní radu pro vzdělávání.
- Zlepšit dostupnost a kvalitu informací o vzdělávacím systému.
- Systematicky využívat výsledky výběrového testování výsledků žáků formou zpětné vazby o fungování vzdělávacího systému.
- Otevřeně a srozumitelně prezentovat změny rodičům i širší veřejnosti.
- Zlepšit komunikaci mezi aktéry ve vzdělávání včetně široké veřejnosti.⁷²

Na závěr je vhodné se podívat na vybrané názory týkající se kariérního systému.

1. náměstek ministra Školství, mládeže a tělovýchovy Jindřich Fryč si od kariérního systému slibuje zvýšenou prestiž učitelského povolání ve společnosti a zvýšení zájmu o učitelské povolání mezi mladými lidmi. Touto cestou začínajícím a zkušeným učitelům dávají perspektivu odborného růstu v rámci svého profesního života.⁷³

Výchozím bodem rozvoje profesních kompetencí má být tzv. standard učitele. Ten má popisovat očekávanou vzrůstající kvalitu práce učitele v každém kariérním stupni, stejně i nároky na zvětšující se rozsah učitelova působení v profesní komunitě. Proto by měl KS podle Fryče přinést zejména kvalitnější výuku pro žáky, ale i možné změny v odměňování učitelů s důrazem na kvalitu jejich práce. Cílem je tedy vytvořit srozumitelný kariérní systém pro učitele. Proto bude brán zřetel i na veřejnou diskusi k možnému vyjádření se k jednotlivým částem KS a následnému začlenění relevantních podnětů do kariérního systému.⁷⁴

Předseda Asociace ředitelů gymnázií ČR a ředitel Gymnázia Nymburk Jiří Kuhn od nového KS očekává rychlý růst kvality škol. Předpokládá, že se změní priority

⁷² MACURA, O. Strategie vzdělávací politiky 2020. *MŠMT* [online].

⁷³ Učitelé by mohli v budoucnu procházet čtyřmi kariérními stupni. *MŠMT* předloží návrh k široké diskusi. *MŠMT* [online].

⁷⁴ Učitelé by mohli v budoucnu procházet čtyřmi kariérními stupni. *MŠMT* předloží návrh k široké diskusi. *MŠMT* [online].

v práci ředitelů a pedagogické řízení školy se dostane na jedno z prvních míst. Dokonce očekává i nový přístup ze strany učitelů. Předávání zkušeností uvnitř škol a síťování škol se stane běžnou praxí. Rovněž očekává propojení přípravy učitelů na fakultách vzdělávajících učitele a škol, na nichž čerství absolventi působí.⁷⁵

2.3 Kodex učitelů - etický kodex křesťanského učitele

V moderní společnosti našly svoje pevné místo etické kodexy. Přestože nejsou stanoveny zákonem nebo jinou legislativní normou, patří k morálním dokumentům téměř každé firmy nebo instituce. Otázky vyplývající z etických dokumentů mají precedentní charakter a obecně se respektují. Zvyšují totiž prestiž povolání prostřednictvím lepší kvality pracovníků i nabízených služeb. Pro celou profesi vydávají profesní organizace obecné profesní etické kodexy. Řada firem a organizací vydávají konkrétní firemní etické kodexy, které jsou mnohem rozsáhlejší a zohledňují konkrétní situaci dané firmy.

„Kodex“ je obecně soubor předpisů, norem a zvyklostí určitého oboru. Ve spojení „etický kodex“ jde o taková pravidla a normy, které se týkají morálky. Etický kodex tedy určuje mravní zásady, jimž se (dobrovolně či povinně dle právních ustanovení) podřizují jedinci ve svém společenském jednání.⁷⁶

Existuje proto i **Etický kodex pedagoga**. Co by měl obsahovat? Pro ukázkou jsou následovně vybrána některá ustanovení amerického etického kodexu učitele:

- *"Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální, tělesný, emocionální, sociální a společenský potenciál každého studenta.*
- *Pedagogičtí pracovníci vytvářejí, podporují a zachovávají vhodné prostředí k výuce.*
- *Pedagogičtí pracovníci se dále vzdělávají a rozvíjejí své schopnosti.*
- *Pedagogičtí pracovníci spolupracují s kolegy a dalšími profesionály v zájmu vzdělávání studentů.*

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ PRŮCHA, J.; ŠVAŘÍČEK, R.. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2009. č. 2. s. 90.

- *Pedagogičtí pracovníci spolupracují s rodiči a místní komunitou, budují důvěru k nim a respektují právo na soukromí.*
- *Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální a etickou stránku studentovy osobnosti.*
- *Pedagogičtí pracovníci nesmějí zneužívat svého postavení vůči studentům.*
- *Pedagogičtí pracovníci se hlásí k ideálům demokracie a v tomto duchu působí na výchovu studentů.*
- *Pedagogičtí pracovníci přistupují ke svému povolání jako k poslání.*
- *Pedagogičtí pracovníci jsou morálně bezúhonní a jsou si vědomi skutečnosti, že jejich jednání je vzorem pro studenty.*
- *Pedagogičtí pracovníci neupřednostňují žádného studenta, jsou spravedliví a aplikují rovný přístup ke všem studentům.⁷⁷*

Jaký je tedy smysl a cíl Etického kodexu učitele? Etický kodex učitele stanoví etické normy, které má dodržovat při výkonu své profese. Rovněž poskytuje pozitivní orientaci v mravních aspektech vykonávané práce a pro správnou sebekontrolu. Dále má pozitivně motivovat k práci a uvědomovat si vznešenost pedagogické práce. Učitelské povolání patří totiž mezi profese, kde etický kodex pomáhá pedagogovi svým formačním působením spoluvytvářet etické vlastnosti a lidsky mravní kvality mladé generace. Tím ulehčuje osobní identifikaci s vykonávaným povoláním a přispívá ke zkvalitnění pedagogické činnosti.

Podíváme-li se blíže na Etický kodex křesťanského učitele, jeho cílem je upřesnit morální povinnosti učitele a nastavit měřítko pro jejich posouzení. Snaží se pedagogovi ulehčit jeho vlastní sebehodnocení a může sloužit i k obraně pedagoga proti neoprávněné kritice a výčitkám ze strany občanské a rodičovské veřejnosti, příp. státních a samosprávních orgánů i nestátních organizací. Zdrojem koncepce Etického kodexu učitele jsou základní hodnoty křesťanské kultury na základě historické tradice. Každá lidská bytost je osoba obdařená důstojností a svobodou. Člověk není jen produktem prostředí a okolností. Proto rovněž zdůrazňuje, že lidský život musí být chráněný celou společností. Křesťanský pedagog má být vyspělou osobností, aby se

⁷⁷ SÁRKÖZI, R. Pedagogická komora a etický kodex učitele. *Britské listy*. [online].

mohl stát pozitivním a názorným příkladem, se kterým se žáci mohou ztotožňovat a kterého mohou napodobovat. Víra v Boha přitom působí jako motivační zdroj. Pedagog v jejím světle chápe svou výchovnou a vzdělávací činnost jako osobní poslání v rámci Božího plánu. Z toho vyplývá větší zodpovědnost nejen vůči společnosti a vlastnímu svědomí, ale také vůči Bohu. Křesťanský učitel má také za úkol vést mladé lidi ke Kristu, který je učitelem všech. Etický kodex učitele chce objektivizovat chápání profese pedagoga také celou naší společností. Křesťanský učitel si navíc uvědomuje svoje všeobecné stavovské povinnosti ke společnosti, žákům, studentům, rodičům a sobě, ale nejvíc křesťanskou odpovědnost vůči Bohu. Křesťanský učitel se snaží o prohloubení svého náboženského vzdělání a hlavně duchovního života, a to prostřednictvím mluveného slova a osobním příkladem. Pedagogické poslání je charakterizované čtyřmi ctnostmi jako základními pilíři: rozvážností, spravedlností, morální silou a mírností.⁷⁸

2.4 Školská reforma

Základní dokument pro základní a střední školství z roku 2001 „Národní program rozvoje vzdělávání v ČR“ (tzv. Bílá kniha) splnil stanovené cíle pouze částečně. Její rozsáhlý obsah nenašel, ani neseřadil priority. Důsledky lze najít v nenaplněných slibech, např. v podobě státních maturit. Realizace reformy probíhá za pomoci nástrojů vzdělávacích programů na základě Rámcových vzdělávacích programů. Tyto programy jsou však pouhou teoretickou koncepcí, která nenaplnuje svoje stanovené poslání.

Kritikou dosavadního průběhu reformy školství nešetří ani média, kde je poukazováno na opakující se problémy českého školství. Jedná se o čtyři základní okruhy problémů, ze kterých lze vyvodit reformní priority:

1. Výuka na druhém stupni základních škol a všech typech středních škol je ve většině předmětů přetížena množstvím a rozsahem závazných témat (tzv. kompetencí). S rostoucí kvantitou je spojena i neefektivní skladba denního pracovního režimu žáků, ve kterém je chronický nedostatek kompenzujících pohybových aktivit a praktických činností. Úkolem reformy je kvalifikovaný

⁷⁸ ČERVENÝ, P. a kol. *Etický kódex křesťanského pedagoga*. Praha: Česká biskupská konference, 2005. s. 1-20.

výběr základního učiva, který vychází z nejobecnějších oborových a společenských požadavků a dynamiky jejich vývoje. Což však není činností učitele. K tomu je potřeba, aby nezávislé výzkumné pedagogické instituce plnily svoje poslání bez nařízení ministerstva školství.

2. Učitelé disponují různou mírou zvládnutí svého oboru a určitou zásobou vyučovacích metod a postupů. Úkolem reformy je vybudovat kvalitní a náročný systém celoživotního vzdělávání učitelů s důrazem na osvojení efektivních vyučovacích postupů a na řešení výchovných situací. S tímto systémem lze spojit motivující kariérní řád s příslušnou diferenciací v odměňování.
3. Přetrvávají nepřiměřené rozdíly v materiální vybavenosti škol. Úkolem reformy je definovat standardy pro moderní vybavení škol a zavázat plněním těchto norem stát a zřizovatele škol.
4. Jedním z důvodů odchodu mladých a talentovaných učitelů jsou existenční důvody. Cena vzdělávací a výchovné práce je deformována, prohlubuje se feminizace pedagogických sborů. Úkolem reformy je stanovit základní plat začínajících učitelů vycházející z průměrné mzdy a odvození tarifní stupnice závislé na délce praxe. Současně je potřebné posílit motivační (nenárokovou) složku odměňování.⁷⁹

Stanovené problémy a náznaky jejich řešení vyplývají z přesvědčení, že základem reformy je péče o učitele a jejich pracovní podmínky. Je totiž jasné, že jakékoliv změny bude schopen a ochoten realizovat pouze připravený, spokojený a motivovaný učitel. Jinak dojde k pouhé fikci. Je zřejmý nezpochybnitelný úpadek kvality vědomostí a dovedností českých žáků v mezinárodním srovnávání. Pokud dojde k opětovnému zvyšování kvality, nepůjde s největší pravděpodobností o zásluhu současných byrokratických reforem, ale o výsledek práce tvořivých pedagogů.⁸⁰

Probíhající školská reforma doposud tedy přináší řadu kritiky, která vyplývá ze zavádění do praxe. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnilo několik zjištění, jak pedagogové základních škol z různých míst ČR vnímají její aplikaci v praxi. Za hlavní přínos školské reformy vnímají možnost realizovat ve školách vlastní představy o podobě základního vzdělávání tvorbou vlastních školních vzdělávacích

⁷⁹ JAKL, Z. Reforma školství rozpoutala zatím jen papírovou válku. *Týdeník - školství.cz*. [online].

⁸⁰ JAKL, Z. Reforma školství rozpoutala zatím jen papírovou válku. *Týdeník - školství.cz*. [online].

programů na základě regionálních možností a potřeb. Umožňuje školám zviditelnit zaměření pro efektivnější výběr rodičům dětí. Dále důraz na nutnou interakci vyučovacího procesu, tj. zapojení větší kreativity do vyučování, větší odpovědnosti zúčastněných stran, aktivizaci učitelů, a to za pomoci moderních výukových technik a metod. Svým způsobem "nutí" pedagogy přijmout okolní změny a promítnout je do školní práce, aby mohly přinést měřitelné výsledky. Umožňuje aplikovat vzdělávání využitelné pro aktuální praktický život. Samotnou pomoc reformy spatřují ve větší volnosti, možnosti tvořit a aplikovat vlastní nápady. Více prohlubuje spolupráci mezi kolegy, naslouchání a respekt, jelikož všem jde o společný cíl. Nabízí možnost zařadit pro splnění očekávaných výstupů učivo, které by mělo vést k naplnění výstupu. Žáci mohou dostat větší prostor na realizaci svých myšlenek a pokud je nějaké téma zajímavá hlouběji, není velkým problémem najít pro něj čas a prostor. Podle samotných pedagogů se práce změní velmi rozdílně, a to podle nastolených změn ve školních vzdělávacích programech. Navíc jde o dlouhodobou transformaci. Změny se určitě projeví ve stylu práce učitelů. Je však nutné změnit rovněž myšlení učitelů. Učitel by měl být zároveň psychologem a výchovným pracovníkem. Důležité jsou také podmínky, které přeměnu umožňují. Nutností je soustavné vzdělávání učitelů, k čemuž jsou potřeba finanční prostředky a možnost zastoupení. Mnoho učitelů vůbec necítí potřebu měnit svůj styl a způsob práce.⁸¹

⁸¹ Co si myslí učitelé a ředitelé o školské reformě? [online].

3 Systém dalšího vzdělávání v členských zemích EU se zaměřením na ČR

3.1 Systém evropského a českého dalšího vzdělávání učitelů

Z pohledu vývoje jsou klíčovými oblastmi pro celoživotní proces vzdělávání dospělých období spojená s tzv. Lisabonským procesem. Od roku 2000 se totiž evropská politika a její činnosti zabývají právě konceptem evropského vzdělávacího prostoru. Tzv. Lisabonská strategie si stanovila za cíl přeměnu Evropy ve vůdčí znalostní ekonomiku do roku 2010, což se ovšem posléze projevilo jako velmi nadsazené a nereálné. Přesto myšlenka významu celoživotního vzdělávání byla již zahrnuta v "Bílé knize o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení - cesta k učící se společnosti," kterou roku 1995 vydala Evropská komise. Přestože deklaruje klíčovou roli celoživotního učení, explicitně vzdělávání dospělých nezahrnuje. Následně vydaný dokument "Na cestě k Evropě vědění" z roku 1997 již akcentoval podporu vědění. Evropská snaha pokračovala "Memorandem o celoživotním učení" (Memorandum) v roce 2000 a v roce následujícím dokumentem "Učiňme realitou Evropu celoživotního učení."⁸²

A právě **Memorandum** nabízí šest klíčových myšlenek, které ukazují na naléhavost celoživotního učení:

1. Přístup všem k základním dovednostem
2. Zvyšování investic do lidských zdrojů
3. Inovace v procesu vyučování a učení
4. Oceňování učení
5. Zajištění kvalitního a přístupného poradenství
6. Celoživotní učení přiblížit k domovu

Memorandum o celoživotním učení připomíná, že takovéto učení probíhá bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení. V rámci konceptu celoživotního učení je vyzdvihována aktivní role a motivace učícího se člověka. Klade důraz

⁸² Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, filosofická fakulta, Fakulta sociálních studií, 2008. s. 10-11.

na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, směřuje k naplnění individuálně vnímané kvality života.⁸³

Rada Evropy považuje celoživotní vzdělávání za nezbytnou podmínku pro dosažení lisabonských cílů. Proto také věnuje pozornost modernizaci systémů vzdělávání a odborné přípravy, zejména na evropských univerzitách. Zdokonalování klíčových kompetencí pomáhá při uplatňování v pracovním, občanském a osobním životě. Tedy všechny typy učení podle kompetencí vedou k úspěšnému osobnímu rozvoji, uplatnění se na trhu práce a v aktivním způsobu života.⁸⁴

Proto je teorie tolik potřebná, s ohledem na evropský trend zaměřený zejména na profesionalizaci učitelství a učitelského vzdělávání. Důraz je kladen na pojetí učitelství jako expertní profese. Tedy spojení učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy učení a vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k co nejkvalitnějšímu rozvoji každého žáka. Toto expertní pojetí s modelem široké otevřené profesionality je východiskem nové identity učitele a vymezení nových hodnot profese.⁸⁵

Koncept profesionalizace učitelství je tedy spojeno buď s již řečenými kompetencemi nebo s expertními, specializovanými profesními znalostmi, které jsou teoretickými východisky pro vyučování. Představují nástroj k hlubšímu pochopení a řešení praktických problémů v reálných situacích.⁸⁶ Z hlediska klíčových kompetencí bylo vytvořeno množství modelů, systémů, klasifikací, které popisují činnosti, žádané dovednosti, vlastnosti, chování apod. Přes ostrou kritiku bylo však potřeba tyto ideální formy transformovat do reálných podob, jenž jsou již individualizované, směřované na konkrétní vzdělávací situace. Základem vzdělávání je však stále rozhodující role samotného učitele, a to v oblasti přípravného a dalšího vzdělávání. Což představuje koncept „*evidence-based teacher education*.“ V podstatě se jedná o vzdělávání

⁸³ Srov. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, filosofický fakulta, Fakulta sociálních studií, 2008. s. 169.

⁸⁴ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 131.

⁸⁵ Srov. COOLAHAN, J. *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence*. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE. Limerick: College of Education, 1991.

⁸⁶ Srov. KORTHAGEN, F. In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 2004, č. 1, s. 77-97

založeném na důkazech, na průkazných faktech, tedy vědecky, teoreticky a výzkumně podloženém učitelském vzdělávání. Klíčovým pojetím je, aby učitelé a studenti učitelství získávali profesní znalosti aktivním způsobem, tedy vlastní činností a zkušenostmi. Navíc by měli být schopni produkovat, resp. podílet se na vytváření nových znalostí (učitelé jako „*active knowledge acquirers and producers*“).⁸⁷

Teoretickými východisky jsou učitel jako reflektivní praktik, učitel jako výzkumník („*teacher-researcher of one's own practice*“), reflexivní praxe, reflektivní/reflektovaná výuka („*reflective practice*“, „*reflective teaching*“),⁸⁸ reflektivní model učitelského vzdělávání nebo pedagogický konstruktivismus, resp. sociokonstruktivismus.⁸⁹

Kromě možnosti dalšího vzdělávání formálního či neformálního, zejména u pedagogů, je jeho nedílnou součástí samostudium. Každý učitel si sestaví vlastní obsahový plán pro samostudium, který je součástí jeho portfolia. Plán je individuální, vychází z provedeného pracovního hodnocení pracovníka a zaměřuje se na rozvoj oblastí, ve kterých učitel dosahoval nejnižší úrovně.

Postavení dalšího vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů (DVU) je považováno za profesní povinnost učitelů ve více než dvaceti evropských zemích a regionech. Přesto nejsou pedagogové ve všech těchto zemích povinni se DVU účastnit. Ve Francii, Švédsku, v Nizozemsku a na Islandu je sice DVU profesní povinností, samotná účast na něm je však dobrovolná. Ve Španělsku, Slovinsku, v Lucembursku, Polsku, Portugalsku a na Slovensku je DVU dobrovolné, ale je spojeno s kariérním postupem a se zvyšováním platů. Ve Španělsku a v Lucembursku jsou učitelé podporováni, po určitou dobu dalšího vzdělávání, nárokem na příplatek k platu. V dalších čtyřech zemích je možno za účast v DVU získávat kredity, které se započítávají pro další kariérní postup. V Řecku, Itálii a na Kypru je DVU závaznou povinností pro začínající učitele. V podstatě je DVU

⁸⁷ Srov. NIEMI, H. *Evidence-based teacher education – investment for the future*. Manuscript, 2004.

⁸⁸ Srov. SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha: Paido, 2004.

⁸⁹ SPILKOVÁ, V. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. *Pedagogika*, 2007, roč. LVII. s. 345.

spojené se zaváděním nových školských reforem a je pro učitele profesní povinností ve všech zemích.⁹⁰

Požadavky z hlediska času

Ne všechny země, kde je DVU profesní povinností, však stanoví čas vynaložený na toto studium. V zemích, kde tento ukazatel existuje, se minimální předepsaná roční doba značně liší. Na Kypru je pro učitele na úrovni ISCED 1⁹¹ předepsáno více než 50 hodin ročně. V Estonsku, Lotyšsku, Litvě, Norsku a ve Spojeném království je předepsáno minimálně 30 hodin ročně. Ve všech ostatních zemích, kromě Belgie, je počet hodin nižší než dvacet. Některé země vyjadřují objem času věnovaný DVU buď počtem dní v roce, např. v Belgii, Litvě, Norsku, ve Finsku, Spojeném království a na Maltě nebo počtem dní či hodin během určitého počtu let, jako např. v Estonsku, Lotyšsku, Maďarsku a Rumunsku.⁹² Bližší údaje ukazuje tabulka 3.

Tabulka 3 Minimální roční objem doby (v hodinách) předepsaný DVU pro ISCED 1 a 2 v roce 2006/2007

	BE fr, BE de	EE	CY	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
ISCED 1 a 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Doba není určena	BE nl, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Zdroj: Eurydice

⁹⁰ Srov. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě, 2008. s. 47.

⁹¹ ISCED (International Standard Classification of Education) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO. Zařazuje vzdělávací programy podle jejich obsahu pomocí dvou hlavních průřezových proměnných: úroveň vzdělávání a oboru vzdělání. ISCED 1 – primární vzdělávání (1. stupeň základní školy).

⁹² Srov. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě, 2008. s. 48.

Belgie (BE fr): Povinností učitelů je ročně se věnovat pedagogické problematice alespoň tři dny nebo šest půldnů, příp. si můžou volně vybrat ze seznamu prioritních témat určených vládou.

Belgie (BE de): Povinností učitelů je ročně se věnovat pedagogické problematice alespoň tři dny nebo šest půldnů a zároveň tématům určených konkrétní školou.

Estonsko: Učitelé věnují dalšímu vzdělávání 160 hodin během pěti let.

Finsko: Učitelé věnují dalšímu vzdělávání tři až pět dní v roce po 6 hodinách.

Island: Povinností učitelů je ročně využít 150 hodin na přípravu, další vzdělávání a povinnosti, a to mimo dobu jejich přítomni ve škole.

Kypr: Povinností učitelů je ročně využít 57 hodin k DVU pro úroveň ISCED 1 organizovaného ve školách. Učitelé úrovně ISCED 2 se musí účastnit dvakrát ročně devadesátiminutového semináře.

Litva: Dalšímu vzdělávání učitelé věnují pět dní v roce.

Lotyšsko: Učitelé mají povinnost danou předpisy a DVU se věnují 36 hodin v průběhu tří let. Přitom lze v jednom roce absolvovat jeden 36 hodinový kurz a v dalších dvou letech se již nemusí žádného zúčastnit.

Lucembursko: V sekundárním vzdělávání mají učitelé povinnost absolvovat minimálně 8 hodin DVU za rok .

Mad'arsko: Tady mají učitelé povinnost vzdělávat se každých sedm let alespoň 120 hodin.

Malta: Učitelé věnují dalšímu vzdělávání tři půldne ročně, a to na začátku nebo na konci školního roku. Rovněž mají povinnost účastnit se tří dvouhodinových lekcí ročně, za něž jsou placeni.

Rakousko: V sekundárním vzdělávání na středních školách mají učitelé povinnost absolvovat minimálně 15 hodin DVU za rok. Na akademických středních školách není objem času pro další vzdělávání učitelů zpravidla určován.

Rumunsko: Učitelé věnují dalšímu vzdělávání 95 hodin během pěti let, za předpokladu, že během tohoto období učitelé nezískají profesní akademickou hodnost.

Spojené království: Učitelé věnují dalšímu vzdělávání 35 hodin během pěti dní, kdy musí být přítomni ve škole a není přítom otevřena pro žáky. Tyto dny byly zavedeny pro různé nepedagogické činnosti včetně dalšího vzdělávání.

Výběr programů dalšího vzdělávání a omezení učitelů

Výběr programů dalšího vzdělávání rovněž záleží na plánu dalšího vzdělávání. Buď může být vytvořen pro učitelské kompetence a dovednosti, a tím zohledňuje vzdělávací priority centrálních orgánů nebo připraveny na školní nebo na místní úrovni jako součást plánů rozvoje školy. Pokud plán není, zpravidla rozhoduje o výběru vzdělávacích programů konkrétní učitel. Tabulka 4 ukazuje na rozdělení tvorby plánu pro DVU v jednotlivých zemích EU podle úrovně odpovědnosti. Rovněž je zde patrné, že většina zemí nemá povinně zahrnut plán DVU do plánu rozvoje školy.

Tabulka 4 Tvorba plánu dalšího vzdělávání učitelů, ISCED 1 a 2 v roce 2006/2007

Plán	Úroveň	
	C.M	BE,Fr
■	C.M	BE,de
■	M	Be,nl
	C.M	BG
■	M	CZ
	M	DK
	C	DE
	M	EE
	M	IE
	C	EL
	C	ES
	C	FR
	C.M	IT
	C	CY
	C.M	LV
■	C.M	LT
	M	LU
	M	HU
■	C.M	MT
	M	NL
	C	AT
	M	PL
	C.M	PT
	C.M	RO
	C.M	SI
	X	SK
	C.M	FI
	M	SE
■	M	UK
■	M	IS
	X	LI
	M	NO

Zdroj: Eurydice

Legenda:

Úroveň odpovědnosti: C - na centrální úrovni
M - na školní nebo místní úrovni
X - určitý plán není

Povinné zahrnutí do plánu rozvoje školy: ■ - ano zahrnuto

Ve dvanácti zemích EU se plány dalšího vzdělávání zpracovávají na školní nebo místní úrovni, jako např. v Dánsku, Švédsku a Norsku. Např. v Norsku byl v roce 2006 Ministerstvem školství a výzkumu v rámci přípravy na reformu „prosazování znalostí“ vydán strategický plán, který definuje předměty a oblasti, jejichž rozvoj je považován za důležitý. Tento dokument však není pro místní úřady nebo školy závazný. Proto se

může každá obec zjišťovat vlastní místní potřeby týkající se rozvíjení kompetencí učitelů a vytvářet si vlastní strategie. Přestože se průběh na místní úrovni liší, plán dalšího vzdělávání musí být přijat a schválen na obecní úrovni. V šesti zemích je další vzdělávání plánováno centrálně podle ústředních (celostátních nebo regionálních) vzdělávacích priorit. Ve zbývajících zemích se zapojují ke vzniku plánů dalšího vzdělávání obě úrovně (centrální a školní či místní). Na Slovensku a v Lichtenštejnsku tyto plány neexistují vůbec. V Belgii, **České republice**, Litvě, ve Spojeném království, na Maltě a Islandu **jsou školy povinny mít plán DVU jako součást plánu rozvoje školy**. Což je diskutabilní s ohledem na skutečné potřeby učitelů. Např. ve Spojeném království (Skotsko) se při hodnotících setkáních v rámci školních, místních a celostátních priorit se rovněž posuzují individuální potřeby učitelů. Zpravidla se však zohledňují v návaznosti na hlavní cíle v plánech rozvoje školy. Což přesto mnoho zaměstnanců motivuje ke zvyšování úrovně sebeuvědomění a pocitu potřeby zaměřovat se nejen na individuální, ale i školní potřeby. Nezávisle na tvorbě plánů dalšího vzdělávání si učitelé ve všech zemích mohou vybrat ze vzdělávací nabídky. Přitom však musí dodržovat dané organizační podmínky. Ve většině zemí navíc mohou plány vzdělávání zahrnovat povinné vzdělávací moduly, zpravidla ve spojitosti se zaváděním zpravidla kurikulárních reforem. Jedná se např. o moduly týkající se nových předmětů a metodologií, kde nejsou témata volitelná. Přitom se toto vzdělávání může povinně konat v rámci plánu rozvoje školy pro všechny učitele.⁹³

Poskytnutí času pro další vzdělávání a zastupování učitelů

Ve většině zemí probíhá další vzdělávání mimo pracovní dobu. Přesto existuje řada zemí, která za určitých podmínek umožňuje učitelům účastnit se vzdělávání během pracovní doby. Což je podmíněno povolením od vedení školy (ředitele). Ve Francii a Lucembursku pro učitele úrovně ISCED 1 vydávají toto povolení vzdělávací úřady, na Maltě ministerstvo. Účast může být rovněž podmíněna počtem míst pro danou činnost. Některé země umožňují učitelům, aby určitý objem placené pracovní doby využily na aktivity spojené s dalším vzděláváním. **V České republice mohou učitelé ve školním roce využít 12 pracovních dní ke studiu**. V Itálii některé školy využívají

⁹³ Srov. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě, 2008. s. 49-50.

práva upravovat pružně rozvrh. Na několik dní přerušují výuku, aby se učitelé mohli intenzivně dále vzdělávat. Pracovní smlouva rovněž umožňuje učitelům uvolnění z běžných povinností v rozsahu 5 dní ve školním roce k možnosti účastnit se dalšího vzdělávání. V Litvě učitelům zákon stanoví nárok na 5 dní dalšího vzdělávání ročně, za což pobírají průměrnou denní mzdu. Ve Slovinsku je situace obdobná. Ve Finsku jsou pro další vzdělávání vyčleněny 3 až 5 dní. Ve Spojeném království (Anglie, Wales a Severní Irsko) statutární podmínky vyžadují od učitelů, aby pracovali pod vedením ředitele školy 195 dní v roce. Přitom pouze 190 z nich je vyučovací. Pro zbylých 5 dní, kdy výuka ve škole není požadována, byla zavedena možnost realizovat různé nepedagogické činnosti včetně dalšího vzdělávání. V Rumunsku existují „metodologické dny,“ které zahrnují několik hodin nebo jeden celý den za týden. Ty umožňují právě i další vzdělávání. Podobný systém je v Belgii a Lucembursku. Učitelé v Portugalsku se mohou účastnit dalšího vzdělávání během pracovní doby, ale pouze pokud se jedná o jejich vlastní iniciativu. Přitom se nesmí jednat o více než 10 hodin ročně. Ve všech zemích jsou vedení škol nebo školské úřady odpovědné za zajištění zastupování učitelů, pokud se další vzdělávání koná během vyučování. Nedostatek zastupujících učitelů a náklady tvoří zpravidla největší důvody pro nízkou účast učitelů na dalším vzdělávání.⁹⁴

Financování

Žádná členská země nedisponuje zvláštním rozpočtem pro DVU. Ve Spojeném království (Walesu) ale poskytuje Velšské národní shromáždění učitelům vzdělávací stipendia určená na splnění jejich individuálních profesních potřeb. V některých zemích jako Bulharsko, Německo, Irsko, Španělsko, Francie, Malta, Maďarsko a Portugalsko, je celkový rozpočet na další vzdělávání spravován nejvyššími školskými úřady. V Itálii ministerstvo rozděluje rozpočet školám. V Rumunsku ministerstvo přiděluje prostředky pro další vzdělávání župám. V Estonsku jsou prostředky předávány místním úřadům na základě existence tzv. „fondu mezd učitelů“. V Estonsku musí být z fondu mezd učitelů pobírajících plat ze státního rozpočtu použity minimálně 3 % pro další profesní vzdělávání. Místní úřady mohou navíc přidělit další prostředky pro další vzdělávání

⁹⁴ Srov. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě, 2008. s. 50.

učitelů a určit dotované obory. V členských zemích EU jako v Belgii, Bulharsku, Estonsku, Kypru, Lotyšsku, Maďarsku, Portugalsku, Rumunsku, Slovinsku, Slovensku, Finsku a Lichtenštejnsku, jsou programy pořádané ministerstvem nebo jiným oficiálním úřadem na regionální/místní úrovni téměř nebo zcela zdarma. V Maďarsku jsou náklady na účast v dalším vzdělávání dotovány až z 80 % státním rozpočtem, zbylých 20 % hradí škola nebo učitel. Ministerstvo školství vytvořilo standardy pro financování a poskytuje prostředky úřadům místních samospráv, které spravují většinu škol a přidělují jim peníze. Ve Finsku DVU organizuje a financuje zřizovatel, tedy zaměstnavatel. Obce obvykle přispívají 200 - 220 eur na učitele ročně. DVU financované vládou, které vychází z celostátních priorit, koordinuje Finská národní rada pro vzdělávání. Zaměstnavatel nemá povinnost hradit náklady za cestování, ubytování, mzdy nebo zajištění zastupování učitelů. Učitelé však mohou získat pro své další vzdělávání finanční podporu ve formě studijních grantů. V **České republice** a v Nizozemsku **je rozpočet pro další vzdělávání součástí celkové částky poskytované školám**. Obdobná situace je ve Spojeném království. V Litvě je vzdělávací systém založen na principu „žákova košíku“. Podíl z částky v „košíku“ může být použit školami pro kurzy dalšího vzdělávání.⁹⁵

Opatření na podporu účasti učitelů na dalším vzdělávání

Učitelé jsou k dalšímu vzdělávání motivováni různými pobídkami, např. zvyšováním platu nebo získáváním kreditů pro kariérní růst. Na zvyšování účasti se rovněž zaměřují konkrétní kampaně nebo strategické politiky. Výčet členských zemí, které podporují DVU představuje tabulka 5.

⁹⁵ Srov. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě, 2008. s. 51.

Tabulka 5 Pobídky k účasti učitelů v dalším vzdělávání, ISCED 1 a 2 v roce 2006/2007

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Zvyšování platu				■	■						■						■
Kariérní růst		■		■			■	■		■	■			■		■	
Kampaně/ strategické politiky						■											
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Zvyšování platu	■					■			■				■				
Kariérní růst				■	■	■	■	■									
Kampaně/ strategické politiky											■	■				■	

Zdroj: Eurydice

Legenda:

- Existují pobídky

Česká republika: Podporuje DVU příplatky ke mzdě, nikoli přímo zvýšením platu.

Kypr: Vysokoškolské tituly získané alespoň jedním rokem studia vedou k získání kreditů navíc pro kariérní růst.

Lucembursko: Zvýšení platu se týká pouze učitelů úrovně ISCED 1.

Spojené království: Zvýšení platu je podmíněno dalším vzděláváním v rámci širšího programu rozvoje. Příkladem takového programu je program vedoucí k pozici Chartered Teacher (vyšší stupeň učitelské kvalifikace). Teprve po jeho úspěšném absolvování dojde ke zvýšení platu.

Norsko: Kurzy dalšího vzdělávání poskytované vysokými školami mohou vést k získání dalších studijních kreditů. Většina kurzů DVU však takové kredity neuděluje, a proto kurzy nevedou ani ke kariérnímu růstu nebo ke zvýšení platu.

V **Lotyšsku** je další vzdělávání jedním z kritérií používaných pro vymezení učitelských kvalifikací v souladu s plánem zařazení platů učitelů do jednotného systému mezd

ve veřejném sektoru. Další vzdělávání je součástí zvýšení platu. Všechny druhy aktivit dalšího vzdělávání však nejsou zohledněny.

Na **Islandu** podle mzdové dohody učitelů vyšší mzdy umožňuje pouze získání vyšších kvalifikací, jako jsou magisterské a doktorské tituly. Obdoba je i v případě kariérního postupu.

V **Belgii** (Německy mluvící společenství) je pravidelná účast na dalším vzdělávání jedním z hodnotících kritérií („dobrý“ nebo „velmi dobrý“) hodnotící zprávy ředitele a má vliv na kariérní postup učitelů.

V **Estonsku** je k zachování kvalifikace „zkušený učitel“ a „učitel–metodik“ třeba dalšího vzdělávání v délce minimálně 160 hodin.

V **Litvě** mohou být učitelé po úspěšném dokončení programu dalšího vzdělávání zařazeni do vyšší kvalifikační kategorie. Existují zde čtyři kategorie - učitel, zkušený učitel, učitel-metodik a učitel-odborník, z nichž každá je spojená s vyšším platem.

V **Rakousku** učitelé dostávají osvědčení o účasti, která mohou být důležitá, pokud se učitelé ucházejí o vyšší pozici (např. ředitele školy). Další vzdělávání obecně zlepšuje podmínky pro stálé zaměstnání díky získání dalších kvalifikací.

Vládní kampaně a strategie se zaměřují na investice do dalšího vzdělávání učitelů v **Dánsku, Norsku, ve Švédsku a Spojeném království**. Na toto intenzivní vzdělávání vlády utratí miliardy, stejně jako např. na rozvoj kompetencí a na zvýšení počtu učitelů s doktorským titulem.

Ve **Spojeném království** (Anglie) je další vzdělávání všech pracovníků ve školství, tedy i učitelů, vládní prioritou. Školským zákonem byla vytvořena Agentura pro vzdělávání a rozvoj škol (*Training and Development Agency for Schools – TDA*), která nahradila Agenturu pro vzdělávání učitelů (*Teacher Training Agency – TTA*) a přijala i úkol dalšího vzdělávání již pracujících učitelů. Odpovědnost a financování DVU jsou přeneseny na školy. TDA se snaží stimulovat informovanou poptávku po DVU prostřednictvím revidovaných pravidel řízení výkonnosti a nového rámce profesních standardů. Poskytováním vedení a poradenství školám a místním úřadům zajišťuje ucelenost DVU.

Norské Ministerstvo školství a výzkumu vyčlenilo značné zdroje pro další vzdělávání učitelů a ředitelů škol v souvislosti se zavedením reformy „Podpora vědomostí“.

Obecně existuje málo pobídek k účasti učitelů na dalším vzdělávání. Navíc nejsou ani učitelé za svou neúčast většinou postihováni. Pouze v **Belgii** (Německy mluvící

a Vlámské společenství), **Portugalsku** a na **Maltě** může být neúčast na DVU sankcionována nebo je při hodnocení učitelů negativně posuzována.⁹⁶

3.2 Programy celoživotního vzdělávání v ČR

V ČR existuje řada programů celoživotního vzdělávání učitelů. Např. Pedagogická fakulta UP v Olomouci, Centrum celoživotního vzdělávání nabízí následující programy uvedené v tabulkách 6 – 11 (viz příloha). Poslední tabulka prezentuje programy, které nejsou kvalifikačním studiem podle zákona, přesto prohlubují odbornou kvalifikaci pracovníka.

3.3 Statistika DVU

V současné době lze pouze odlišit programy celoživotního vzdělávání směřující k získání či rozšíření pedagogické kvalifikace od ostatních programů celoživotního vzdělávání. Ty mohou zahrnovat kurzy v trvání od několika dnů do několika let. V ostatních kurzech mohou být zahrnuty univerzita třetího věku, rekvalifikační kurzy nebo kurzy vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů. Těmto účastníkům může být absolvování kurzu uznáno jako část řádného studia, pokud se stanou řádnými studenty podle zákona o vysokých školách. Zároveň však chybí informace, jestli absolvování kurzu vedoucího k získání pedagogické kvalifikace skutečně poskytuje absolventu kurzu požadovanou kvalifikaci, která je vázána na další získané vzdělání. V období od 1. 11. 2012 do 31. 10. 2013 absolvovalo kurzy celoživotního vzdělání 25 162 účastníků. Z toho bylo 1 809 účastníků kurzů k získání pedagogické kvalifikace, 1 596 účastníků kurzů k rozšíření pedagogické kvalifikace a 21 757 účastníků ostatních kurzů celoživotního vzdělávání.⁹⁷ Bližší údaje prezentují tabulky 12 a 13 (viz příloha).

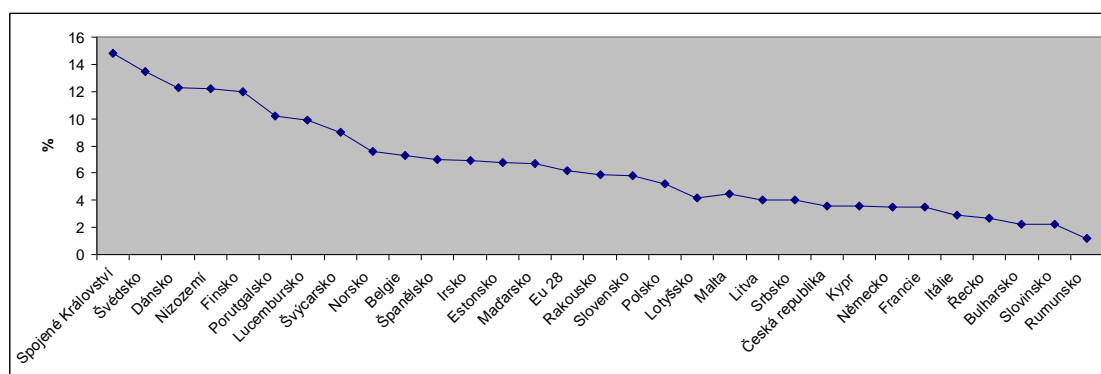
V jednotlivých evropských zemích se různou měrou účastní dospělí ve **formálním** vzdělávání. Míra účasti se liší několikanásobně v intervalu od 1,4 % u Rumunska do 14,8 % u Spojeného království (blíže viz graf 2). Obdobný rozdíl je patrný u časového zapojení, které studenti formálního vzdělávání investují. Zde se interval

⁹⁶ Srov. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě, 2008. s. 52-53.

⁹⁷ *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013*. Praha: MŠMT ČR, 2014. s. 103-104.

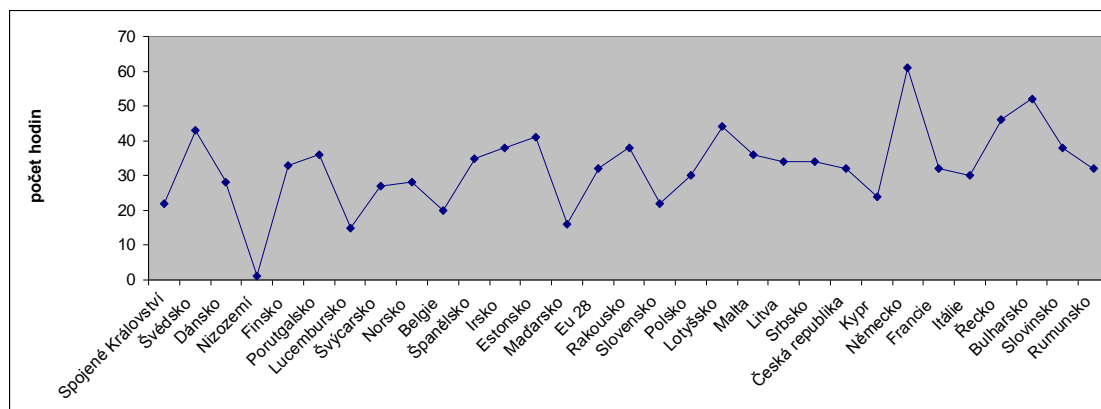
pohybuje od 1 hodiny v Nizozemí do 61 hodin v Německu (blíže viz graf 3). Ukazatel průměrného časového zapojení je přitom vysoce variabilní, jelikož formální vzdělávání zahrnuje široké spektrum programů (jako modulární nebo dlouhodobé, distanční nebo prezenční nebo kombinované apod.), což ovlivňuje výslednou hodnotu.

Graf 2 Celková účast ve formálním vzdělávání osob ve věkové kategorii 25 – 64 let



Zdroj: Eurostat, stav k roku 2011

Graf 3 Průměrný počet hodin strávených měsíčně formálním vzděláváním ve věkové kategorii 25 – 64 let



Zdroj: Eurostat, stav k roku 2011

Vysokou účast ve formálním vzdělávání, ať již celková populace nebo pracující, vykazují Skandinávské země a země Beneluxu. Důvodem je zde především rozsáhlá systémová podpora vzdělávání dospělých, zejména v podobě financování (obecných programů nebo specifických strategií na podporu vzdělávání určitých skupin osob, např. s nízkým dosaženým vzděláním. Formální vzdělávání je poskytováno na všech úrovních (základní až univerzitní formy), které jsou vhodné pro zaměstnané osoby.

Předmětné programy jsou organizovány modulárně a jsou velmi flexibilní. Při vstupu do vzdělávacího programu je možnost uznání výsledků již dosažených znalostí a nabyté praxe, což zkracuje čas na doplnění vzdělání. Proces validace předchozího učení je zde poměrně decentralizován, čímž je následné studium pružné. Značná část studentů studuje podle individuálního plánu. Ze zákona mají právo na placenou dovolenou na vzdělávání. Účast ve formálním vzdělávání je při aktivním zájmu uchazeče dále podněcována i přímými podporami, granty, půjčkami a dalšími finančními nástroji (např. částečným snížením daňového základu o náklady vynaložené na vzdělávání), a to i v rámci sekundárního vzdělávání. Atraktivitu vzdělávání na úrovni středoškolské a univerzitní zvyšuje státem systematicky podporovaný e-learning.⁹⁸

Naopak velmi nízkou účastí ve formálním vzdělávání se vyznačují Rumunsko, Slovinsko, Itálie, Řecko, Francie, Německo nebo Bulharsko. V Německu, Francii a částečně i Slovinsku a Itálii se daří nižší úroveň účasti ve formálním vzdělávání kompenzovat vyšší úrovní účasti ve vzdělávání neformálním. Rumunsko, Bulharsko, Řecko nebo Srbsko se velmi málo účastní vzdělávání dospělých celkově. Programy formálního vzdělávání pro dospělé jsou obdobně jako v jiných evropských zemích poskytovány školskými institucemi, jsou odvozené od kurikula počátečního vzdělávání a poskytované ve formě (rozsahově zkráceného) denního nebo večerního studia. Nízké zapojení populace do formálního vzdělávání ukazuje na omezení v kvalitě aplikace programů a jejich přizpůsobení potřebám dospělých. Uznávání výsledků vzdělávání se nevyužívá. Informace o vzdělávacích příležitostech nejsou dostupné. Poradenství je roztržštěné mezi sektorem školství (pro studující v rámci počátečního vzdělávání) a práce (péče o nezaměstnané). V Srbsku, Rumunsku a Bulharsku získala poměrně značná část populace sekundární vzdělání, které zřejmě považuje za dostačující vzhledem k potřebám zaměstnavatelů, jejichž kvalifikační požadavky se nevyvíjejí příliš dynamicky. Nízká úroveň zapojení se do dalšího vzdělávání souvisí také pravděpodobně s ekonomickými a strukturálními problémy, kterým dané země čelí.⁹⁹

⁹⁸ PŮBALOVÁ, B. *VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých v České republice V EVROPSKÉM KONTEXTU Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011.*

Praha: Český statistický úřad. Odbor statistik rozvoje společnosti, 2014. s. 7.

⁹⁹ PŮBALOVÁ, B. *VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých v České republice V EVROPSKÉM KONTEXTU Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011.*

Praha: Český statistický úřad. Odbor statistik rozvoje společnosti, 2014. s. 7-8.

Podobně jako u formálního vzdělávání je i u **neformálního** vzdělávání účast ovlivněna institucionálním prostředím, kulturou a zejména postoji lidí. Někteří považují další vzdělávání za nezbytnou součást profesního a osobního života, jiní v něm spatřují spíše časový a finanční náklad s nejistým přínosem do budoucna. V případě neformálního vzdělávání hovoříme z velké části o pracovně či kariéře motivovaném vzdělávání spojeném s postavením jedince na trhu práce. Často se jedná o vzdělávání probíhající na pracovišti nebo v úzké vazbě na vykonávanou profesi, často z iniciativy zaměstnavatele. Zásadní pro účast v tomto vzdělávání je profesní orientace, ale i úprava zaměstnaneckých smluv a přístup zaměstnavatele, který je podmíněn v první řadě jeho rozpočtovými možnostmi a ekonomickými zájmy. Rozhodování zaměstnavatelů musí zohledňovat platnou pracovní a daňovou legislativu. Přitom pravidla chování podniků jsou v mnoha zemích vytvářeny kolektivními smlouvami. Výraznou roli zde zaujímají hledisko pracovní orientace a hledisko soukromé, stejně jako faktory ekonomického, sociálního, geografického či technicko-technologického typu, hospodářská vyspělost země a s ní související životní úroveň obyvatelstva, struktura hospodářství a technická náročnost produkce, míra zavádění inovací v podnikové i nepodnikové sféře, vzdělanostní a věková struktura populace nebo rozvoj občanské společnosti a tradice ke vzdělávání.¹⁰⁰

Stejně jako u formálního vzdělávání, účast osob ve věku 25 – 64 let v neformálním vzdělávání v evropských zemích, je rozdílná. V Rumunsku, Řecku nebo Srbsku se neformálního vzdělávání účastní jen velmi malá část populace (přibližně každý desátý). Naopak v severovýchodních státech, Lucembursku, Švýcarsku a Nizozemí jde o více než polovinu populace. V České republice je účast v neformálním vzdělávání o něco vyšší, než u vzdělávání formálního, přesto jde o hodnotu těsně pod průměrem Evropské unie. Do neformálního vzdělávání se alespoň jednou zapojilo téměř 35% osob. Vysoké zapojení obyvatelstva do neformálního vzdělávání v Lucembursku, Švýcarsku, Nizozemí a skandinávských zemích je důsledkem kombinace celé řady faktorů jako tradice ke vzdělávání a míra individuální odpovědnosti za vlastní rozvoj v prostředí rozšířené institucionální podpory. V severovýchodních zemích (Švédsku, Norsku, Dánsku a Finsku) nebo v Nizozemí existuje více než staletá tradice tzv. lidového vzdělávání zaměřené na osobní rozvoj, cizí jazyky, sociální a humanitní vědy, občanské vzdělávání

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 11.

a umění. Lidové školy, které svůj záběr v poslední době rozšiřují také o odborné vzdělávání, poskytují různě dlouhé programy od několikaletých až po letní a víkendové kurzy.

Široce přístupné kurzy jsou často poskytovány v distanční formě a zdarma. Stejně ve Švýcarsku a Lucembursku je v mezinárodním srovnání vysoké zapojení do obecného vzdělávání a do nejrůznějších kurzů z oblasti humanitních věd a umění.¹⁰¹

Z hlediska pracovně a soukromě orientovaných aktivit neformálního vzdělávání vyplývá, že dané státy vynikají i v zapojení do vzdělávání, které je motivováno pracovními důvody. Velká část populace se účastní vzdělávání hrazeného zaměstnavatelem. Dalším silným faktorem je tedy zřejmě odpovědnost podniků vůči zaměstnancům a role kolektivního vyjednávání. Zaměstnavatelé jsou k rozvoji svých zaměstnanců podněcováni povinnými odvody a kolektivními smlouvami. Velká část vzdělávání se uskutečňuje v pracovní době při nároku mzdy. Ze státního rozpočtu nebo speciálně vytvářených fondů, do nichž podniky povinně přispívají určitým podílem z objemu mzdových prostředků, jsou poskytovány granty a refundace nákladů, které podnikům v souvislosti se vzděláváním zaměstnanců vznikají. Správou a rozdělováním prostředků fondu na financování podnikových vzdělávacích aktivit je v některých případech pověřen specifický orgán, častěji o rozdělování rozhodují orgány kolektivního partnerství. Podniky mohou být úhradou nákladů vzdělávání specifických skupin zaměstnanců motivovány k tomu, aby do vzdělávání zařazovaly zaměstnance, kteří mohou být z různých důvodů opomíjeni. Do procesu vzdělávání tedy vstupují rovněž ti, jejichž přístup k dalšímu vzdělávání není samozřejmý.¹⁰²

V členských zemích Evropské Unie mohou podniky získat dotace i z dalších účelových fondů nebo z programů kofinancovaných z Evropského sociálního fondu. Rozhoduje tedy i možnost informovanosti o možnostech a schopnostech podniků čerpat z těchto fondů. S výjimkou Švýcarska navíc státy s vysokou účastí obyvatel v dalším vzdělávání přebírají za část neformálního vzdělávání garanci formou akreditace

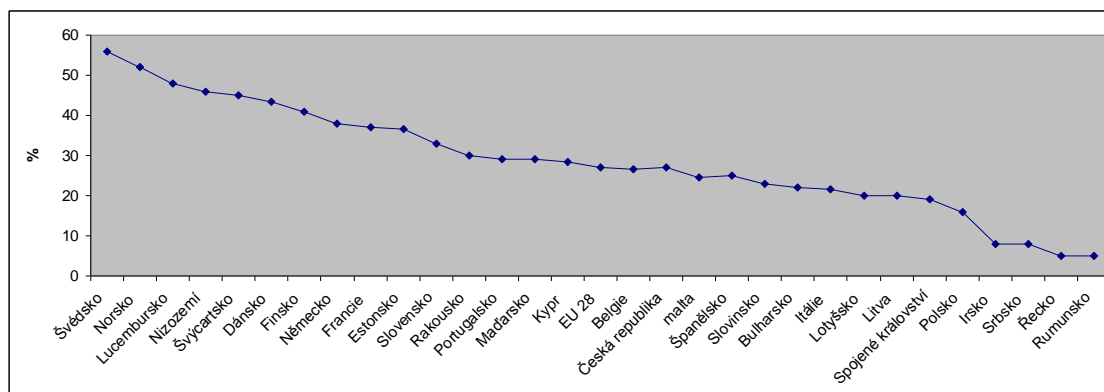
¹⁰¹ PŮBALOVÁ, B. *VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICĚ V EVROPSKÉM KONTEXTU Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011.*
Praha: Český statistický úřad. Odbor statistik rozvoje společnosti, 2014. s. 12.

¹⁰² Tamtéž, s. 12.

institucí. Nad řadou vzdělávacích institucí poskytujících neformální vzdělávání vykonávají kontrolu, což zajišťuje lepší financování a kvalitu poskytovaných služeb.¹⁰³

Jak již bylo řečeno, podíl účasti v pracovním-orientovaném neformálním vzdělávání se odvíjí i od financování kurzu. V roce 2011 největším procentuálním podílem účasti na neformálním vzdělávání financovaném zaměstnavatelem zvítězilo Švédsko s 56 %. Naopak nejmenším podílem financovalo Řecko a Rumunsko (blíže viz graf 4). V oblasti účasti v pracovním-orientovaném neformálním vzdělávání, které zaměstnavatel nefinancoval, vyžadovala největší podíl Malta s 9 %. Naopak nejmenší podíl samotného zaměstnance vyžadovalo Bulharsko a Rumunsko (1,5 %). Česká republika v daném roce financovala toto vzdělávání 27 % a zaměstnanec si musel připlatit 4 % (blíže viz graf 5). Přitom za vzdělávání financované zaměstnavatelem je považováno vzdělávání probíhající pouze nebo převážně v pracovní době, vzdělávání plně či částečně hrazené zaměstnavatelem a pracovním-orientované samofinancované vzdělávání podnikatelů.

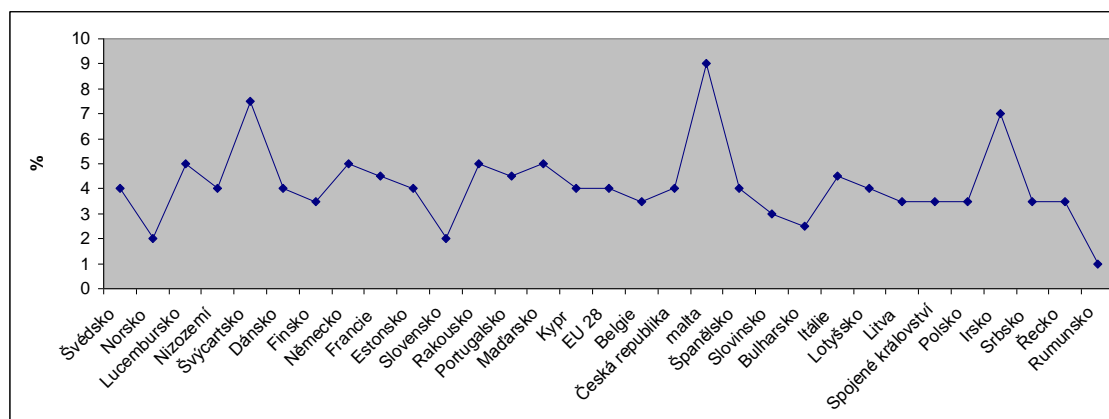
Graf 4 Účast v pracovním-orientovaném neformálním vzdělávání financovaném zaměstnavatelem ve věkové kategorii 25 – 64 let



Zdroj: Eurostat, stav k roku 2011

¹⁰³ PŮBALOVÁ, B. *VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICĚ V EVROPSKÉM KONTEXTU Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011.* Praha: Český statistický úřad. Odbor statistik rozvoje společnosti, 2014. s. 12.

Graf 5 Účast v pracovním-orientovaném neformálním vzdělávání nefinancovaném zaměstnavatelem ve věkové kategorii 25 – 64 let



Zdroj: Eurostat, stav k roku 2011

Vysoký podíl vzdělávání spojeného s povinným školením v konkrétních profesích odráží i oborová struktura aktivit pracovním orientovaného neformálního vzdělávání. V České republice zaujímá přední místo vzdělávání v oblasti obchodu a práva, které patří mezi nejčastěji absolvované pracovním motivované vzdělávání ve většině evropských zemí.

Další přední místo představuje vzdělávání v technických vědách a oborech, které je v České republice nejvyšší ze všech evropských zemí. Další vzdělávání tvoří zdravotnictví a služby (zejména u mužů v oblasti přepravních služeb a spojů a bezpečnostních služeb).¹⁰⁴

V mezinárodním srovnání v České republice dominuje studium cizích jazyků, zejména anglického jazyka. Rovněž je nejčastěji navštěvovaným oborem dalšího neformálního vzdělávání a oborem, jehož studiem stráví účastníci nejvíce času (jedná se až o třetinu časových nákladů celkového objemu absolvovaného vzdělávání). Výraznější rozdíly existují v účasti různě kvalifikovaných osob. Jazykového vzdělávání se účastní osoby do úrovně středního vzdělání bez maturity a s maturitní zkouškou. Každý pátý účastník je navíc vysokoškolák. U pracujících je vysoká míra zapojení

¹⁰⁴ PŮBALOVÁ, B. *VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých v České republice v evropském kontextu* Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011. Praha: Český statistický úřad. Odbor statistik rozvoje společnosti, 2014. s. 11-12.

u osob vykonávajících nemanuální profese. Naopak u osob v manuálních profesích je účast zcela minimální, a o i u jazykového vzdělávání. Mezi zaměstnanci dosahovala účast v dalším vzdělávání v oblasti cizích jazyků 5%, z pracovních důvodů se tomuto vzdělávání věnovala 3% všech zaměstnanců. Jazykové vzdělávání pro pracovní účely je v odborných nemanuálních profesích často nabízeno přímo zaměstnavatelem. Přitom možnost účastnit se výuky jazyků v pracovní době včetně plného nebo částečného hrazení nákladů, rostla v návaznosti na velikost organizace, ve které zaměstnanec pracoval. Celkem však více než jedna třetina všech zaměstnanců vzdělávajících se v oblasti cizích jazyků musela veškeré náklady na toto studium nést sama. Tento fakt neměnil nic na tom, že vzdělávání bylo motivováno pracovně.¹⁰⁵

Pokud se dále zaměříme ještě na konkrétní zájem a absolvování dalšího vzdělávání programu Erasmus, jeho využívání ČR je obdobné jako u ostatních evropských států (viz graf 6 a 7 v přílohách).

¹⁰⁵ PŮBALOVÁ, B. *VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých v České republice v evropském kontextu Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: Český statistický úřad. Odbor statistik rozvoje společnosti, 2014. s. 23.

4 Návrh programu celoživotního vzdělávání učitele

Návrh programu celoživotního vzdělávání učitele se bude dotýkat oblastí profesního vzdělávání, etické výchovy a psychohygieny, jelikož by měly být základní a nedílnou součástí vzdělávacího rozvoje nejen pedagogických pracovníků a jsou zároveň předpokladem výkonu povolání a kvality pracovníka. Vybrané oblasti se budou opírat o výsledky zjištěné z analýzy a komparace systému evropského a českého systému dalšího vzdělávání učitelů.

4.1 Analýza dalšího vzdělávání

U dalšího vzdělávání je potřeba vycházet z odpovídajících kompetencí, které jsou stěžejním faktorem úspěšného výkonu profese. Z hlediska zastávání pracovní činnosti jde o kompetenci, kvalifikaci pracovníka a rozvoj jeho osobnosti. Kvalifikační předpoklady upravují novelizované legislativní předpisy. Čímž se rozšířily možnosti a druhy studia. Pro kultivaci lidství pedagoga je požadován rozvoj nejen odborného charakteru, ale i osobnostní.

Podpora vzdělávání dospělých není pouze o poskytování finanční pomoci při úhradě vzdělávacích nákladů a přizpůsobení se vzdělávací nabídky konkrétním potřebám dospělých. Zejména se jedná o úpravu vzdělávacího rozvrhu, zajištění místní dostupnosti vzdělávání, zohlednění individuálních specifických potřeb dospělých studentů. Podpurná opatření, která jsou v některých zemích, zahrnují řadu alternativních studijních možností usnadňujících zaměstnaným a pracujícím rodičům pečujícím o další členy rodiny získání potřebných dovedností a dosažení požadované úrovně kvalifikace (vzdělání). Uznávání výsledků předchozího vzdělávání na základě prokázání potřebných znalostí a dovedností, umožňuje dospělým studentům zkrátit si dobu studia a zaměřit se pouze na studium nových předmětů. Dosažení tohoto uznání bez nutnosti absolvování další školní výuky je silným motivačním prvkem ke zvyšování odbornosti.¹⁰⁶

Podíváme-li se na do zahraničí, většina evropských zemí upravuje oblast vzdělávání dospělých speciálními **zákony**, které vymezují zejména organizaci vzdělávání, kompetentní orgány, finanční zajištění a u odborného vzdělávání i jeho

¹⁰⁶ VYCHOVÁ, H. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. s. 78-79.

obsah. Ministerstva na národní úrovni určují především organizační rámce a pravidla fungování oblasti vzdělávání. Decentralizace řízení postupně přenesla hlavní výkonné činnosti na nižší správní stupně. Vzdělávací **příležitosti** pro dospělé jsou široké na základě rozsáhlé sítě poskytovatelů. Přístup dospělých k vzdělávacím příležitostem není příliš omezován. **Finanční zajištění** vzdělávání dospělých je založeno na vícezdrojovém financování (z veřejných zdrojů - centrální rozpočty vlád, regionů a obcí a ze zdrojů soukromých - účastníci kurzů a zaměstnavatelé). Současně v evropských zemích existují nepřímé finanční podpory v podobě úhrady nákladů vzdělávání, příp. i životních nákladů v průběhu vzdělávání nebo ke stimulaci podnikových výdajů na vzdělávání. Dospělí zájemci o další vzdělávání mohou využívat alternativní **způsoby vzdělávání**, které lépe vyhovují jejich konkrétním potřebám. Součástí systému jednotlivých zemí jsou rovněž **kontroly** monitorování kvality poskytovaných služeb dalšího vzdělávání a zajištění dostupných **informací** o vzdělávací nabídce a poradenských služeb dospělým zájemcům o další vzdělávání.¹⁰⁷

Zajímavé výsledky ze srovnání ČR a EU v oblasti dalšího vzdělávání přináší publikace Říhové a Salavové:

- ČR má z celé Evropy **nejvyšší podíl** dospělých lidí, kteří mají dokončené alespoň **střední vzdělání** (92%). Zároveň zde existuje velmi malý podíl dospělé populace s terciárním vzděláním. - Míra účasti v dalším vzdělávání a vhodné formy dalšího vzdělávání jsou výrazně podmíněny úrovní dosaženého formálního vzdělání. Jelikož většinová česká populace má střední vzdělání a velká část zejména starší generace jen vyučení, vhodnější formu dalšího vzdělávání pro tuto skupinu lze hledat více v zaměření na praxi a konkrétní dovednosti.
- Míra **ekonomické aktivity** dospělé populace ČR ve věku 15-64 let je dlouhodobě **nižší** než v průměru EU. - Důvodem je hlavně nízká míra ekonomické aktivity žen, které chodí ve srovnání s ostatními zeměmi EU, brzo do důchodu a déle zůstávají na mateřské dovolené. Pro zvýšení ekonomické aktivity populace je tedy potřeba podpořit flexibilní formy zaměstnávání žen na rodičovské dovolené (částečné úvazky, hlídání dětí, práce z domova).

¹⁰⁷ VYCHOVÁ, H. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. s. 78-79.

Postupný návrat do práce lze podpořit např. zapojením žen na rodičovské dovolené do podnikového vzdělávání.

- **Inovační kapacita** v ČR se pohybuje kolem **průměru** EU-27, za státy EU-15 však zaostává. - Doposud převládá mezinárodní konkurenční výhoda v podobě relativně nízké ceny práce spojené s dobrou kvalifikací pracovní síly pro výrobu. Do budoucna je nutné zaměřit další vzdělávání na rozvoj schopnosti vytvářet inovace.
- **Celková účast na vzdělávání** v populaci ve věku 25-64 let je v ČR **nižší** než v průměru EU. Na rozdíl od průměru EU v ČR za posledních deset let účast na dalším vzdělávání rostla. - Což je dané v důsledku velké podpory z projektů ESF a profesního zaměření, zejména v rámci rekvalifikací. Aktuální problém je v oblasti udržení kvality dalšího vzdělávání z hlediska nově vznikajících společností bez potřebného zázemí či kvalifikovaných lektorů.
- **Výdaje na rekvalifikace** jsou v ČR, ve srovnání s ostatními zeměmi EU, **minimální**. - Nízké výdaje na rekvalifikace jsou přesto problémem, ovšem z hlediska dlouhodobé nezaměstnanosti. Díky poměrně vysokým dotacím ze strany již zmiňovaných ESF, nejsou další výdaje tak vysoké. Důležité je zabezpečení poradenské činnosti, zajištění vhodných motivačních nástrojů a volba forem dalšího vzdělávání.
- **Celkový rozsah podnikového vzdělávání v ČR je nadprůměrný** z hlediska počtu vzdělávajících podniků i z hlediska celkového času v poměru k odpracovaným hodinám. Jeden účastník stráví v podnikovém vzdělávání v průměru méně hodin a podíl výdajů na další vzdělávání na celkových nákladech práce je malý. - Nízkou intenzitou podnikového vzdělávání způsobuje především vysoký podíl povinného školení na dalším vzdělávání. Chybí zde identifikace vzdělávacích potřeb organizace a jednotlivých pracovníků, která by umožnila efektivnější školení.
- V ČR je velmi **nízký podíl kurzů zaměřených na strojírenství**, zpracovatelský průmysl a stavebnictví s ohledem na celkovou dobu strávenou na kurzech podnikového vzdělávání vůči Evropě. - Přestože ČR disponuje v celé Evropě

nejvyšším podílem lidí, kteří pracují ve zpracovatelském průmyslu, patrně se ve svém oboru příliš nevzdělávají.¹⁰⁸

Předmětem vlastní komparace dalšího vzdělávání v Čechách s členskými a kandidátskými zeměmi EU bylo několik parametrů, ze kterých vyplynula následující zjištění:

- **Nejednotná povinnost** profesního vzdělávání učitelů. Některé země využívají kreditový systém pro další kariérní postup. V podstatě je profesní vzdělávání spojené se zaváděním nových školských reforem a je ve většině členských zemí EU považováno za profesní povinnost. V ČR
- **Délka studia** není stanovena ve všech členských zemích EU. Kde je stanovena povinnost profesního vzdělávání učitele, není přesto stanovena doba vynaložená k tomuto studiu.
- Výběr programů dalšího vzdělávání záleží na **plánu** dalšího vzdělávání, a to buď s upřednostněním učitelské kompetence a dovednosti (priority centrálních orgánů) nebo jsou součástí plánů rozvoje školy (školní nebo na místní úrovni). Pokud plán chybí, rozhoduje o výběru vzdělávacích programů konkrétní učitel. Většina členských zemí EU nemá povinně zahrnut plán DVU do plánu rozvoje školy. Většina zemí přitom upřednostňuje odpovědnost na školní nebo místní úrovni v rámci plánů rozvoje školy, stejně jako tomu je v ČR.
- Liší se i poskytnutí **času** pro další vzdělávání a **zastupování** učitelů. Ve většině zemí probíhá další vzdělávání mimo pracovní dobu. Existují však i země, kde se za určitých podmínek mohou učitelé účastnit vzdělávání během pracovní doby. V České republice mohou učitelé ve školním roce využít 12 pracovních dní ke studiu.
- Žádná členská země EU nedisponuje zvláštním **rozpočtem** pro DVU. V České republice je rozpočet pro další vzdělávání součástí celkové částky poskytované školám.
- Existují i různé **motivační pobídky** k dalšímu vzdělávání. Většina členských zemí EU využívá pobídky, zejména v možnosti kariérního růstu, dále zvyšováním platu a nejméně kampaněmi (strategickou politikou). Česká

¹⁰⁸ ŘÍHOVÁ, H.; SALAVOVÁ, M. *Další vzdělávání pod lupou*. PRAHA: NÚV, 2012. s. 13.

republika podporuje vzdělávání příplatky ke mzdě, tedy nikoli přímo zvýšením platu.

Vrátíme-li se ke statistice Eurostatu, z pohledu účasti na dalším vzdělávání vůči průměru EU je zřejmý pokles účasti na dalším vzdělávání (v roce 2013 na 9,8 %), což již zmiňovala Říhová a Salavová. Tím se Česká republika dostala pod průměr EU28. Naopak podle účasti kurzů celoživotního vzdělávání v období od 1. 11. 2012 do 31. 10. 2013 došlo k nárůstu. Většinu (69, 5 %) účastníků přitom tvořily ženy. Největší podíl tvořily kurzy k získání pedagogické kvalifikace, poté ostatní kurzy a nejméně kurzy k rozšíření pedagogické kvalifikace.

Podíváme-li se na počet přihlášených ke studiu na veřejnou nebo soukromou vysokou školu, převažují zde procentuálně dlouhodobě ženy. Z hlediska úspěšného ukončení studia ale naopak dominují dlouhodobě muži. Počet soukromých a veřejných vysokých škol v ČR si drží po dobu posledních let poměrně stabilní počet. Přesto počet všech absolventů rok od roku klesá. Pouze u navazujícího studia na magisterskou úroveň vzdělávání se počet absolventů zvyšuje, přestože je zájem o toto studium mírně kolísavý.

Nabídka dalšího vzdělávání představuje širokou škálu kurzů a dalších forem vzdělávání. Obecně lze tuto nabídku členit na vzdělávání formální (typické institucionální vzdělávání ke zvýšení stupně vzdělání) a na vzdělání neformální (např. rekvalifikace, slouží k získání konkrétních dovedností).

Např. o vzdělávací program Erasmus studenti ČR projevují zájem a využívají ho obdobně jako v ostatních evropských státech (nejvíce se využívá v Lucembursku). Je však zřejmé, že podmínky programu jsou nastaveny poměrně přísně. Z předložených návrhů se vybere ve všech zemích zpravidla pouze kolem poloviny nebo třetiny návrhů.

4.2 Profesní vzdělávání a rozvoj

Pedagogická profese se dynamicky rozvíjí díky proměnám, které na vzdělávací proces působí. Ovlivňují jí vzdělávací struktura, studenti a žáci, požadavky trhu práce, region i samotná vzdělávací politika. S tím souvisí požadavky na kvalitu pedagoga. Její úroveň se však mnohdy liší v názorech veřejnosti a konkrétních pedagogů. Stále chybí ucelený standard kvality profese učitele, kde by se jednoznačně definovala kritéria a indikátory kvality s ohledem na stupeň a druh vzdělávací instituce. K zajištění kvality a odbornosti učitele by měl sloužit rovněž dlouho diskutovaný kariérní růst učitele. Jelikož se mění

obecné požadavky světa, které zasahují do života lidí, odráží se tento stav i do konceptu celoživotního učení.

Trendem vývoje současné společnosti je celoživotní učení, které vychází ze společnosti vědění, tedy z ekonomicky vyspělé společnosti. Klíčovým faktorem není produkce fyzického kapitálu, ale vědění. Zásadním způsobem ovlivňuje veškeré společenské instituce. Mění i strukturu společnosti, zejména v rozdílech ve vzdělání a kvalitaci.

Koncept učící se společnosti (celoživotní učení) se již blíže zajímá o přínos vědění pro jednotlivce nebo skupinu jednotlivců a snaží se o sociální soudržnost ve společnosti.

Palán za učící se společnost považuje společnost, „*jejíž občané, organizace a podniky si váží vzdělávání, podporují je a považují účast na něm za samozřejmost, ... společnost, v níž úkolem veřejných institucí je podporovat vzdělávání, povzbuzovat k němu, financovat je, a v níž je právo na vzdělání a přístup k němu všestranně garantováno.*“¹⁰⁹

Principem učící se společnosti je „*právo jedince na osobní zdokonalování, na rozvoj životně důležitých dovedností v nejširším slova smyslu, na rozvoj schopností pochopit sebe sama a umět jednat v kontextech, ve kterých žije, pracuje, učí se.*“¹¹⁰

Koncept celoživotního učení zaujímá nový postoj učení a vzdělávání jedince jednak v průběhu celého a zároveň s důrazem na široké spektrum dovedností a znalostí uplatnitelnými v osobním, ale i profesním životě. A právě tento rozvoj jedince napomáhá jeho uplatnitelnosti na trhu práce. Navíc si může člověk sám řídit své učení a stejně tak si sám aktivně vyhledává učební příležitosti v průběhu celého života. Přitom si svobodně, flexibilně může plánovat vlastní osobní rozvoj podle stanoveného cíle. V profesním životě se může jedinec vzdělávat samostudiem nebo v rámci profese prostřednictvím specializovaných kurzů či rozšiřováním kvalifikace v některém institucionalizovaném školském zařízení. Tato možnost rozvoje se opírá o obecnou podporu zaměstnatelnosti (schopnosti najít si a udržet zaměstnání) a aktivní občanství, které je rozhodující podmínkou pro dosažení plné zaměstnanosti a pro zlepšení evropské konkurenceschopnosti a prosperity v „nové ekonomice,“ které jsou zakotveny v Memorandu o celoživotním učení z roku 2000.

¹⁰⁹ PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. s. 55.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 55.

Je tedy novodobým vývojem a okolnostmi kladen důraz na další, resp. celoživotní učení, které s ohledem na vysoký podíl osob v produktivním věku¹¹¹ se účelově zaměřuje především právě na profesní dráhu.

Cílem rozvoje pedagogů by proto mělo být splnění několika kroků: vyhovění požadavkům kladeným na odbornost (kvalifikaci), zpětná vazba výsledků, stanovení silných a slabých stránek, určení vhodné oblasti vzdělávání, stanovení závazků rozvoje a možností.

Pro zlepšení situace ve vzdělávání dospělých je nutné eliminovat dvě základní bariéry - finance a čas. Reálným řešením by byla možnost využít bezúročnou půjčku na vzdělání nebo u poskytovatele rozšíření kapacit v rekvalifikačních kurzech, příp. rozšíření nabídky rekvalifikačních kurzů.

Nabídka kurzů dalšího vzdělávání je celorepublikově považována rozsahem za dostatečnou. Problémy lze spatřovat ve specializaci, která může být regionálně méně dostupná. Terčem kritiky je struktura nabídky, která je orientačně problematická, zejména pro jednotlivce méně přehledná. Navíc existuje různá kvalita nabídky, s čímž se pojí i problém měření kvality. Příčinu lze hledat v chybějící legislativě a v roztříštěnosti nástrojů měření kvality poskytovaných služeb v oblasti dalšího vzdělávání.

Z provedeného průzkumu vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti z roku 2009 lze vybrat některé názory, které konkretizují některé problémy související právě s danou problematikou. „V oblasti DV neexistuje žádný systém. Na poli DV hrají z mého pohledu dva důležití hráči, resort školství a resort práce a sociálních věcí, kteří na místo spolupráce spíše jeden druhému okopávají kotníky, v lepším případě se ignorují. V této oblasti navíc neexistuje ucelený informační systém, nabídka vlastních realizátorů DV je nepřehledná.“¹¹²

„Vzniklo mnoho vzdělávacích institucí, které nabízejí víceméně stejná témata zaměřená spíše na soft skills. Úroveň těchto institucí je různá, převažuje kvantita nad kvalitou, zájem vydělat nad zájmem vzdělat. V nabídce chybí vzdělávací aktivity

¹¹¹ V roce 2011 tvořila věková skupina 15-64 let, tedy osoby v produktivním věku, 69,1 % podílu na celkovém obyvatelstvu (stav dle ČSÚ v Brně).

¹¹² *Vzdělávání dospělých v ČR Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti*. Praha: Donath-Burson-Marsteller, 2009. s. 21.

zaměřené na odbornost a aktivity s ohledem na budoucí potřeby. Vzdělávací instituce postrádají ve svých nabídkách vizi. “¹¹³

„Současný rozsah a úroveň nabídky nelze jednoznačně hodnotit, další vzdělávání totiž zahrnuje velmi širokou škálu rozdílných aktivit. Nabídka škol, mimo vysoké, je poměrně nízká, i když se bude postupně zvyšovat prostřednictvím evropských programů, pravděpodobně se jejich nabídka soustředí na nabídky vzdělávacích aktivit, které budou vycházet ze standardizovaných školských vzdělávacích programů, rozhodující pro nabídku bude i pedagogická kvalita lektorů, jejich schopnost učit dospělou populaci v požadovaném čase a době. Poměrně stabilní jsou i aktivity u dělnických povolání, které většinou zabezpečují podniková nebo učňovská zařízení, pro něž je charakteristická právním předpisem daná jednotná úroveň výstupů. Nejpružnější jsou nabídky soukromých, veřejně prospěšných a podnikových subjektů, které nabízejí širokou škálu akreditovaných nebo neakreditovaných vzdělávacích programů. Rozsah nabídek vysoce překračuje poptávku po těchto vzdělávacích programech, jejich úroveň, dalo by se říci, odpovídá poptávce, protože trh vzdělávacích aktivit je charakteristický svou konkurenční kapacitou. “¹¹⁴

4.3 Výchovně-etické vzdělávání

Role učitele se mění od role zprostředkovatele vědomostí, dovedností (transmisivní typ výuky) k roli podněcovatele vnitřních pozitivních motivačních zdrojů osobnosti žáka a studenta. Vytvoření návyků sebe-regulujících a sebe-rozvíjejících sil a schopností představují sebevýchovu (výchova přechází v sebevýchovu, motivace žáka učitelem přechází v sebe-motivaci). Dříve 100 % rozhodování učitele je nahrazeno interaktivním spolurozhodováním studentů. Studenti se spolupodílí na výuce, výuka je variabilní, vybírají se různé výchovně vzdělávací prostředky. Důraz je kladen na komunikaci formou dialogu učitel – student, student – student, učitel – třída. Celkově se zvyšuje aktivita studenta.

DVPP by mělo, mimo jiného, z hlediska udržitelného rozvoje směřovat výchovu ke zdravému životnímu stylu, environmentální výchově, výchově k udržitelnému

¹¹³ *Vzdělávání dospělých v ČR Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti.* Praha: Donath-Burson-Marsteller, 2009. s. 21.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 21.

rozvoji nebo k výchově ke zdraví. K tomu jsou zapotřebí vhodné kompetence učitele a jejich aplikace ve výuce, výchově k občanství a k demokracii, při výchově k profesní orientaci, osobnostní a sociální výchově, výchově k evropským souvislostem, k týmové spolupráci učitelů.¹¹⁵

Současný vývoj ve společnosti vyžaduje, aby učitelská profese vycházela rovněž z etického principu, které by se mělo projevit nejen při vyučování, ale i v celé atmosféře ve škole. Přímé působení se projevuje záměrným uplatňováním esteticko-výchovného pojetí vyučovací hodiny, pedagogické vedení dětí k vnímání a prožitku, ve výběru učitelských metod, ve slovním projevu. Nebo nepřímým utvářením estetického smyslu žáků zejména prostřednictvím učitelovy osobnosti, chování, jednání, vystupování. Toto estetické hledisko se uplatňuje v jednotlivých vyučovacích předmětech zařazených do učebních plánů. Je potřeba, aby poznatkový aspekt byl vyvážen estetickým. K tomu je zapotřebí vytvářet příslušné estetické dovednosti do oblasti učitelovy práce.¹¹⁶

K tomu pomáhá dodržování určitého etického kodexu učitele. Účelem etických kodexů je poskytovat všem zúčastněným jasné normy nebo vzory chování, které mají být dodržovány. Jedná se zejména o „profesní etiku“ (dříve označovanou jako „profesní čest“) pro eliminaci chování, které by vybočovalo svými činy od obecně považovaného profesní komunitou nebo celou společností za mravné, spravedlivé a přijatelné chování. Etické kodexy se však týkají pouze vykonávání daných profesí. V zahraničí jsou etické kodexy poměrně hojně rozšířené, např. již dříve zmíněný etický kodex amerického učitele. Formulují standardy profesní etiky a rozebírají je do značných podrobností. Dokonce bývá sestaven z několika principů.

Současná situace v ČR doposud nevyžadovala žádné speciální opatření pro pedagogy, jelikož zde dochází jen velmi zřídka k extrémnímu porušování profesní etiky, které by naplňovalo znaky trestného činu. Důvodem pro zavedení etického kodexu u nás je spíše v přihlášení se k odpovědnosti vůči veřejnosti. Vždyť s morálkou a důvěrností se učitelé setkávají při své každodenní činnosti ve škole.

S odkazem na výše uvedené a s využitím amerického modelu, lze navrhnout následující obecné etické principy vhodné do českého pedagogického prostředí:

¹¹⁵ Další vzdělávání učitelů. *NUOV*. [online].

¹¹⁶ VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. s. 289.

1. Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální, tělesný, emocionální, sociální a společenský potenciál každého studenta.
2. Pedagogičtí pracovníci vytvářejí, podporují a zachovávají vhodné prostředí k výuce.
3. Pedagogičtí pracovníci se dále vzdělávají a rozvíjejí své schopnosti.
4. Pedagogičtí pracovníci spolupracují s kolegy a dalšími profesionály v zájmu vzdělávání a rozvoje studentů.
5. Pedagogičtí pracovníci spolupracují s rodiči a místní komunitou, budují důvěru k nim a respektují právo na soukromí.
6. Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální a etickou stránku studentovy osobnosti.
7. Pedagogičtí pracovníci jsou svým životem, výchovnou a vzdělávací činností vzorem hodný k napodobování.
8. Pedagogičtí pracovníci přistupují ke svému povolání jako k poslání.
9. Pedagogičtí pracovníci vytváří prostředí důvěry, které nesmí pedagog zneužít ani v rámci svého postavení.
10. Pedagogičtí pracovníci vedou studenty k demokratickým hodnotám ve společnosti a vzájemné solidárnosti a pomoci.
11. Pedagogičtí pracovníci nevyužívají žádné protidiskriminační prvky, zejména z hlediska pohlaví, národnosti, vyznání apod. Jsou ke všem studentům spravedliví. Aplikují rovný přístup ke všem studentům.

4.4 Psychohygienu

Ne vždy a za všech okolností lze školu považovat za bezproblémové zařízení bez škodlivých vlivů ať již ze strany studentů nebo učitelů, příp. dalších vlivů z okolního prostředí. Škola je živým organizmem a pravdivým zrcadlem všeho, co se odehrává ve společenském makrosystému. Největší následky pro školu znamenají rodinné změny, které často poznamenávají psychický a fyzický vývoj dětí a mládeže. Hojně rozšířené jsou rovněž vývojové a výchovné poruchy dětí, které nejsou způsobeny vždy jen chybami a nedostatky v rodině. Silný vliv moderních technologií v podobě masmédií negativně přispívají ke vzniku či prohlubování některých z nich. Lze hovořit o tzv. civilizačních chorobách. V dětech se rozvíjí agresivita, kterou si přenášejí i do školního prostředí. Učitel bývá mnohdy prostředníkem mezi těmito problémovými

žáky a jejich rodiči, ve vztahu s ostatními studenty i kolegy. K tomu je na učitele vyvíjen tlak na vlastní vzdělávací rozvoj, mnohdy problémy rodinného a osobního charakteru. Tento dlouhodobý stav se může prohlubovat a nedostatečnou obranou dojít až ke zdravotním komplikacím či dokonce do fáze syndromu vyhoření či celkovému zhroucení organismu. Aby se zabránilo negativním důsledkům, je potřeba umět relaxovat. Někdy stačí jednoduché techniky, jindy je zapotřebí specializované kurzy zaměřené na psychohygienu.

Vždyť pedagogická činnost učitele ve školních pedagogických situacích probíhá za specifických podmínek, které ovlivňují i její úspěšnost. Jak již bylo řečeno, je podmíněna širokým spektrem vlivů sociálního a fyzikálního prostředí, za nichž práce učitele probíhá nebo které se do ní promítají a zprostředkovaně ji ovlivňují. Současný svět klade zvýšené nároky na člověka a jeho práci. Učitelství se řadí mezi velmi náročné a zodpovědné profese. Učitelé se tak dostávají do zátěžových situací, které ovlivňují jejich psychiku. Proto je důležité intenzivněji se zabývat zjišťováním příčin, které psychickou zátěž v procesu učitelství způsobují, hledat optimální způsoby jejich odstraňování a především jim předcházet.¹¹⁷

Učitel působí v několika rolích - jako vychovatel, odborník, řídicí činitel výchovně vzdělávacího procesu, rádce, ale také jako osobnost, partner, člen kolektivu, člověk. Aby mohl pedagog úspěšně a efektivně vykonávat všechny pedagogické činnosti, nesmí zapomínat na své duševní zdraví. Problematika duševního zdraví je významnou oblastí celé naší společnosti. „Pozitivní duševní zdraví“ je spojováno se stavem psychické a sociální pohody. Mnohdy obsahově přesahuje zdravotnickou problematiku a dotýká se celospolečenských problémů. Pozitivní duševní zdraví je subjektivně prožívané a objektivně zjevné psychické a sociální blaho. Je jedním ze základních cílů naší společnosti. Těsně souvisí s efektivitou práce, všestranně příznivými mezilidskými vztahy a je žádoucím rozvojem osobnosti. Podmiňuje dobré profesionální a společenské uplatnění učitele, dobré uplatnění jeho vědomostí, speciálních dovedností a pedagogických záměrů.

Učitelé nesou odpovědnost i za zdraví žáků a jejich morální a duševní vývoj. Učitel musí neustále aktualizovat učivo svého předmětu, zdokonalovat přípravy na vyučovací

¹¹⁷ Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.*

Praha: Univerzita Karlova, 2007.

hodinu. Musí se tedy vzdělávat v dalších oblastech jako v oboru didaktických technologií a počítačové gramotnosti. Navíc je dnes již samozřejmostí celoživotní sebevzdělávání a všeobecný celospolečenský přehled učitelů.

Učitel je při působení stresorů často sám, jelikož nebo má malou nebo žádnou příležitost k získání podpory zvenčí. Prakticky celý den pracuje s dětmi v relativní izolaci od ostatních dospělých. Tím má omezený prostor požádat o radu, příp. prohovořit problémy s kolegy.

Každý pedagog se denně setkává s mnoha problémovými situacemi. Pokud není učitel sám schopen zvládat nerovnováhu mezi emoční investicí jedince a „zisky,“ dochází k syndromu vyhoření.¹¹⁸

Jestliže je však syndrom vyhoření (*burn out*) důsledkem nerovnováhy mezi profesním očekáváním a profesní realitou, lze tuto nerovnováhu snížit na straně jedince osvojením základních postupů při hodnocení stresogenních situací a strategií při zvládnutí stresu a na straně zaměstnavatele změnou organizace práce nebo podnikové kultury.

A právě nejvýznamnějším tématem v počátečních fázích psychohygieny je prevence stresu a jeho zvládnutí (*copying*). Během života si každý vytváří vlastní obrané mechanismy proti stresu, jejich výběr se může dokonce průběžně měnit. Cílem všech protistresových strategií je zachování nebo znovuobjevení psychické a fyzické rovnováhy jedince. Důležitou součástí je rovněž aktivní a pozitivní přístup k životu.

Na základě dosud uvedených informací lze navrhnout obecný postup při zvládnutí psychohygieny pedagogů:

- Využívat různé protistresové techniky a s jejich pomocí překonávat stres (snižovat jejich stresorů, zmírňovat emoce spojené se stresem, měnit postoje, využívat relaxační metody)
- V rámci profesního rozvoje si zvyšovat kvalifikaci a přitom nemít přehnaná očekávání.
- Efektivně organizovat a plánovat všechny pedagogické činnosti včetně vyučovacího procesu.

¹¹⁸ Pedagogický slovník (1995) charakterizuje burn out effect jako: „Vyčerpání fyzických, psychických sil, ztrátu zájmu o práci, erozi profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejména speciální).“

- Efektivně řídit vyučování s nastavenými a důsledně dodržovanými pravidly.
- Účelně a správně motivovat studenty, zejména povzbuzovat slabší k vyšším výkonům.
- Zlepšovat vzájemnou komunikaci a spolupráci mezi pedagogy, studenty a rodiči studentů.
- Žít osobní život, sdílet problémy mezi partnery, přijímat nabízenou podporu a pomoc.
- Pozitivně myslet, zejména do budoucnosti.
- Umět relaxovat, pečovat o své zdraví a fyzickou a duševní kondici.

4.5 Návrh programu celoživotního vzdělávání pedagoga

Jak bylo uvedeno výše, z hlediska výkonu pedagogické profese, etické kultivace osobnosti a zvládnání stresové zátěže je potřeba osobnostní a profesní rozvoj každého pedagoga prostřednictvím celoživotního učení jako potřeby sebevzdělávání a rozvoje ve specializovaných kurzech.

V ČR převládají neformální formy vzdělávání zpravidla spojené s profesním vzděláváním. Od toho se také preferují povinná školení, která jsou navíc zaměstnavatelem hrazená. Ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi finanční příspěvky patří mezi průměrné hodnoty, podíl samotných účastníků je řádově nízký. Nejčastějším zaměřením kurzů v ČR jsou jazykové kurzy, zejména jazyk anglický.

V ČR zájem o formální vzdělávání není takový jako v ostatních evropských zemích. Dokonce podíl dospělé populace na dalším vzdělávání klesá a je na nižší úrovni, než je průměr v EU. Klesá i počet uchazečů o vysokoškolské vzdělávání včetně absolventů. Přestože o formální vzdělávání mají větší zájem ženy, zpravidla jej dokončí více mužů. Chybí zde větší podpora ze strany státu (finanční, časová apod.). Další vzdělávání se tak prioritně nezaměřuje na získání a rozšíření pedagogické kvalifikace, ale na ostatní kurzy, které s pedagogickou činností příliš nesouvisí.

Z hlediska komplexní tvorby efektivního programu celoživotního učení je návrh rozdělen do jednotlivých rovin.

Profesní vzdělávání:

- Vzdělávání k získání pedagogické profese (s ohledem na pozdější aprobaci) - např. vysokoškolské vzdělání, např. pedagogické studium učitelů odborného výcviku.
- Vzdělávání v rámci adaptačního procesu (seznamování se základními činnostmi daného školského zařízení) - např. školské legislativní předpisy, bezpečnostní a protipožární tematika apod.
- Průběžné vzdělávání k prohlubování profesní kvalifikace (rozšiřování nových kompetencí a dovedností) - např. kurz Speciální pedagogika pro výchovné poradce apod.
- Další vzdělávání z hlediska osobního a profesního rozvoje (kariérní růst) - např. rozšíření kvalifikace o jazykové kurzy.

Etická rovina:

- Seznámení se s etickým kodexem pedagoga a jeho dodržování.
- Spolupráce s kolegy a dalšími profesionály v zájmu vzdělávání a rozvoje studentů stejně jako s rodiči a místní komunitou - interaktivní komunikace, pořádání společných akcí apod.
- Vytváření a podpora vhodného prostředí k výuce - využití moderních technologických pomůcek, nové přístupy ve výuce apod.
- Tvorba prostředí důvěry pro studenty a jejich rodiče - eliminace negativních školních vlivů (šikana) apod.

Psychohygienu:

- Využívat různé protistresové techniky - kurzy na zvládnutí protistresové zátěže, relaxační metody, kurz Výchova ke zdraví apod.
- Efektivně organizovat a plánovat všechny pedagogické činnosti včetně vyučovacího procesu - kurzy organizace práce apod.
- Efektivně řídit vyučování s nastavenými a důsledně dodržovanými pravidly.
- Účelně a správně motivovat a povzbuzovat studenty.

Ke všem uvedeným oblastem lze najít vhodný kurz, který pomůže, zejména začínajícím pedagogům, jednotlivé kroky zvládat. Nabídka kurzů je široká, problematičtější bývá jejich kvalita. Proto jako určité doplnění nelze zapomínat na vhodné sebevzdělávání.

Závěr

Celoživotní učení pedagogů je nezbytným předpokladem profesních a osobních kvalit každého učitele. Na podporu rozvoje a vzdělávání slouží programy celoživotního učení, které zajišťují splnění kvalifikace, prohlubují a rozšiřují odbornost a celkově kultivují osobnost pedagoga. Aby se však mohl pedagog systematicky rozvíjet, potřebuje k tomu podmínky nejen legislativního charakteru (oporu v zákoně), ale i další motivační opatření např. v rámci kariérního postupu. Což je stále otevřeným tématem ve školské transformaci.

Trendem vývoje současné společnosti je celoživotní učení, které vychází ze společnosti vědění, tedy z ekonomicky, fyzicky i duševně vyspělé společnosti. Klíčovým faktorem není produkce fyzického kapitálu, ale vědění, které zásadním způsobem ovlivňuje veškeré společenské instituce, mění i strukturu společnosti, zejména v rozdílech ve vzdělání a kvalifikaci.

Celoživotní vzdělávání pedagogů, stejně jako u ostatních profesí, v dnešních společenských podmínkách a kladených nárocích, patří k nejdůležitějším oblastem rozvoje a vzdělávání osobnosti z hlediska získání konkurenční výhody. Neustálé zdokonalování jedince vyžaduje systematické a cílevědomé plánování s ohledem na aktuální požadavky společnosti a komunity, ve které pedagog působí. Jde o zaručení kvality pedagoga s ohledem na jeho kvalifikaci i osobní charakteristiky.

Cílem práce byl návrh programu celoživotního vzdělávání učitele. Dílčím cílem byla komparace systému evropského a českého systému dalšího vzdělávání.

V teoretické části práce jsme pomocí literární rešerše objasnili základní pojmy a souvislosti, které s dalším vzděláváním pedagogů souvisí.

V první kapitole jsme vymezili pojmový aparát, zaměřili jsme se především na andragogiku a také jsme se blíže podívali na termín vzdělávání dospělých, což je i pro laickou veřejnost známější a používanější termín.

Ve druhé kapitole jsme nastínili stav dalšího vzdělávání v České republice. Vycházeli jsme při tom ze současné platné legislativy ČR, a to především ze zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona, a zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platných předpisů a dále ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Se zákonem č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, souvisí i vyhláška č. 317/2005 Sb., o kterou byl doplněn, která závazně upravuje základní kompetence nezbytné pro výkon učitelského povolání a způsobu jejího nabytí.

V práci jsme zmínili změny a doplnění, neboť s účinností 1. 9. 2012 došlo k novele zákona č. 563/2004 Sb., což si vyžádalo změnu některých ustanovení vyhlášky č. 317/2005 Sb. s účinností od 1. 11. 2013. Do vyhlášky byly zejména doplněny podrobnosti o nových druzích studia, jakožto doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace a didaktické studium cizího jazyka, dále byla nově doplněna specializovaná činnost v oblasti školské logopedie.

V rámci tématu jsme sledovali kariérní růst pedagogických pracovníků a rozdělení do kariérních stupňů dle Vyhlášky č. 317/2005 Sb., kdy kariérní systém pedagogických pracovníků vymezuje obecné a stručné podmínky pro zařazení učitelů do kariérních stupňů, a to podle náročnosti a odpovědnosti vykonávané práce, vykonávané specializované činnosti a plnění odborné kvalifikace.

Nejen pro studenty Teologické fakulty, a pro praktikující křesťany je jistě důležité žít a pracovat podle Etického kodexu pedagoga. Etický kodex učitele stanoví etické normy, které má učitel dodržovat při výkonu své profese. Rovněž mu poskytuje pozitivní orientaci v mravních aspektech vykonávané práce a vede ke správné sebekontrolě. Dále má učitele pozitivně motivovat k práci a pomáhat mu uvědomovat si důležitost a zodpovědnost pedagogické práce.

Zdrojem koncepce Etického křesťanského kodexu učitele jsou pak základní hodnoty křesťanské kultury na základě historické tradice. Křesťanský pedagog má být vyspělou osobností, aby se mohl stát pozitivním a názorným příkladem, má ukazovat a předávat víru v Boha. Křesťanský pedagog je zodpovědný sám sobě, svému svědomí, ale především Bohu. Má za úkol vést mladé lidi ke Kristu, který je učitelem všech.

V práci jsme zmínili i školskou reformu, kde stanovené problémy a náznaky jejich řešení vyplývají z přesvědčení, že základem reformy je péče o učitele a jejich pracovní podmínky. Z dosavadních zkušeností usuzujeme, že jakékoliv změny bude schopen a ochoten realizovat pouze připravený, spokojený a motivovaný učitel.

Zabývali jsme se komunitárními programy z oblasti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kde mezi hlavní programy patří Program celoživotního učení (*Lifelong Learning Programme*), jehož součástí jsou čtyři odvětvové programy: *Comenius*, *Erasmus*, *Grundtvig*, *Leonardo da Vinci*, program průřezový a program *Jean Monnet*.

Ve statistických tabulkách jsme sledovali konkrétní výše přidělených evropských dotací v letech 2010 a 2011.

Vycházeli jsme při tom z informací uvedených ve Zprávě o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na komparaci evropského a českého systému dalšího vzdělávání učitelů z hlediska vybraných ukazatelů, která byla dílčím cílem práce.

Předložili jsme grafy podílu dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008-2013 a analyzovali jsme statistické údaje porovnávající celoživotní vzdělávání v České republice s ostatními zeměmi Evropské unie.

Z uváděných údajů vyplývá, že podíváme-li se na účast na dalším vzdělávání pohledem statistiky, tak v roce 2012 došlo v České republice oproti roku 2011 k mírnému poklesu.

Předložená data ukázala, že v roce 2013 opět poklesla účast v dalším vzdělávání v ČR, tím se Česká republika dostala znovu pod průměr EU, jak vyplynulo z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013.

Z porovnání českého systému dalšího vzdělávání s ostatními členskými zeměmi jsme zjistili, že Česká republika příliš nevybočuje od ostatních zemí, přesto má určité rezervy. Vychází z individuálního plánu dalšího vzdělávání učitelů, který je součástí rozvoje školy. Problém vidíme v tom, že je více formálního charakteru. Zákonem mají čeští učitelé stanovený počet 12 dní ke studiu, což je počet vyšší než v některých zemích EU (např. ve Finsku mají stanoveno 3-5 dní). Financování dalšího vzdělávání v ČR je však součástí celkového rozpočtu poskytovaného školám jako např. ve Spojeném království. Oproti ostatním zemím je v ČR nízká podpora motivačních opatření k dalšímu vzdělávání. Jelikož není doposud funkční kariéerní řád, je další vzdělávání zohledněno pouze příplatky ke mzdě, nikoli přímo zvýšením platu. Na jednu stranu je tedy požadováno další vzdělávání od pedagogů, ale na druhou stranu chybí vhodné podmínky pro jeho aplikaci.

V České republice, podle dostupných údajů, přetrvává nepříznivá situace ve srovnání se zahraničím, zejména pokud jde o legislativní zakotvení dalšího vzdělávání, po roce 1989 až po současnost. Zejména severské státy, Švédsko, Dánsko, Finsko patří mezi země s vysokou účastí dospělých ve vzdělávání. Celoživotní

vzdělávání zde má dlouholetou tradici, Švédská legislativa podporuje participaci občanů na celoživotním vzdělávání a severské země mají též velmi propracovaný andragogický výzkum. Přestože i v České republice se zejména v posledních letech andragogika a zájem o ni rozšířil, ve srovnání s ostatními zeměmi Evropské unie máme stále rezervy v platné legislativě i v andragogickém výzkumu.

Věříme, že projekt Strategie vzdělávání do roku 2020, politika vzdělanosti České republiky, diskuse o koncepcích vzdělávání, a současných a budoucích kurikulárních dokumentech přinese užitečné změny v legislativě i praktické uplatnění.

Domníváme se, že optimálním řešením nejen při celoživotním učení není pouhé kvantitativní získávání informací, ale zdravé myšlení, vcítění se, pochopení a přijetí.

Námi uváděné zdroje ukázaly, že občané severských zemí si velmi dobře uvědomují nutnost celoživotního učení, proto jej podporují jak legislativou, tak systematickým a dlouhodobým andragogickým výzkumem.

Usuzujeme, že vhodná motivace ke studiu a dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání, podpora příležitostí a vzdělávacích potřeb- to jsou kritéria, která se ještě budou muset v České republice propracovat a zdokonalit, což si celá společnost uvědomuje a dlouhodobě na proměnách školství pracuje.

Cílem práce byl návrh programu celoživotního vzdělávání učitele.

V poslední, čtvrté kapitole jsme tedy vycházeli ze zjištěných skutečností a předpokladů pro úspěšné a efektivní zvládnání profese pedagoga a navrhli jsme program celoživotního vzdělávání pro učitele v českém pedagogickém prostředí.

Na základě prostudovaných zdrojů a dostupných materiálů se podařilo splnit cíl práce v podobě navrženého programu celoživotního vzdělávání učitele v linii:

- vzdělávání (profesní rovina)
- výchova (etická rovina)
- psychohygienu (osobní růst pedagoga jako předpoklad výkonu povolání, které je přínosem pro druhé i zárukou kultivace lidství pedagoga.

Komparací systému dalšího vzdělávání učitelů v ČR a evropských zemích byly zjištěny některé rezervy České republiky, které by bylo vhodné využít pro lepší motivaci učitelů, například v podobě zvýšeného platu a propracovaného kariérního růstu, nabídkou podporujících projektů.

Uvědomujeme si, že celoživotní vzdělávání je mnohem širším a hlubším problémem, než se nám podařilo v této práci obsáhnout. Téma celoživotního učení

provází náš národ již od dob Komenského, a jak jsme se přesvědčili, máme se i v současnosti neustále čemu učit ve všech oblastech našeho života. Legislativní rámec mají v rukou naši politici, my jsme se pokusili srovnávat vzdělávání dospělých u nás a v zemích Evropské unie a ze získaných poznatků vytvořit návrh vhodný pro zlepšení i v České republice. Snad se nám podařilo alespoň naznačit správný směr.

Seznam použitých zdrojů

Monografie

- BENEŠ, M. *Andragogika*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-247-2580-2.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- BOČKOVÁ, V. *Vzdělávání – průvodní jev života*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002. ISBN 80-244-0441-9.
- ČERVENÝ, P. a kol. *Etický kodex křesťanského pedagoga*. Praha: Česká biskupská konference, 2005.
- HÁBL, J. Komenský časový a nadčasový: Problém takzvané aktuálnosti Komenského odkazu. *Komenský*, 2010. roč. 135. č. 2. s. 47-53. ISSN 0323-0449.
- HIEMSTRA (2002) In RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- KOHNNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- KOHNNOVÁ, J. *Profesní rozvoj učitelů a změna požadavků na vzdělávání*. In KOHNNOVÁ, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012.
- KOHNNOVÁ, J. a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 80 s. *Studia paedagogica: vědeckoinformační bulletin Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*; č. 16.
- KOMENSKÝ, J. A. (1992). In PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- MUŽÍK J. *Androdidaktika*. 2.vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005.

ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluvej ČR, a.s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.

PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání 2002*. 1. vyd. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta v nakl. MJF, 2003. ISBN 80-86284-29-8.

PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.

PALOUŠ, R. *Komenského Boží Svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.

PALOUŠ, R. Ontologický smysl výchovy. *Pedagogika*. 2009, roč. LIX.

PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Studia pedagogika, 1997. ISBN 0862-4461.

PATOČKA, J. *O významu všeobecné porady*. In *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenh, 1998.

POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých - andragogika: studijní text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-064-1.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané metody ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, J., ŠVARŤÍČEK, R.. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2009. č. 2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a akt. vyd. Praha: Portál, 2002.

ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, filosofický fakulta, Fakulta sociálních studií, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

ŘÍHOVÁ, H., SALAVOVÁ, M. *Další vzdělávání pod lupou*. PRAHA: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-85-5.

SPIPKOVÁ, V. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. LVII. s. 338-348.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYCHOVÁ, H. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

Elektronické zdroje

Bulletin NIDV. [online] 2014 [cit. 11. 9. 2014]. Dostupné na WWW: <http://www.nidv.cz/cs/download/bulletin/01_2014.pdf>.

Co si myslí učitelé a ředitelé o školské reformě?. [online] 2009 [cit. 26. 10. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/co-si-mysli-ucitele-a-reditele-o-skolske-reforme>>.

Další vzdělávání učitelů. *NUOV*. [online] 2012 [cit. 18. 2. 2015]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuov.cz/ae/3-dalsi-vzdelavani-ucitelu>>.

Filosofie výchovy III. – K biologii výchovy. [online] 9. 3. 2011 [cit. 26. 10. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://vitpokorny.wordpress.com/2011/03/09/filosofie-vychovy-iii-k-biologii-vych>>.

JAKL, Z. Reforma školství rozpoutala zatím jen papírovou válku. *Týdeník - školství.cz*. [online] roč. 2009, č. 31 [cit. 26. 10. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/31/reforma-skolstvi-rozpoutala-zatim-jen-papirovou-valku/>>.

Kariérní systém. *NIDV*. [online] 21. 10. 2014 [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné na WWW: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/322_1590-aktualni-stav-projektu/1/?PHPSESSID=03487fc8d3c9d41f1a618be543199d1a>.

Komunitární programy. *Euroskop.cz* [online] [cit. 25. 10. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.euroskop.cz/8643/sekce/komunitarni-programy>>.

MACURA, O. Strategie vzdělávací politiky 2020. *MŠMT* [online] 5. 6. 2014 [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020?highlightWords=profesn%C3%AD+r%C5%AFst+u%C4%8Ditel%C5%AF>>.

MIKLOVÁ, J. Kariérní systém učitelů. *MŠMT*. [online] 11. 4. 2014 [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.skolskeodbory.cz>>.

MUŽÍK, J. *Didaktické principy, formy a metody vyučování a učení dospělých*. [online] 2007 [cit. 9. 9. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/materialy>>.

Pedagogové by se měli naučit vzdělávat dospělé. *NÚOV*. [online] 2012 [cit. 25. 10. 2014]. Dostupné na WWW <<http://www.nuov.cz/kurikulum/pedagogove-strednich-skol-se-musi-naucit-vzdelavat-dospele>>.

SÁRKÖZI, R. Pedagogická komora a etický kodex učitele. *Britské listy*. [online] 21. 2. 2005 [cit. 26. 10. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.blisty.cz/art/22108.html>>.

Učitelé by mohli v budoucnu procházet čtyřmi kariérními stupni. MŠMT předloží návrh k široké diskuzi. *MŠMT* [online] 6. 12. 2013 [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ucitele-by-mohli-v-budoucnu-prochazet-ctyrmi-kariernimi?highlightWords=profesn%C3%AD+r%C5%AFst+u%C4%8Ditel%C5%AF>>.

Legislativní zdroje

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Ostatní zdroje

Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě. Brusel: Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě, 2008. ISBN 978-92-79-09583-2.

Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. ISBN 978-92-79-38575-9.

PŮBALOVÁ, B. *Vzdělávání dospělých v české republice v evropském kontextu* *Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: Český statistický úřad. Odbor statistik rozvoje společnosti, 2014. ISBN 978-80-250-2548

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

Vzdělávání dospělých v ČR Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti. Praha: Donath-Burson-Marsteller, 2009.

Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007-2011. Praha: MŠMT, 2011. ISBN: 978-80-87335-30-7.

Přílohy

Tabulka 6 Studium v oblasti pedagogických a speciálně pedagogických věd a pedagogiky (pedagogické minimum)

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů		Délka v rocích	Cena		
Studium v oblasti pedagogických věd			1. rok	2. rok	3. rok
1.	Doplňující pedagogické studium zaměřené na přípravu učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ (Pedagogické studium učitelů všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětů)	2	11 380	13 620	x
2.	Pedagogické studium učitelů odborného výcviku	1,5	15 300	x	x
3.	Pedagogické studium učitelů praktického vyučování a odborného výcviku	1,5	16 150	x	x
4.	Pedagogické studium pro vychovatele	1,5	14 810	x	x
5.	Pedagogické studium pro pedagoga volného času	1,5	14 810	x	x
6.	Pedagogické studium učitelů uměleckých odborných předmětů se zaměřením na výtvarné výchovy	1,5	15 300	x	x
7.	Pedagogické studium učitelů uměleckých odborných předmětů se zaměřením na hudební výchovy	1,5	15 300	x	x
8.	Pedagogické studium učitelů praktického vyučování zdravotnických oborů	1,5	15 300	x	x
9.	Asistent pedagoga	1	9 400	x	x
10.	Speciální pedagogika rozdíl mezi programem Speciální pedagogika x Speciální pedagog	3	9 870	13 080	9 370
11.	Speciální pedagogika pro učitele mateřských škol	2	11 680	14 760	x
12.	Speciální pedagogika pro učitele praktického vyučování nebo odborného výcviku	2	10 520	11 790	x
13.	Speciální pedagogika pro učitele odborného výcviku	2	10 520	11 790	x
14.	Speciální pedagogika pro vychovatele	2	11 640	12 600	x
15.	Speciální pedagogika - logopedie se zaměřením na činnost logopedického asistenta	2,5	14 000	15 570	12 750
Studium pedagogiky					
1.	Studium pedagogiky k získání kvalifikace učitele odborných předmětů SŠ POUZE PRO ABSOLVENTY PdF UP V OLOMOUCI	1	11 520	x	x

Zdroj: Programy celoživotního vzdělávání. Centrum celoživotního vzdělávání [online].

Tabulka 7 Studium k rozšíření odborné kvalifikace

Studium k rozšíření odborné kvalifikace Získání způsobilosti vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu nebo na jiném stupni školy		Délka v rocích	Cena		
			1. rok	2. rok	3. rok
1.	Anglický jazyk - učitelství pro SŠ (rozšíření kvalifikace z AJ pro 2. st. ZŠ)	1	22 170	x	x
2.	Biologie - učitelství pro SŠ (rozšíření kvalifikace z PŘ pro 2. st. ZŠ)	2	16 550	7 170	x
3.	Český jazyk - učitelství pro SŠ (rozšíření kvalifikace z ČJ pro 2. st. ZŠ)	1	21 220	x	x
4.	Hudební výchova - učitelství pro SŠ (rozšíření kvalifikace z HV pro 2. st. ZŠ)	2	10 070	15 370	x
5.	Matematika - učitelství pro SŠ (rozšíření kvalifikace z MAT pro 2. st. ZŠ)	1	18 020		
6.	Německý jazyk pro 2. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace z NJ pro 1. st. ZŠ)	2	12 390	12 310	x
7.	Německý jazyk - učitelství pro SŠ (rozšíření kvalifikace z NJ pro 2. st. ZŠ)	1	18 740	x	x
8.	Občanský a společenskovední základ - učitelství pro SŠ (rozšíření kvalifikace z OV pro 2. st. ZŠ)	1	18 510	x	x
9.	Technická a informační výchova pro SŠ (rozšíření kvalifikace z INFO pro 2. st. ZŠ)	1	17 980	x	x
10.	Dějepis - učitelství pro 2. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace z 1. st. ZŠ)	2	10 740	15 480	x
11.	Výchova k občanství - učitelství pro 2. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace z 1. st. ZŠ)	2	10 560	15 210	x
12.	Český jazyk - učitelství pro 2. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace z 1. st. ZŠ)	2	12 840	13 290	x
13.	Přírodopis - učitelství pro 2. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace z 1. st. ZŠ)	2	13 090	16 680	x
14.	Informatika - učitelství pro 2. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace z 1. st. ZŠ)	2	15 160	17 930	x
15.	Matematika - učitelství pro 2. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace z 1. st. ZŠ)	2	11 770	16 540	x
16.	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace z 2. st. ZŠ, absolventů studijního oboru speciální pedagogika a pedagogika)	3	15 110	15 980	25 430
17.	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (rozšíření kvalifikace pro absolventy magisterského studijního oboru Předškolní pedagogika)	3	8 820	11 170	14 110
18.	Učitelství pro MŠ	2	10 210	13 820	x
Získání způsobilosti vyučovat další předměty					
1.	Anglický jazyk - učitelství pro ZŠ	2	12 960	18 910	x
2.	Anglický jazyk - učitelství pro 1. stupeň ZŠ	2	13 920	19 200	x
3.	Český jazyk pro 2. stupeň ZŠ	2	12 840	13 290	x
4.	Informatika pro 2. stupeň ZŠ	2	15 160	17 930	x
5.	Matematika pro 2. stupeň ZŠ	2	11 770	16 540	x
6.	Německý jazyk - učitelství pro 2. stupeň ZŠ	2	12 390	12 310	x
7.	Výchova k občanství pro 2. stupeň ZŠ	2	10 560	15 210	x
8.	Dějepis pro 2. stupeň ZŠ	2	10 740	15 480	x
9.	Přírodopis pro 2. stupeň ZŠ	2	13 090	16 680	x

10.	Ochrana člověka za mimořádných událostí pro 2. stupeň ZŠ	2	9 180	14 850	x
11.	Výchova ke zdraví pro 2. stupeň ZŠ	2	11 880	14 180	x
Získání způsobilosti vykonávat přímou speciálně pedagogickou činnost u zdravotně postižených dětí, žáků a studentů s jiným druhem postižení					
1.	Speciální pedagogika - surdopedie	3	10 730	11 460	14 140

Zdroj: Programy celoživotního vzdělávání. Centrum celoživotního vzdělávání [online].

Tabulka 8 Doplnující studium k rozšíření odborné kvalifikace

Doplnující studium k rozšíření odborné kvalifikace		Délka v rocích	Cena		
			1. rok	2. rok	3. rok
Způsobilost vykonávat činnost speciálního pedagoga					
1.	Speciální pedagog	3	9 780	11 300	14 780
Doplnující didaktické studium příslušného jazyka					
1.	Doplnující didaktické studium německého jazyka	1 semestr	6 000	x	x
2.	Doplnující didaktické studium anglického jazyka	1 semestr	9 220	x	x

Zdroj: Programy celoživotního vzdělávání. Centrum celoživotního vzdělávání [online].

Tabulka 9 Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů specializovaných činností

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů		Délka v rocích	Cena		
			1. rok	2. rok	3. rok
Studium k výkonu specializovaných činností					
1.	Specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace osob se zrakovým postižením (Instruktor prostorové orientace osob se zrakovým postižením)	2	11 610	12 950	x
2.	Koordinátor ICT	2	11 690	10 830	x
3.	Specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy	2	10 620	15 290	x
4.	Specializovaná činnost speciálního pedagoga v oblasti školské logopedie	2	15 760	17 750	x
Studium pro výchovné poradce					
1.	Studium pro výchovné poradce	2	10 850	15 230	x
Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky					
1.	Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky	2	13 870	16 410	x

Zdroj: Programy celoživotního vzdělávání. Centrum celoživotního vzdělávání [online].

Tabulka 10 Studium k prohlubování odborné kvalifikace a programy celoživotního vzdělávání

Studium k prohlubování odborné kvalifikace a programy celoživotního vzdělávání		Délka v rocích	Cena		
Průběžné vzdělávání a programy k prohlubování znalostí			1. rok	2. rok	3. rok
1.	Anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ	2	13 920	19 200	x
2.	Sbormistrovství	2	12 360	15 040	x
3.	Muzejní a galerijní pedagogika	2	12 130	15 390	x
4.	Speciální pedagogika pro výchovné poradce (doplnění odborné kvalifikace o speciálně-pedagogickou problematiku)	1	11 080	x	x
5.	Logopedický asistent (studium k zabezpečení logoped. péče ve školství) Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 od a. r. 2015/2016 je tento program nahrazen programem Speciální pedagogika - logopedie se zaměřením na činnost logopedického asistenta	2,5	14 000	15 570	12 750
6.	Podpora přirozeného rozvoje řeči dětí – primární logopedická prevence	1	4 950	x	x

Zdroj: Programy celoživotního vzdělávání. Centrum celoživotního vzdělávání [online].

Tabulka 11 Studium k prohlubování odborné kvalifikace a programy celoživotního vzdělávání, které nejsou kvalifikačním studiem

Studium k prohlubování odborné kvalifikace a programy celoživotního vzdělávání – není kvalifikační studium		Délka v rocích	Cena		
Průběžné vzdělávání a programy k prohlubování znalostí			1. rok	2. rok	3. rok
1.	Canisterapeutický výcvik	1	8 800	x	x
2.	Speciální pedagogika pro učitele, vychovatele a výchovné poradce	1	14 400	x	x
3.	Ochrana člověka za mimořádných událostí – učitelství pro 1. St. ZŠ	2	9 180	14 850	x
4.	Výchova ke zdraví – učitelství pro 1. St. ZŠ	2	11 880	14 180	x

Zdroj: Programy celoživotního vzdělávání. Centrum celoživotního vzdělávání [online].

Tabulka 12 Počet přihlášených, přijatých a zapsaných ke studiu na veřejné a soukromé VŠ v letech 2009-2013 v ČR

Vysoké školy veřejné a soukromé	2009	2010	2011	2012	2013	Index 2013/2012	Index 2013/2009
Počet přihlášených	146	150	149	141	134	95,2%	91,6%
	620	588	613	054	257		
z toho ženy	83 085	84 557	85 146	80 338	76 486	95,2%	92,1%
Počet přihlášených, kteří se dostavili k přijímacímu řízení	136	140	139	130	123	94,7%	90,5%
	767	072	280	728	766		
z toho ženy	77 394	78 617	79 229	74 390	70 345	94,6%	90,9%

Počet přijatých	105 570	106 437	103 761	98 261	93 714	95,4%	88,8%
z toho ženy	56 088	56 080	54 723	52 271	49 946	95,6%	89,0%
Počet zapsaných	99 818	100 676	97 837	92 428	88 109	95,3%	88,3%
z toho ženy	53 070	53 091	51 559	49 189	46 968	95,5%	88,5%
Úspěšnost (v %, příp. rozdíl v procentních bodech)	77,2%	76,0%	74,5%	75,2%	75,7%	0,6 p.b.	- 1,5 p.b.
Úspěšnost mužů (v %, příp. rozdíl v procentních bodech)	83,3%	81,9%	81,7%	81,6%	81,9%	0,3 p.b.	- 1,4 p.b.
Úspěšnost žen (v %, příp. rozdíl v procentních bodech)	72,5%	71,3%	69,1%	70,3%	71,0%	0,7 p.b.	- 1,5 p.b.

Zdroj: MŠMT

Komentář: Jedná se o uchazeče o studium bakalářských a magisterských studijních programů veřejných a soukromých vysokých škol s českým státním občanstvím. Úspěšnost je počítána jako podíl počtu přijatých a počtu přihlášených, kteří se dostavili k přijímacímu řízení.

Tabulka 13 Počet studentů, poprvé zapsaných a absolventů veřejných a soukromých VŠ v roce 2009–2013 v ČR

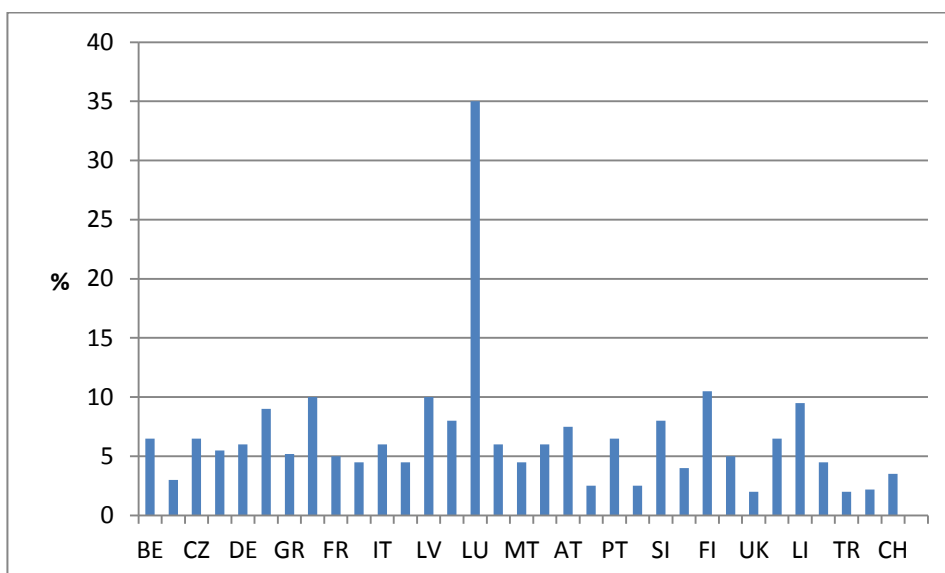
Vysoké školy veřejné a soukromé	2009	2010	2011	2012	2013
Počet škol	70	69	70	69	69
Počet studentů	389 006	395 992	392 099	381 047	368 304
z toho ženy	216 381	221 530	219 646	214 262	206 829
z toho: bakalářských	243 378	248 043	243 999	235 483	224 957
magisterských	46 075	40 747	37 487	34 497	33 218
magisterských navazujících	79 249	86 206	89 630	90 314	89 040
doktorských	25 486	25 910	25 650	24 803	24 755
Počet poprvé zapsaných	83 104	81 768	76 297	72 522	68 299
z toho ženy	47 244	46 025	42 764	41 002	38 598
z toho: bakalářských	81 455	79 281	73 535	69 544	65 213
magisterských	6 861	6 843	6 835	6 158	61 413
magisterských	38 557	38 631	39 022	37 843	36 652

navazujících					
doktorských	5 726	5 673	5 025	4 931	4 930
Počet absolventů	81 738	88 062	92 972	93 930	91 539
z toho ženy	47 997	52 852	56 743	57 293	55 943
z toho: bakalářských	45 298	49 218	51 906	52 386	50 876
magisterských	11 712	9 671	8 113	7 166	5 740
magisterských navazujících	22 467	27 076	30 654	31 855	32 769
doktorských	2 375	2 220	2 436	2 657	2 390

Zdroj: Databáze SIMS podle stavu k 20. 1. 2014

Komentář: Počet studentů k 31. 12. příslušného roku, počet poprvé zapsaných a absolventů za kalendářní rok. V celkovém počtu poprvé zapsaných jsou zahrnuty jen poprvé zapsaní do bakalářských a dlouhých magisterských studijních programů.

Graf 6 Podíl absolventů programu Erasmus v roce 2012 v %

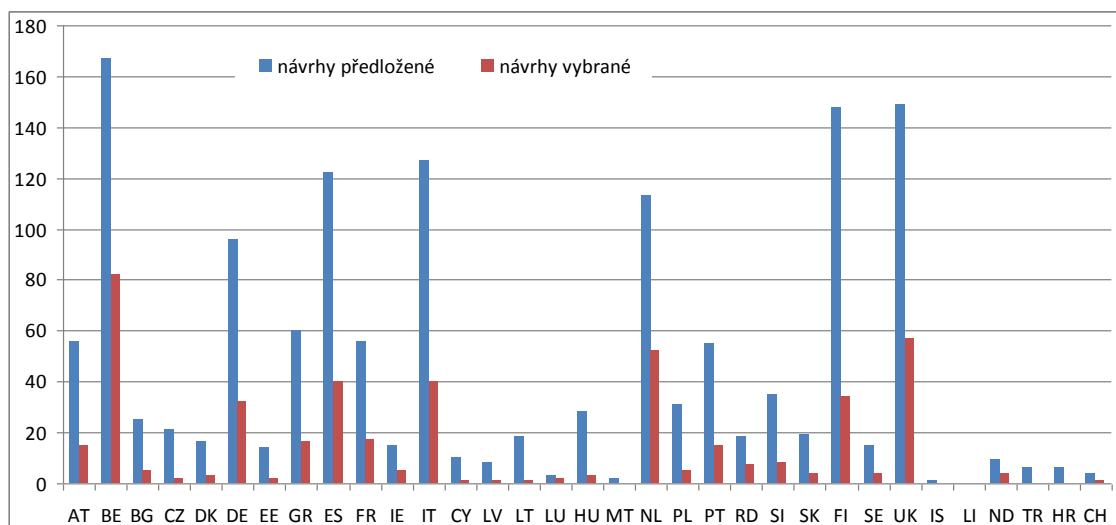


Zdroj: Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. s.36.

Legenda:

AT - Rakousko	BE - Belgie	BG - Bulharsko
CH - Švýcarsko	CY - Kypr	CZ - Česká republika
DE - Německo	DK - Dánsko	EE - Estonsko
GR - Řecko	ES - Španělsko	FI - Finsko
FR - Francie	HR - Chorvatsko	HU - Maďarsko
IE - Irsko	IS - Island	IT - Itálie
LI - Lichtenštejnsko	LT - Litva	LU - Luxemburg
LV - Lotyšsko	MT - Malta	NL - Nizozemí
NO - Norsko	PL - Polsko	PT - Portugalsko
RO - Rumunsko	SE - Švédsko	SI - Slovinsko
SK - Slovensko	UK - Spojené království	TR - Turecko

Graf 7 Počet žádostí projektu Erasmus pro vyšší vzdělávání ve vybraných zemích v letech 2007- 2013



Zdroj: Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. s. 38.

Abstrakt

KORÁLOVÁ, M. Celoživotní vzdělávání pedagogů: Cesta ke zvnitřnění potřeby sebevzdělávání a inovace v pedagogické práci. České Budějovice 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

Klíčová slova: Celoživotní vzdělávání, celoživotní učení, profesní růst pedagoga, další vzdělávání.

Práce se zabývá celoživotním vzděláváním pedagogů. Pro účely práce vymezuje pojmový aparát, srovnává možnosti dalšího vzdělávání pedagogů v České republice s možnostmi vzdělávání v ostatních členských zemích EU. Porovnává dosavadní výsledky jednotlivých procesů vyhodnocením statistických údajů. Navrhuje cesty, kterými lze zlepšit další vzdělávání pedagogů a předkládá vlastní návrh celoživotního vzdělávání za použití křesťanské sebereflexe.

Abstract

Lifelong education of teachers: Path to internalize need of self-education and innovation in teaching.

Key words: Lifelong education, lifelong learning, teacher's professional growth, further education.

The thesis deals with the lifelong education of teachers. For the purposes of work the thesis defines the conceptual apparatus, compares the possibilities of further education of teachers in the Czech Republic with the possibilities of education in other EU countries. It suggests ways which can lead to improve further education of teachers and presents own proposal for lifelong education using Christian self-reflection.