

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

ANDRAGOGICKÉ POJETÍ PROFESNÍHO A  
OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE UČITELŮ NA VYBRANÉ  
STŘEDNÍ ŠKOLE

The andragogical concept of teachers' professional and  
personal development at selected upper secondary school

**Diplomová práce**

**Autor:** Bc. Monika Čechová

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

Olomouc 2016

### Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Andragogické pojetí profesního a osobnostního rozvoje učitelů na vybrané střední škole“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne. ....

Podpis .....

# Obsah

Úvod .....	5
<b>1 Pohled věd o výchově na fenomén výchovy .....</b>	<b>7</b>
1.1 Psychologické hledisko výchovy .....	10
1.2 Sociologické hledisko výchovy .....	13
1.3 Pohled pedagogiky .....	15
1.4 Pohled andragogiky .....	16
<b>2 Učitelská profese .....</b>	<b>21</b>
2.1 Učitelská profese jako pomáhající profese .....	24
2.2 Učitel a jeho různé role .....	26
2.3 Profesní rozvoj a kariérní systém v České republice .....	29
2.3.1 Další vzdělávání učitelů .....	34
<b>3 Středoškolský učitel .....</b>	<b>39</b>
3.1 Profesní start – začínající středoškolský učitel .....	42
3.2 Samostatný středoškolský učitel .....	44
3.3 Konec profesní dráhy středoškolského učitele .....	46
<b>4 Metodologický design výzkumu .....</b>	<b>48</b>
4.1 Metody sběru .....	50
4.2 Analýza dat dotazníkového šetření .....	52
4.3 Analýza rozhovoru .....	65
4.4 Interpretace dat .....	69
<b>5 Diskuze ke zjištěním .....</b>	<b>73</b>
<b>6 Závěr .....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam literatury a dalších zdrojů informací .....</b>	<b>78</b>

<b>Seznam obrázků a tabulek .....</b>	<b>81</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>82</b>
<b>Anotace .....</b>	<b>92</b>

## Úvod

Andragogické vnímání učitelské profese nemá v České republice dlouhou tradici. Dá se říci, že v současnosti se poznatky z andragogiky pro podporu učitelské profese příliš neuplatňují. Objektem andragogiky je dospělý člověk (biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralý jedinec) v průběhu své životní dráhy. U teoretiků andragogiky se objevují dvě základní tendence, jak na objekt nahlízejí. Buď objekt andragogiky striktně odlišují od objektu pedagogiky, nebo objekt pedagogiky kontinuálně přechází v objekt andragogiky. Ve své práci budu vycházet z druhého paradigmatu, protože učitele považuji za velice specifický případ, kdy je dospělý jedinec jak objektem pedagogiky, tak objektem andragogiky. Práce je psána v kontextu střední školy, protože momentálně sama na jedné působím a také proto si dovoluji říct, že na učitele střední školy jsou kladeny velké nároky.

Ústředním problémem této práce jsou podmínky, ve kterých učitelé své povolání vykonávají a individuální způsob, jakým učitelé v dnešní společnosti vědění zvládají výkon svého povolání. Na tento problém pohlížím ze subjektivního hlediska učitelů, které vyhodnotím ve čtvrté kapitole této práce.

Cílem prezentované diplomové práce je představit pojetí učitelství jako profese v jeho andragogických a jiných souvislostech a identifikovat, jak tento fenomén pojmají učitelé vybrané školy. S ohledem na stanovený cíl je práce strukturována do 6 základních kapitol.

V té první je poukázáno na postavení učitele „mezi“ různými vědními obory, ale zejména „mezi“ pedagogickou a andragogickou vědou. Vliv pedagogického působení je nesporný, vliv andragogického působení je předmětem zkoumání této práce.

Druhá kapitola vysvětluje vývoj učitelské profese, popisuje různé role, které učitel musí při výkonu svého povolání zvládat a nastiňuje aktuální možnosti profesního rozvoje a kariérního systému učitelů v České republice. V poslední řadě je ve druhé kapitole zmíněna učitelská profese jako

profese pomáhající, což implikuje, že učitelé v dnešní rychle se měnící společnosti, potřebují andragogickou podporu.

Třetí kapitola zasazuje sledovanou problematiku do kontextu střední školy, specifikuje učitelskou profesi a všechny role učitele střední školy, které by měl zvládat.

Dále je charakterizována profesní dráha středoškolských učitelů, která je zahájena formálními požadavky na vzdělání. Z hlediska osobnostních předpokladů je ale rovněž potřeba, aby měl středoškolský učitel určité osobní vlastnosti a autoritu.

Čtvrtou kapitolu tvoří výzkum, který zjišťuje, jaké mají učitelé pro svůj rozvoj podmínky v kontextu vybrané školy a co pro svůj rozvoj dělají oni sami. Pro toto zjištění byl vypracován dotazník, shromažďující názory a fakta od respondentů, jenž lze nalézt v příloze prezentované diplomové práce. Kapitola je zakončena interpretací výsledků dotazníkového šetření v návaznosti na rozhovory s vedením školy.

V páté kapitole je výzkum vztažen k prvním třem teoretickým kapitolám. Doufám, že tato diplomová práce poslouží všem těm, kteří se chtějí na učitelskou profesi podívat z aktuálního i když ne příliš používaného andragogického hlediska.

## **1 Pohled věd o výchově na fenomén výchovy**

Výchova je fenomén, bez kterého by žádný jedinec ani společnost nemohli existovat, proto není divu, že se výchovou zabývají i vědy, u kterých bychom to úplně nečekali. Andragogicky vymezuje výchovu Jochmann (1992), který ji považuje za „jeden ze základních atributů člověka, odlišující ho od ostatních živočichů. Obecným smyslem výchovy je příprava dítěte na věk dospělosti, na převzetí rolí dospělého člověka v dané společnosti. Od počátku dějin měla výchovnou funkci rodina. V minulosti rodina předávala poměrně omezenou škálu praktických zkušeností, především pracovních dovedností, z generace na generaci, většinou z otce na syna a z matky na dceru. Narůstajícím množstvím informací a způsobilostí v rozvíjejících se společnostech však výchovné potřeby dosáhly takového měřítka, že výchovný proces přesáhl možnosti individuální rodiny a přešel na odborné instituce mimo rodinu. Tak se vedle rodiny stala škola a vzdělávací instituce významnými místy pro předávání informací a způsobilostí. Výchovu, školu, vzdělávací instituce i vědy o výchově vyvinula společnost v zájmu žádoucí socializace, profesionalizace a enkulturace jednotlivců do své rozvětvené struktury. Ústředním problémem této práce jsou objektivní podmínky, ve kterých učitelé své povolání vykonávají a individuální způsob, jakým učitelé v dnešní společnosti vědění zvládají výkon svého povolání. Pojdme se v této kapitole podívat, v jakém kontextu věd o výchově, jsou budoucí učitelé ovlivňováni ještě před zahájením výkonu učitelské profese.

Pohled na fenomén výchovy se v průběhu času mění. Představa o dospělém jako učícím se, vzdělávaném a vychovávaném subjektu je na počátku 21. století zdánlivě samozřejmá, nicméně prosazení této představy bylo poměrně složité. Stejně tak různý je pohled různých disciplín, a proto není zcela správné odkazovat k často zmiňovaným antickým myslitelům, nebo ke Komenskému (1592-1670) či Grundtvigovi (1784-1872), neboť v tomto proudu myšlení není zjevná souvislost a není možné doložit myšlenkovou návaznost současného uvažování s výstupy práce uvedených myslitelů.

Je dokonce možné hovořit o dlouhé rezistenci pedagogického myšlení vůči ideji učení se a vzdělávání dospělých. Když v roce 1833 Kapp vydal svůj spis *Andragogika* neboli *vzdělávání v dospělém věku*, nenašel pro své teze podporu (Beneš, 2001). Herbart pojem *andragogika* přímo odmítal s odkazem na to, že výchova je procesem předávání kultury, což je u dospělého coby nositele kultury irelevantní. Vzdělávání je určeno nedospělým, jeho ukončení je znakem dospělosti.

Rosenstock-Huessy předložil v roce 1920 teze k tématu specifik *andragogiky* vůči *pedagogice*, ty se však opět neprosadily. Definitivní průlom znamenaly až práce Hanselmana z roku 1951 a Poggelera z roku 1957, ustanovující *andragogiku* jako teorii a praxi výchovy a vzdělávání dospělých (Matulčík, 2004). Tato nelehká cesta k uznání *andragogiky* je v protikladu s faktem, že vzdělávání dospělých bylo realitou už od 19. století (Beneš, 2001).

Teprve ve druhé polovině 20. století tedy můžeme považovat za překonané tradiční uvažování o výchově a vzdělávání dospělých, které zahrnovalo představu, že vzdělávání rovná se počáteční vzdělávání a že dospělých se vzdělávání týká pouze v případě, že cíle počátečního vzdělávání nebyly naplněny (Novotný, 2009a, 24).

Průběh výchovného procesu, který formuje dospělého člověka, v kontextu této prezentované diplomové práce budoucího učitele lze poodhalit pozorováním v přítomnosti a jeho porovnáním s minulostí.

Nejdůležitějšími kritérii jsou:

- kdo a koho vychovává - prvními vychovateli jsou matky a otcové, kteří jsou v průběhu času nahrazeni vychovateli, věnujícími se výchově jako svému povolání, pojem *edukant* je velice abstraktní, protože zahrnuje každého člověka, který je objektem výchovné činnosti

- v jakých podmínkách – vnější podmínky jsou charakterizovány konkrétními společenskými a kulturními okolnostmi, tj. v určitém čase, na konkrétním místě a prostřednictvím členů určité skupiny s určitou kulturní orientací



- k jakému cíli – obecně se za hlavní cíl výchovy považuje zdokonalování osobnosti jiného člověka, rozdílné cíle výchovy však mohou mít zcela protichůdné vlastnosti, například „válečnická zdatnost“ proti „schopnosti milovat nepřítele“, nebo „obětavost“ proti „schopnosti uspokojovat vlastní potřeby“

- jakým způsobem a metodou - různé způsoby a metody výchovného jednání jsou velice rozmanité. Patří k nim například navykání, demonstrace, výklad, zadávání úloh, udílení rad, napomínání a mnohé další

Z toho vyplývá, že budoucí učitel je ovlivňován či formován nesčítelným množstvím faktorů, různí budoucí učitelé jsou vychovávaní různými lidmi, v různých podmínkách, k různým cílům, různými způsoby a metodami. A proto není možné očekávat od dvou učitelů stejné prožívání, chování či jednání. Do doby, dokud učitel nenaplní podmínky pro vykonávání učitelské profese, je edukantem, tedy vychovávaným a je ovlivňován svými vychovateli – lidmi poučenými, kteří mu předávají hodnoty a normy stanovené společností, na základě hodnot a norem se formuje jeho osobnost, která v jeho profesi, kdy se stává vychovatelem – poučeným, hraje velkou roli.

V začátcích budování empirické vědy o výchově byla za její předmět považovaná výchova jako realita. Časem vědci zjistili, že je to zkratkovité vyjádření, protože jak bylo uvedeno výše, k hlavním předmětům vědy o výchově patří:

- cíle či účely výchovy – ideály
- subjekty – vychovatelé
- objekty výchovy – edukanti
- prostředky – výchovné činnosti a instituce

Vědu o výchově a psychologii spojuje společný zájem o vychovatele a edukanty, sociologie je s ní spojena zájmem o jisté sociální útvary, vztahy a jednání. Co je však odlišné, je hledisko při zkoumání těchto společných objektů. Dá se říct, že předmětem vědy o výchově jsou všechny jevy, které s výchovou souvisejí.

Vědy zabývající se sociálním jednáním se označují jako sociální vědy, proto by se mohlo zdát, že věda o výchově, která se zabývá výchovným jednáním – formou sociální činnosti, bude také zahrnuta do sociálních věd. Ale vzhledem k tomu, že výchovné jednání je závislé na edukantech, vychovateli a jejich psychických snaženích patří k předmětu psychologie (Brezinka, 2001, 54).

K pochopení učitelské profese v její sociální a edukační realitě, či jednání a chování učitelů jako jednotlivců je nutné brát v úvahu všechny zmíněné psychologické i sociologické aspekty.

Vědy o výchově a vzdělávání, nebo také vědy edukační zaznamenávají v současné době značný rozvoj, který souvisí s jejich významem. Jejich vývoj začal zkoumáním vzdělávání dětí a mládeže dnes díky stárnutí populace pokračuje zájmem o vzdělávání dospělých. Edukační vědy definují Průcha a Veteška (2014) jako „vědy, které se zabývají teorií a výzkumem určitých složek edukační reality. Za hlavní edukační vědy se považují pedagogika a andragogika. Každá z obou věd má řadu disciplín, jež v českém prostředí bývají někdy označovány termínem pedagogické či andragogické vědy“ (Průcha & Veteška, 2014, 95).

Předtím, než budou podrobněji popsány tyto vědy, je nutné zmínit se o psychologické a sociologické disciplíně.

### **1.1 Psychologické hledisko výchovy**

Hartl vymezuje výchovu z psychologického hlediska jako „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“ (Hartl, 1993, 235).

Psychický vývoj člověka, tedy i jeho osobnosti, trvá v různé míře po celý život a je zásadním prvkem umožňujícím dospělým společenské přizpůsobování a tvůrčí práci. Pedagogická psychologie dospělých proto zkoumá, jaké psychické struktury, motivy, potřeby a zkušenosti se vyskytují v osobnosti dospělých lidí, jaký vliv mají na jejich chování, jak regulují

jejich vztah k přírodě, kultuře, společenskému životu i k sobě samému a především k soustavnému vzdělávání.

Dospělí lidé chápou vlastní život jako naplňování svých potřeb a ideálů, jako neukončený běh dění zaměřeného na dosažení bližších i vzdálenějších cílů společenských a individuálních. Psychická odlišnost dospělého člověka od nedospělého se odráží ve schopnosti vytrvalé, houževnaté, uvědomělé činnosti. Dospělý by měl být odolný, vytrvalý v překonávání nesnází, schopný podřizovat své cíle nadindividuálním úkolům a přinášet oběti pro naplňování svých sociálních a morálních cílů. Měl by mít pocit odpovědnosti za vlastní jednání. Tyto osobnostní rysy nepřicházejí automaticky s dospělostí, ale vyvíjejí se spolu s celou osobností dospělého člověka. Osobnost dospělého se totiž neustále utváří nejen v konkrétních historických a společenských podmínkách, ale též učením a výchovou. Erikson (1980) chápe psychiku člověka jako komplex určitých na sebe navazujících stadií. Uznává determinovanost dítěte vnitřním prostředím, ale oproti teoriím krajně deterministickým zdůrazňuje „vstřícný“ pohyb společnosti vůči osobnosti člověka.

Eriksonovy názory získaly značný vliv proto, že překročil omezenost psychoanalytických teorií vyzdvihujících dětství a mládí, i proto, že jeho teorie je velmi dynamická. Erikson se nejvíc přiblížil pojetí, v němž v poměru subjektivní a objektivní složky převládá vztah vzájemného působení.

Úspěšné překonání jednotlivých etap, které jsou vždy spojeny s psychosociálními krizemi člověka, je podmínkou získání základních morálních ctností jako východiska pro veškerou hodnotovou výbavu člověka. Dítě a mladý člověk mohou zdárně projít všemi životními etapami a překonat jejich rozpornost jenom za pomoci – a to je velmi důležité – sociálního prostředí a sociálních institucí, které zajišťují výchovu a vzdělávání (Hartl, 1999, 63).

Podobně i Havighurst soudí, že k vývoji osobnosti dochází v jednotlivých obdobích života tím, že jedinec uspokojuje stále náročnější

potřeby ruku v ruce s narůstajícími nároky společnosti, že plní tzv. vývojové úkoly.

Vývojové úkoly mají tři zdroje. Fyzickou zralost pro daný úkol, očekávání dané skupiny a společnosti, a konečně osobní aspirace a hodnoty jedince. Jeden ze zdrojů může hrát dominantní úlohu, vždy však působí ve vzájemné kombinaci všech tří zdrojů. Například vývoj chůze je především záležitostí fyzické zdatnosti, čtení především záležitostí učení ve škole a v rodině. Havighurst tedy chápe osobnost jako něco, co vyrůstá ze vzájemného působení biologických sil a vlivu prostředí, přičemž přikládá důležitost řízení části vývoje, tj. výchově a vzdělávání.

Polský psycholog Gerstmann předkládá názor, že co se týče vývoje osobnosti, v dospělosti se přepracovává to, co bylo vytvořeno v dětství a mládí. Kvalitativní vývoj přetváří a zdokonaluje již vytvořené, vznikají i nové vlastnosti. Gerstmann a Švancara rozlišují pojmy vývoj a rozvoj osobnosti. O vývoji osobnosti dospělého můžeme hovořit tehdy, jsou-li prokazatelné zákonité změny osobnosti v závislosti na věku, při sledování řídicích mechanismů od relativně méně členěných ke stále členitějším. Rozvoj osobnosti znamená utváření určitých osobnostních vlastností, které probíhají v téže etapě, a rozšiřuje jejich počet.

V kontextu této práce budeme tedy pod pojmem osobnostní rozvoj dospělého člověka mínit utváření určitých vlastností vzděláváním, přičemž toto vzdělávání dopomáhá k dosažení vývojových úkolů, které vychází z jednotlivých stadií životního cyklu (Hartl, 1999, 66 - 67).

Eriksonovy etapy psychosociálního vývoje a Havighurstovy vývojové úkoly vedou k úvahám o tom, které etapy a úkoly jsou nezbytné pro vývoj učitelovy osobnosti, aby obstál ve výkonu učitelské profese. Při níže uvedeném výčtu standardních vlastností učitele zjistíme, že je nutné, aby byl ve svém osobnostním vývoji správně veden v každé etapě. Samozřejmostí je zodpovědná výchova v rodině, ale už od útlého dětství může mít na formování osobnosti jedince vliv edukátor a to od pobytu v jeslích v raném dětství až do mladé dospělosti, kdy většinou budoucí učitel získává způsobilost zahájit výkon svého povolání. Je evidentní, že psychologické

hledisko je se sociologickým hlediskem výchovy propojené a nerozdělitelné.

## **1.2 Sociologické hledisko výchovy**

Jedno z mnoha sociologických hledisek považuje „výchovu za vliv uplatňovaný dospělými generacemi na ty, kteří ještě nejsou připraveni na sociální život. Jejím cílem je probudit a rozvíjet v dítěti určité množství fyzických, intelektuálních a morálních stavů, které jsou od něj požadovány jak politickou společností jako celkem, tak speciálním prostředím, pro nějž je specificky určeno“ (Durkheim, 1922, 71 - 73).

Jiné sociologické vymezení pod pojmem výchova rozumí významný a základní společenský proces, který je z hlediska jednotlivce formováním osobnosti, z hlediska společenského cíle socializací (chápanou jak ve smyslu interiorizace hodnot, tak ve smyslu interiorizace rolí) a z hlediska obsahu akulturací (chápanou jako pouhé přizpůsobení se jiné kultuře, než té, kterou má jedinec zvnitřněnou) (Jochmann, 1992, 20).

Brezinka, autor, který se snažil vytvořit samostatnou vědu o výchově, rozumí pod pojmem výchova stav, kterého chce vychovatel dosáhnout u vychovávaného určitým procesem. Snažení vychovatele vede k cílům výchovy. Cílem výchovy může být přání nebo záměr vychovatele. Ze sociologického hlediska je většinou na cíle výchovy pohlíženo jako na normy, podle kterých se má vychovávaný (edukant) stát osobností na úrovni, k níž ho vedou jiní lidé ukazující mu jakýsi ideál, kterého by měl edukant dosáhnout (Brezinka, 2001, 50 - 53).

Podle Émile Durkheima má výchova jedinců ve společnosti velice důležitou funkci. Tato funkce spočívá ve formování sociálních bytostí, přičemž za formování Durkheim považuje promítání hodnot a potřeb společnosti do jednotlivců. V procesu formování považuje za klíčový prvek kulturu. Společnost je tvořena jedinci a skupinami, které kultura ovlivňuje, čímž je socializuje (Havlík & Koř'a, 2002, 36 - 39).

Sociologické hledisko je ještě mnohem složitější než hledisko psychologické. Osobnost se dá pojímat jako něco, co vyrůstá ze vzájemného

působení biologických sil a vlivu prostředí, přičemž část vývoje je řízená výchovou a vzděláváním, ale ve svém důsledku se z psychologického hlediska dospělý jedinec nakonec sám rozhodne, které z vlivů zařadí do svého hodnotového žebříčku, jenž utváří jeho prožívání, chování a jednání. Sociologické hledisko však pod pojmem výchova rozumí významný společenský proces, který je z hlediska jednotlivce formováním osobnosti, na které má jedinec největší vliv, z hlediska společenského cíle socializací, což znamená, že společnost určuje co je správné a žádoucí a jednodušší život mají ti jedinci, kteří přijmou hodnoty a role za své, zvnitřní si je, zařadí do svého hodnotového žebříčku, a z hlediska obsahu akulturací, to znamená stav, který usnadňuje jedinci zařazení se a život v dané společnosti tím, že se přizpůsobí požadavkům společnosti i když nejsou v souladu s jeho vnitřními hodnotami (Jochmann, 1992).

Ze sociologického hlediska tedy musíme brát v úvahu tzv. kulturní reprodukci, pro kterou je vzdělání důležitým prvkem. Pierre Bourdieu ve své koncepci kulturní reprodukce poukazuje na to, jak školy a další instituce napomáhají přenášení sociálních a ekonomických rozdílů z generace na generaci. Jinak řečeno, jak školy prostřednictvím svého „skrytého poselství“ ovlivňují hodnoty, postoje a zvyky, které si lidé osvojují. Děti tráví ve škole velký počet hodin, osvojují si při tom daleko více než jen učivo, se kterým se seznamují ve vyučovacím procesu (Giddens, 2000, 327).

Na budoucího učitele v procesu jeho vývoje a rozvoje číhá mnoho nástrah. Buď se budoucí učitel vyprofiluje jako silná osobnost, která se nechá formovat a ovlivňovat jen do určité míry a dospěje do rozhodné a zodpovědné osobnosti, nebo se jednoduše přizpůsobí tomu, co od něj společnost vyžaduje a pluje s proudem. Samozřejmě toto jsou dvě krajní možnosti, dá se předpokládat, že většina učitelů se bude pohybovat někde uprostřed.

### **1.3 Pohled pedagogiky**

Průcha, Walterová a Mareš (2013) vymezují výchovu z pedagogického hlediska jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji (Průcha, Walterová and Mareš 2013, 257).

Termín pedagogika pochází z antického Řecka, kde byl slovem paidagógos označován otrok, který pečoval o syna svého pána, doprovázel jej na cvičení a do školy (přesný význam slova – pais = dítě, aigen = vésti). Tento výraz se přesunul do antické latiny – jakožto paedagogus s posunutým významem otrok → učitel, vychovatel. V české pedagogice se užívá výrazu pedagog – člověk, který se věnuje výchově profesionálně a má pro tuto činnost určitou kvalifikaci.

Základy tomuto oboru jako systematické vědě o výchově mládeže i dospělých položil svými pedagogickými spisy Jan Amos Komenský.

Pedagogika je úzce spojena s ostatními vědními obory, zejména s vědami přírodními, společenskými i technickými. Jako vědní obor se konstitovala v 19. století.

Průcha (2005) definuje pedagogiku jako vědu a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže. V zahraničí se ve významu „pedagogika“ často užívá termín „pedagogická věda“.

Základní charakter pedagogiky vychází z vědy o edukaci, tedy o výchově a vzdělávání. Jako věda zahrnuje teorii i praxi. Má charakter normativní, explorativní a explanativní. Normativní charakter pedagogiky stanovuje určité normy, vzory, doporučení, cíle, jak realizovat edukaci. Explorativní charakter pedagogiky zkoumá, je založen na poznacích získaných z výzkumu. Explanativní charakter pedagogiky zjišťuje, popisuje, vysvětluje různé jevy edukační reality.

Předmětem pedagogiky je výchova a vzdělávání. Pedagogika se zabývá vším tím, co vytváří nějaké edukační prostředí, procesy, jež se v těchto prostředích realizují, a výsledky a efekty těchto procesů (Průcha, 2005).

Pedagogika se zabývá člověkem v situaci výchovy. V situaci výchovy je celý člověk se všemi svými vztahy ke skutečnosti. Jde tedy o předmět zkoumání maximálně složitý, mnohonásobně polarizovaný, vyžadující interdisciplinární spolupráci všech věd o člověku (Kučerová, 1992).

Teoretický význam pedagogiky odhaluje zákonitosti výchovy a její důležitou úlohu v životě jedince a společnosti, zabývá se výchovou v jednotlivých věkových obdobích a v různých výchovných zařízeních. Její praktický význam poskytuje množství podnětů pro edukační aktivity všem výchovným a školským pracovníkům, rodičům i pracovníkům souvisejících profesí. Pedagogika jako věda tedy snoubí teoretické pedagogické vzdělání, postoj ke společnosti, k lidem a k pedagogické práci a praktické dovednosti (Svobodová & Šmahelová, 2007).

Samotný předmět pedagogiky je natolik rozsáhlý, že vychovatel se pokládá za konstantní prvek a nevěnuje se mu taková pozornost jako procesu realizovanému „od něj“ k vychovávanému. Pedagogika se soustřeďuje zejména na proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji, nevěnuje se tomu, jestli ten kdo působí tedy vychovatel nebo v našem kontextu učitel střední školy je v pedagogickém procesu, kdy se připravuje na výkon učitelské profese, veden tak, aby byl kompetentní, způsobilý, zralý ke svému postavení, které přináší záměrné působení na vychovávané. A proto je nutné, aby se o učitele postarala andragogika, resp. aby její poznatky byly uplatněny v podpoře učitelské profese.

#### **1.4 Pohled andragogiky**

Jak již bylo uvedeno, andragogicky vymezuje výchovu Jochmann (1992), který tento fenomén považuje za „jeden ze základních atributů člověka, odlišující ho od ostatních živočichů. Člověk, na rozdíl od ostatních živočichů, získává schopnost účelně reagovat na vnější podněty, z důvodu přežití, téměř výlučně ve společenském procesu, který označujeme termínem výchova. Člověk je tedy bytost, která výchovu potřebuje k přežití. Člověk se stává člověkem v plném slova smyslu (tedy ne jenom biologickou



jednotkou, nýbrž společenskou bytostí) jediné prostřednictvím výchovy, jeho osobnost se výchovou vytváří, ne pouze formuje. Výchovu musíme chápat jako jednu ze základních sociálních funkcí.“ (Jochmann, 1992, 12).

Andragogiku lze charakterizovat jako vědeckou disciplínu „zabývající se veškerými procesy a souvislostmi s učením a vzděláváním dospělých. Objektem současné andragogiky je dospělý jedinec (biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralý); předmětem je celková edukační realita dospělých. Významnou část andragogiky tvoří sociální oblast, ve které se vzdělávající se dospělí nachází“ (Průcha & Veteška 2014, 40 - 41). V dřívější Veteškově (2009) práci, která se zabývá novým konceptem edukačního paradigmatu založeného na osvojování a rozvoji klíčových kompetencí, nalezneme jiný pohled: „V poslední době se obecně hovoří o edukačním formování, kultivaci osobnosti a pomoci dospělým lidem, aby byli schopni přizpůsobení stále se měnícímu vnějšímu světu. Interdisciplinární charakter současné andragogiky je více než kdy jindy zřejmý a tvoří podstatnou součást edukační reality (Veteška a kol., 2009, 21).

Dospělý jedinec v celém průběhu životní dráhy je objektem andragogického zkoumání a působení. Na českém a slovenském teritoriu se pojem používal, i když pouze v akademickém prostředí, již před rokem 1990, slovníky cizích slov uváděly k heslu andragogika, že se jedná o vzdělávání a výchovu dospělých. Studijní obory na vysokých školách v době před rokem 1990, které se orientovaly na tuto problematiku, ve svém názvu pojem andragogika oficiálně nepoužívaly, i když na akademické půdě byl pojem znám a používal se.

Integrální andragogika<sup>1</sup> vychází především z „široké, sociologizující koncepce výchovy a vzdělávání jako sociálních jevů, které nezahrnují pouze

---

<sup>1</sup> Po roce 1990 nahradil Vladimír Jochmann ideologicky zbarvený pojem „výchova a vzdělávání dospělých“ a „pedagogika dospělých“ novým pojmem andragogika. V současné době se v České republice formují dvě pojetí a dva pohledy na vymezení pojmu andragogika. Jde o pojetí užší, které se orientuje na didaktickou složku vzdělávání a učení dospělých a pojetí širší tzv. integrální andragogika s přesahem do oblasti profesní (Palán & Langer, 2008).

vlastní vzdělávání dospělého jedince, ale i rozvoj v nejširším slova smyslu a především péči.“ (Palán & Langer, 2008, 37).

Andragogika se poměrně široce zabývá individuálními „sociálními souvislostmi kultury, ekonomiky a politiky, a potřeba odlišit toto široké pojetí od užšího konceptu andragogiky jako teorie vzdělávání dospělých, vede k užívání názvu integrální andragogika. Možná by stálo za úvahu užívat spíše označení „integrující“, protože (Šimek & Bartoňková, 2002, 24):

- a) andragogika integruje (spojuje) pohled řady vědních na možnosti i problémy uplatnění člověka ve všech oblastech společenského života (v kulturním, i politickém kontextu)
- b) andragogika integruje všechna období životní dráhy jedince
- c) andragogika integruje zkoumání procesů a jevů, kterým je člověk vystaven v prostředí neustálých změn

Andragogika a pedagogika se nevyvíjely spojitě, nýbrž izolovaně. To se projevuje i dnes mezi oběma obory – zejména v teorii a výzkumu, kde je málo kontaktů a vzájemně obohacujících transferů poznání. To je patrně způsobeno historickými kořeny obou oborů. Pedagogika se původně vyvinula z filozofie, tedy z teoretického základu, kdežto andragogika vznikla z aktivit sociálního charakteru, tedy z řešení praktických záležitostí. V tomto momentě nalezneme pravděpodobně hlavní rozdíl. Zatímco pedagogika je teorií explanační a normativní, andragogika nemá normativní záměry, nýbrž především aplikační (Průcha, 2009, 97). Pro učitele střední školy to znamená, že znalosti, dovednosti a schopnosti získané pregraduálním vzděláváním mohou být díky andragogice pravidelně a cíleně rozšiřovány na základě praktických zkušeností a zasazeny do rámce konkrétní edukační reality dané střední školy.

Pro kontext tématu edukačních věd je důležitý pojem edukační realita, kterou rozumíme každou takovou skutečnost, ve které probíhají edukační

procesy a pojem edukační proces jako činnost, při němž je nějakému subjektu jiným subjektem předávána určitá informace (Průcha, 2005, 64 - 65). Důležitým momentem edukačního prostředí je skutečnost, že probíhá v nějakém sociálním prostředí, v určité sociální interakci. „Podobně jako v sociologii existuje pojem „sociální realita“ pokrývající různé sociální jevy a procesy, pojem „edukační realita“ označuje souhrnně veškerou objektivně existující skutečnost (souhrn situací, prostředí, procesů, subjektů) vyskytující se v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy, v konkrétních podmínkách určitých edukačních prostředí. Edukační realita je velmi variabilní, neboť do ní zasahují faktory různorodé povahy – sociální, ekonomické, demografické faktory, interpersonální odlišnosti subjektů, faktory národních kultur a etnických skupin a další.“ (Průcha & Veteška, 2014, 94).

Cílem této práce je popsat učitele jako osobu procházející od dětství po dospělost a i v rámci dospělosti výchovnými a vzdělávacími procesy, které mu pomáhají ve výkonu učitelské profese. Učitel je tedy ve velice specifickém postavení „mezi edukačními vědami“ – pedagogikou a andragogikou. Formování jeho osobnosti začíná v rodině a pokračuje rolí edukanta v prostředí formálního vzdělávání. Z hlediska pedagogiky je účastníkem záměrného procesu, ve kterém se působí na jeho osobnost s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Z hlediska andragogiky výchovou, výlučně společenským procesem, získává učitel schopnost účelně reagovat na vnější podněty. Jeho osobnost se výchovou vytváří, ne pouze formuje. Navíc andragogika předpokládá, že dospělí jedinci, v našem případě učitelé, se budou vzdělávat i po ukončení formálního studia (vzdělávání), které je nezbytné k zahájení vykonávání učitelské profese.

Všechna výše uvedená vymezení výchovy obsahují pojmy hodnoty či osobnost jednotlivců a potřeby či normy společnosti, poukazující na skutečnost, že v procesu výchovy jsou pokaždé dvě strany vychovatel a vychovávaný. Vychovatel je poučený a předává poučení – hodnoty, normy vychovávanému, který je přijímá, čímž se formuje jeho osobnost. Z hlediska této práce je nutné vyzdvihnout, že budoucí učitel ve věku dítěte zastupuje

stranu vychovávaného, ze kterého se v průběhu času za určitých podmínek, stanovených společností, stává vychovatel.

## 2 Učitelská profese

Na rozdíl od první kapitoly, ve které bylo možné definovat výchovu z různých hledisek, musím na úvod druhé kapitoly konstatovat, že definice učitelské profese v odborné literatuře neexistuje. Předpokládám, že je to způsobeno faktem, že pod pojmem učitelská profese si každý z nás dokáže „něco“ představit, tudíž není nutné ji blíže specifikovat. Učitelská profese se v odborné literatuře vymezuje pomocí charakteristik, o kterých bude pojednávat tato kapitola.

Učitelská profese má bohatou historii. Během této historie prošla celá profese značným vývojem, a protože se dále vyvíjí a mění celá společnost, tak se stále více mění i požadavky na učitele, na jejich práci i osobnost.

Učitelská profese byla v České republice dlouhá desetiletí považována za stabilizovanou bezproblémovou profesi, která má jasně vymezené pole působnosti, což je výchova a vzdělávání ve škole, stanovené normativními dokumenty. Učitel koná dobro pro společnost tím, že připravuje novou generaci pro život a povolání, vzorně plní své povinnosti, neboť je sám vzorem pro ostatní příslušníky společnosti, zvláště pak pro žáky. Pokorně akceptuje status státního zaměstnance s nepříliš vysokým finančním ohodnocením, zato však stálým příjmem, navíc kompenzovaným dlouhým obdobím prázdnin atp.

Na přelomu 80. a 90. let minulého století se u nás změnily společenské poměry, čímž začal pohyb i kolem učitelské profese s výraznými dopady na školství a vzdělávání. Učitelská profese začala být vnímána jako dynamický fenomén, který se v důsledku své společenské determinovanosti permanentně proměňuje a vyvíjí, neboť je pod neustálým tlakem změn a nových požadavků na vzdělávání žáků a z nich vyplývajících změn a požadavků na profesi samotnou. Proto se učitelská profese více než jiné srovnatelné profese stala v 90. letech předmětem zájmu jak vzdělávací politiky, tak zájmu odborného. Začala být zkoumána, posuzována, monitorována, konfrontována, kritizována i podporována (Walterová, Černý, Greger, & Chvál, 2010, 213 - 214).

V období totalitního režimu byl učitel vyzdvihován jako nositel a zprostředkovatel státní ideologie mladé generaci a z tohoto úhlu pohledu byl jeho společenský význam značný.

Po roce 1989 bylo školství a vzdělávání odpolitizováno a vykročilo na cestu demokratizace, což učitelské profesi prospívalo, ale přesto se učitelé dostávali do problémů. Učitelé byli jako profesní skupina činěni zodpovědnými za deformaci školní výchovy a vzdělávání v předchozím období a společensky kritizováni, mnohdy i odsuzováni (Havlík & Koťa 2002, 154 - 155).

Od poloviny 90. let na české školství a vzdělávání působí evropské trendy ve vzdělávání. Akceptování evropských deklarácí vzdělávací politiky, přineslo posun v posuzování učitelstva. Učitel byl označován za vůdčího aktéra proměny školy. Očekávalo se od něj, že vlastní iniciativou a na základě profesního přesvědčení uskuteční přeměnu školy, změni přístup k žákům a pojetí vyučování. Tato očekávání vyvrcholila na počátku 21. století v duchu vize Bílé knihy (2001) a stala se oficiální skutečností uzákoněním tzv. kurikulární reformy – školský zákon 561/2004 Sb.

V poslední době lze vnímat, že v celosvětovém měřítku se vkládá do učitelů velká naděje, že napraví svět a zmírní či odstraní jeho neduhy prostřednictvím kvalitního vzdělávání. Proto je politický zájem o kvalitu učitele a kvalitní vzdělávání učitelů vkládán do výzev, usnesení a strategických dokumentů (Lisabonská strategie vzdělávání, u nás Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy).

Setkáváme se i s neustávajícím odborným zájmem o učitelskou profesi, o vzdělávání učitelů, o jejich kariéru, který se promítá do výzkumných záměrů a vývojových projektů, uskutečňují se vědecké konference na téma učitel a učitelské vzdělávání, publikují se vědecké stati a monografie.

V odborné učitelské a pedagogické komunitě byla od 90. let otevřena zásadní témata a nastoleny klíčové otázky týkající se profese a vzdělávání učitelů, především pak v českém kontextu (Walterová et al., 2010, 214 - 215).

Za základní otázku lze považovat, zda je učitelství pravá profese nebo aspirující, tj. semiprofese (Vašutová, 2004). Na základě znaků obecné profese se sice prokázalo, že v některých znacích učitelé plně nedosahují pravé profese (např. nízká autonomie v rozhodování, chybějící etický kodex, chybějící profesní organizace, feminizace aj.), ale lze se o status profese ucházet. Byl proto akceptován koncept profesionalizace učitelství jako proces, v němž se za výrazného přispění učitelů stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Pilířem profesionalizace je přípravné vzdělávání, v němž absolventi získají stěžejní bázi profesních znalostí a dovedností, které dále zdokonalují a prohlubují v průběhu praxe a dalším vzděláváním. Důraz je kladen na pedagogické, psychologické a didaktické znalosti. Lidé mimo učitelkou profesi těmito znalostmi a dovednostmi nedisponují.

Koncept profesionalizace lze uvést do reality tehdy, budou-li zohledněny podmínky práce učitele, měnící se požadavky na odbornost učitele zahrnuté do vzdělávání učitelů a budou-li definována kritéria hodnocení učitelů v podobě profesního standardu (MŠMT, 2001, 70).

V 21. století se učitelská profese vyznačuje specifickými profesními charakteristikami, které můžeme rozdělit na vnější znaky a specifický vnitřní charakter pracovních činností učitele. Profesní charakteristiky jsou dynamické, což znamená, že se vlivem vnějších podmínek částečně a postupně mění. Za vnější znaky učitelské profese Urbánek (2005) považuje profesně-demografické (kvantitativní) charakteristiky jako je stárnutí učitelských sborů a jejich vysoké věkové průměry, vysoký stupeň feminizace, neuspokojivá kvalifikovanost sborů a výuky, neatraktivnost profese – nedostatek učitelů, obtížně měřitelná kvalita práce učitelů, málo sledovaný profesní rozvoj učitelů. Vnitřními specifiky učitelské profese jsou kvalitativní ukazatele, které vyjadřují podstatu učitelské profese např. učitelství jako pomáhající profese, psychická náročnost, specifikum časové zátěže, komplexní pojetí učitelské profese (Urbánek, 2005, 12 - 13).

Nejpodstatnějším činitelem učitelské profese je učitel. V obecných úvahách se užívá výrazu učitel ve velice širokém smyslu. Pojem totiž

zahrnuje jak učitele jednotlivých stupňů (vzdělávacích cyklů) – od mateřských škol po vysoké, tak vyučující různých předmětů a aprobací, ale i učitele pocházejících z různých lokalit (od velkého města po vesnici). Každopádně všichni tito učitelé se podílejí na růstu schopností potřebných pro společenský a pracovní život budoucí generace. Svoji prací navazují na primární socializaci žáků a studentů, která se v dětství odehrává v rodině a nemůže probíhat bez emocionálních vazeb k významným osobám. Dá se říci, že učitelé jsou odpovědní za sekundární socializaci, která zahrnuje veškeré návazné procesy, jejichž prostřednictvím se jedinec uplatňuje v nových oblastech společnosti, ve které žije. Sekundární socializace nevyžaduje velkou míru emocionálních vztahů, naopak jejich vysoká míra může být nežádoucí. Na druhou stranu učitelství není nikdy neosobní a mechanická záležitost, avšak učitelky nejsou matky a učitelé nejsou otcové (Havlík & Kořa 2002, 151 - 153).

Tento závěr poukazuje na nelehkou úlohu učitelů zhostit se různých rolí, které mohou mít velice odlišný charakter.

### ***2.1 Učitelská profese jako pomáhající profese***

Povolání jako lékař, zdravotní sestra, ošetřovatel, psychoterapeut, sociální pracovník či učitel jsou charakteristická tím, že jejich podstatou je práce s člověkem a nedílnou součástí profesních aktivit je osobní vztah ke klientovi. Tento osobní vztah zahrnuje ochotu, dovednost či umění pomoci druhému. Tato povolání bývají označována jako pomáhající profese (Urbánek, 2005, 23).

Podstatným rozdílem mezi charakterem pomáhajících profesí a ostatních povolání je, že lidé v pomáhajících profesích ve svých profesních aktivitách uplatňují vnitřní osobní zájem, porozumění a angažovanou „záchranu“ druhého člověka, spoluúčast a empatii. Učitel spolu s žákem prožívá úspěchy či prohry a zklamání v obtížné cestě plnění úkolů a je ochoten dítěti pomáhat. Přirozeně ne všichni učitelé tento angažovaný přístup uplatňují. Příčinou nemusí být neochota jednotlivých učitelů, ale absence jejich sociálních dovedností. Učitele tedy můžeme rozdělit



na neangažované pracovníky tj. pedagogy bez velkého osobního zájmu o žáka, jakési úředníky ve výchově na straně jedné a na druhé straně na pracovníky angažované, kteří jsou schopni empatie a jsou ochotni nabídnout i něco ze sebe sama ve prospěch dítěte, a to často i na vlastní úkor (Kopřiva, 2013, 15 - 20).

Od učitelů se především očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Zároveň se předpokládá, že budou žáky chránit před hrozcím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích. Učitel se v průběhu své kariéry nesčetněkrát dostává do situací, které se netýkají přímo výuky, jsou jedinečné a vyžadují psychologickou přípravu učitele.

Stále sílí tlak na učitele a jeho schopnosti působit preventivně proti sociálně patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole. Tento tlak je vyvíjen zejména rodiči, kteří na základě informací z médií sledují vzrůstající násilí a agresivní chování ve společnosti obecně a kteří nabývají dojmu, že škola není pro jejich dítě bezpečným místem. Ve třídách se stále častěji setkávají děti a učitelé odlišných etnik, náboženství, kultur, hodnot a životních stylů, které zvyšují nároky na komunikaci, porozumění a dosažení shody v názorech a postojích. V důsledku technologických a kulturně společenských změn se podstatně zvýšila četnost problémů a mladí lidé hledají stále častěji podporu i mimo rámce rodiny. Tím se stává učitelská profese „linkou důvěry“ pro děti, které potřebují poradit ve svých osobních záležitostech. Učitel by měl především přesvědčit rodiče o své připravenosti profesionálně zvládat nezvyklé situace a ujímat se role poradce, pomáhajícího nebo krizového pracovníka (Lazarová, 2008).

Lidé pracující v pedagogických a obecně pomáhajících profesích jsou vystaveni mnoha tlakům, zátěžovým situacím a vysokým očekáváním. Tato povolání kladou na pracovníky zvýšené nároky v profesní i osobní rovině a není možné je vykonávat jen v čistém rozsahu pracovní doby. Pro udržení fyzického a duševního zdraví je vhodné znát základní otázky psychohygieny. Naučit se vnímat své reakce v zátěžových situacích a pracovat s nimi. Ovládat techniky, které slouží k odplavení stresu a

navození klidu těla i mysli. Tyto techniky slouží jako podpora při složitých situacích (pracovní přetížení, vztahové problémy, vyčerpání, poruchy spánku, pocity vyhoření...) (Horáčková a kol., 2015, 66)

## **2.2 Učitel a jeho různé role**

Role je odborný výraz, který je používán v sociologii. V obecném smyslu role slouží k popisu vztahů mezi jedincem a okolím, či společností. Když tento obecný smysl převedeme na učitelskou profesi, zjistíme, že příslušná role je definována jako soubor očekávaného a společensky normovaného chování, přičemž rolové jednání je okolím, v našem případě školním okolím učitele – žáci, rodiče, kolegové, vedení - hodnoceno. Požadované chování je odměňováno, jednání proti očekávání je vystaveno negativním postihům.

V české společnosti byla ve druhé polovině 20. století problematika „rolí učitele“ ve společnosti velice diskutovaná. Učitel byl považován za jakéhosi „funkcionáře lidství“, který, na základě vysokoškolského diplomu a pracovní smlouvy, byl společností pověřen ji sloužit. Problémem však je, že s profesí učitele jsou spojeny odlišné druhy očekávání, které mají navíc vysokou míru pravděpodobnosti konfliktu. Něco jiného od učitelů vyžadují nadřízené orgány, odlišná očekávání mají rodiče, zcela jiná očekávání mají žáci. Obecně platí, že pokud bude učitel příliš vyhovovat požadavkům jedné z těchto skupin, může se dostat do konfliktů s ostatními skupinami.

Učitel není jenom zaměstnancem školské instituce. Je nucen hrát i role, které vyplývají z občanského života. Učitelé mohou být zároveň rodiči, partnery, dětmi, sourozenci, členy zájmových spolků, politické strany, vedoucími zájmových kroužků apod.

Jedinec se ve společnosti vědění dostává často do situací, kdy prožívá tzv. vnitřní konflikt rolí a cítí, že plnění jedné role narušuje plnění požadavků plynoucích z jiné role. Vědomí velké odpovědnosti a psychických nároků, včetně materiálních starostí, může vést u učitelů k prohlubujícím se psychickým krizovým stavům.

Role učitele označil sociolog Ralph Dahrendorf za klíčovou. Hraje-li každý jedinec v životě více rolí, pak klíčová je ta, podle níž je posuzována jeho pozice a prestiž – zpravidla spjata s profesí (Havlík & Kořa 2002, 161-162).

Za tradiční roli učitele se považuje role pedagoga s pedagogickou způsobilostí, která je souhrnem potřebných specifických schopností, dovedností a vědomostí. Součástí pedagogické způsobilosti jsou pedagogické kompetence, které učiteli umožňují úspěšně plnit běžné i ty méně tradiční úkoly, které učitelská profese přináší (Lazarová, 2008, 19 - 20).

Podle Švece (1999) lze pedagogické kompetence pozorovat ve formě pedagogických činností. Pod pedagogickými činnostmi rozumí souhrn způsobilostí, kterými by měl učitel disponovat, aby mohl vykonávat učitelskou profesi tedy vyučovat, vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost. Z toho vyplývá, že pedagogické činnosti by měly být klíčovými pro studenty učitelství, u kterých by se měly utvářet, rozvíjet a zdokonalovat. Autor dále uvádí, že pro tradiční roli pedagoga učitel nezbytně potřebuje následující kompetence rozdělené do tří skupin:

#### 1. Kompetence k vyučování a výchově

- psychopedagogická kompetence, zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků, na realizaci těchto projektů a na výchovné působení
- komunikativní kompetence, která učiteli umožňuje účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích
- diagnostická kompetence, která učiteli umožňuje diagnostikovat jak vědomosti a dovednosti žáka, tak jeho pojetí učiva – prekoncepce, styly učení a další žákovy možnosti, vztahy mezi žáky a v neposlední řadě klima školní třídy

## 2. Osobnostní kompetence

- odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí a jejich důsledky, tvořivost, flexibilita, empatie, autenticita a přijímat sebe i druhé jako žáky, rodiče i kolegy

## 3. Rozvíjející kompetence

- adaptivní kompetence, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky
- informační kompetence, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií a jejich využití v práci učitele
- výzkumná kompetence, za pomoci které učitel řeší s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumá svoji pedagogickou činnost
- seberefektivní kompetence, která učiteli umožňuje zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat její změny
- autoregulativní kompetence, která spočívá v samostatném řízení učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností (Švec, 1999, 22).

Dalším pohledem na učitele může být i ten, že je vzdělavatelem dospělých např. při předávání zkušeností svým mladším kolegům. Tato role vyžaduje schopnosti účinné verbální i neverbální komunikace, a dále získané a jemně rozdílné komunikační dovednosti. Rozvoj těchto schopností a dovedností není již jednoznačný prisvojovací proces, jako je tomu při studiu učitelství. Tato role předpokládá ovládnutí didaktických, komunikativních a sociálních dovedností (Hartl, 1999, 207).

Každá role učitele vyžaduje určité znalosti, dovednosti a schopnosti, které učitel získává přípravou na výkon učitelské profese. Učitelská profese je však specifická tím, že učitel se nachází mezi pedagogikou a andragogikou, jinak řečeno z formálního vzdělávání přechází do nezbytného a nově vyžadovaného neformálního vzdělávání, čímž se v podstatě od učitele vyžaduje celoživotní vzdělávání.

### **2.3 Profesní rozvoj a kariérní systém v České republice**

Pro výkon profese je potřeba absolvovat vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání na konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.)

Toto vzdělávání označujeme termínem „formální vzdělávání“ (formal education). V každé realizaci formálního vzdělávání jde o procesy učení, které jsou řízené a záměrné, probíhají ve školním prostředí, používají se v nich nějaké edukační konstrukty a vedou k nějakým prokazatelně dosaženým úrovním vzdělání (Průcha, 2014, 22).

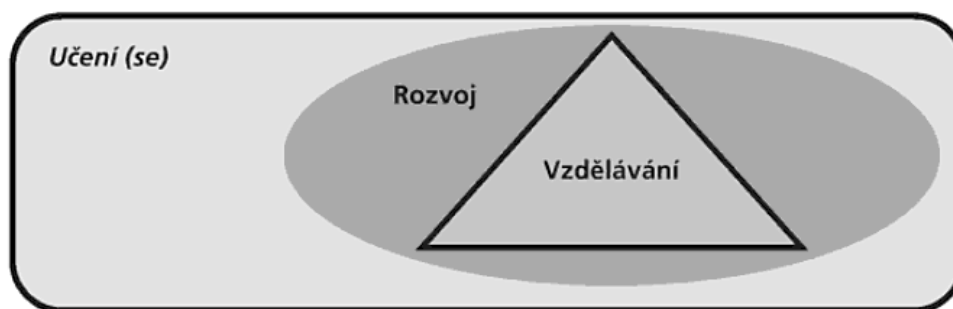
Význam pojmu vzdělávání se však prolíná a je lehce zaměnitelný s pojmy učení, a rozvoj, které vedou k možnosti výkonu určité profese. Proto je vhodné vysvětlit rozdíl v jejich chápání.

Pojem učení (se) Hroník (2007) popisuje jako proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně – aniž o tom třeba víme. Učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání.

Pojmem rozvoj rozumí autor dosažení žádoucí změny pomocí učení (se). Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených a neohraničených rozvojových programů.

Pod pojmem vzdělávání autor míní jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené – mají svůj začátek a konec.

Obrázek 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání



(Hroník, Dvořák, Greger, & Duschinská 2007, 31)

Z výše uvedeného vysvětlení pojmů učení, rozvoj a vzdělávání je tedy patrné, že se učíme, i když se nevzděláváme. Učit se můžeme i nežádoucím věcem (např. kouření), což ovšem nepovažujeme za rozvoj. Rozvojový plán zahrnuje všechny aktivity, které vedou k žádoucí změně a nejde jen o vzdělávání (Hroník et al., 2007, 31).

K vysvětlení pojmu profesní rozvoj Havlík a Kořa (2002) využívají výsledky dlouhodobých výzkumů shrnuté v publikacích Carnegie Commission, která je vyhlášena aktivitami v oblasti vyššího vzdělávání. Odborníci zdůraznili, že jak samotné profese, tak i výchova budoucích profesionálů jsou proměnlivé. Tato skutečnost je následkem vlivu potřeb společnosti, studentů a mezi sebou komunikujících profesionálů. Profese představují příklady těch zaměstnání, která mají vysoce vyvinuté soustavy norem odvozených z jejich osobité úlohy ve společnosti. Normy a speciální role profesionálů vyžadují jasné pochopení, jestliže máme rozumně a realisticky doporučit jejich změny (Havlík & Kořa, 2002, 163).

Pojem profesní rozvoj je také vnímán jako součást širšího profesního rozvoje nebo růstu zaměstnanců, který obsahuje kariérní rozvoj a další vzdělávání jako neoddělitelné součásti profesního rozvoje (Lazarová, 2006, 14).

Profesní rozvoj se dá chápat i jako přestavba stávajícího, většinou nedostatečného individuálního poznatkového systému potřebného v profesním životě rozvíjeného člověka na komplexnější poznatkový

systém, ve kterém se uplatňují vzájemné vazby starých a nových poznatků využívaných v profesi (Mužík, 2005, 38).

Specifikum profesního rozvoje učitelů je v tom, že pro učitele je závěr, že se učíme, i když se nevzděláváme klíčový. Vedení školy by mělo tento fakt vzít v potaz a s ohledem na něj plánovat všechny rozvojové aktivity učitelů, které vedou k žádoucí změně, a neomezovat se pouze na akce ryze vzdělávací povahy.

Za profesní rozvoj tedy můžeme považovat dosažení žádoucí změny pomocí učení (se), a tato změna se týká specifické skupiny zaměstnanců – profesionálů, kteří zastávají speciální role.

Profesní rozvoj učitelů udržuje kvalitu školního vzdělávání a jeho rozvoje. Za profesní rozvoj učitelů je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další charakteristiky profese. Profesní rozvoj učitelů má tři základní složky:

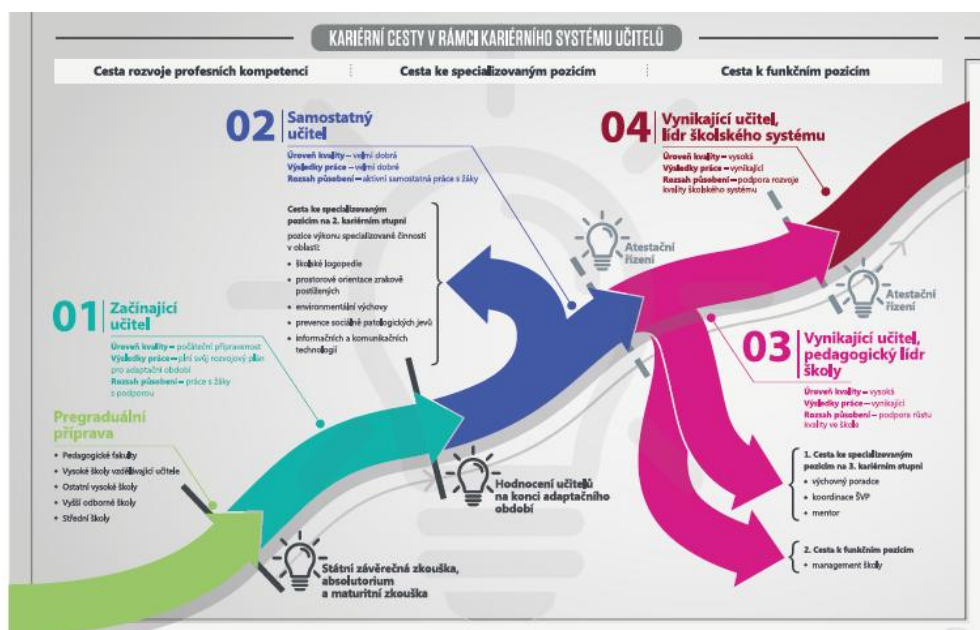
- institucionální další vzdělávání učitelů
- sebevzdělávání
- znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele

Tyto tři složky profesního rozvoje učitele se navzájem doplňují a pro profesní rozvoj učitele - jednotlivce i kvality školy jsou všechny tři nezastupitelně významné (Kohnová, 2012, 19). Tento závěr se týká učitelů jako vychovávaných nebo vzdělávaných i jako vychovatelů. Učitel se naučí nějakou dovednost a ve výchovném procesu směrem k vychovávaným, které vzdělává, je bezděčně učí tomu, čemu se sám naučil. Tento fakt by měl mít učitel neustále na zřeteli a plánovat svůj profesní rozvoj tak, aby jeho profesní znalosti, dovednosti a schopnosti byli v souladu s jeho osobností pro co nejlepší efektivnost vyučovacího procesu.

Zájemci o učitelskou profesi musí absolvovat pregraduální přípravu, kterou poskytují pedagogické fakulty, vysoké školy vzdělávající učitele, ostatní vysoké školy, vyšší odborné školy či střední školy. Pregraduální příprava je ukončena státní závěrečnou zkouškou, absolutoriem nebo maturitní zkouškou. V případě, že se absolventi rozhodnou pro kariéru

v učitelské profesi začínají plnit svůj rozvojový plán pro adaptační období a práci s žáky vykonávají s podporou. Toto období trvá zpravidla tři roky a je ukončeno hodnocením učitelů na konci adaptačního období. Po praxi s podporou se ze začínajícího učitele stává samostatný učitel, kterého rozsah působení spočívá v aktivní samostatné práci s žáky a dále si může vybrat cestu ke specializovaným pozicím na 2. kariérním stupni v různých oblastech např. ve školské logopedii, v environmentální výchově nebo v oblasti informačních a komunikačních technologií. 2. kariérní stupeň v učitelské profesi je ukončen atestačním řízením. Po dalších pěti letech se z učitele, který si buduje kariéru, stává pedagogický lídr školy. Po osmi letech praxe se učitel může rozhodnout mezi specializovanými pozicemi na 3. kariérním stupni jako jsou výchovný poradce, koordinátor ŠVP (školní vzdělávací program) nebo mentor a cestou k funkčním pozicím do managementu školy. 3. kariérní stupeň je stejně jako 2. stupeň ukončen atestačním řízením. V případě, že učitel v atestačním řízení uspěje, může se dostat až na nejvyšší stupeň učitelské profese, kterou je lídr školského systému. Jeho rozsah působení zahrnuje podporu rozvoje kvality školského systému.

Obrázek 2: Kariérní cesty v rámci kariérního systému učitelů



(Česká škola, 2016)



Již od poloviny 90. let se objevily snahy o podporu práce učitelů a zkvalitňování profese v záměrech MŠMT ČR. V roce 1996 vznikl projekt „Učitel“, který se zaměřil na kariérní systém a hodnocení učitelů propojené s dalším vzděláváním. Jeho podstatou byly atestační stupně, jimiž by učitelé procházeli a prokazovali profesní růst a dokladovali absolvování vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání. Ačkoli byl tento přístup ve své době progresivní, systém neuspěl. Nebyl vítán ani učiteli, kteří ho pokládali za nespravedlivý, a nemohl být akceptován ani řídicí sférou, protože vysoce finančně zatěžoval státní rozpočet. Projekt byl přínosem v tom, že navrhoval systémové řešení profesního rozvoje provázaného s dalším vzděláváním a odměňováním učitelů (Walterová et al., 2010, 219 - 221).

Jakýkoli další pokus o realizaci systému, který by propojil hodnocení a další vzdělávání učitelů naráží v České republice na bariéry různého druhu. Buď je kritizován a odmítán učiteli, nebo nelze dospět k odbornému anebo politickému konsenzu v jeho podobě nebo chybí finanční prostředky pro realizaci. Ačkoli na odborném poli neustává zájem o hledání dalších možností, jak podpořit učitele ve zkvalitnění jejich výkonu, v procesu profesionalizace učitelství, v prosazení profesních zájmů a potřeb učitelů, dosud se zcela nedaří propojit odbornou a vědeckou sféru s politickou pro učinění potřebných rozhodnutí a opatření ve prospěch učitelé profese (Walterová et al., 2010, 219 - 221).

Pedagogický slovník vymezuje učitele jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelé povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí

učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou (Průcha et al., 2013, 261).

Vašutová nabízí svůj pohled na to, co vlastně znamená být učitelem a popisuje tak jakýsi ideál dobrého učitele: „být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolným vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí“ (Vašutová, 2007, 7).

Jak je vidět z výše uvedených myšlenek, nároky na učitele jsou nemalé. Určitým řešením pro to, aby se jedinec, který se rozhodl vykonávat učitelskou profesi, přiblížil k „ideálu“ dobrého učitele je jeho další vzdělávání.

### **2.3.1 Další vzdělávání učitelů**

Pojem další vzdělávání může být zaměňováno s pojmy jako permanentní vzdělávání, profesionální rozvoj, celoživotní učení apod. Lazarová (2008) chápe pojem další vzdělávání jako součást celoživotního učení každého člověka, které souvisí s typem organizace, nastavením společnosti i obdobím, ve kterém se odehrává (Lazarová, 2008, 13).

Vzdělávání, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí po řádném období v tzv. formálním vzdělávání, a může zájemcům zlepšit společenské i pracovní uplatnění nazýváme neformálním vzděláváním. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání. Neformální vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání dospělých. Probíhá ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých

vzdělávacích institucích, v organizacích zájmového, sportovního, uměleckého a jiného vzdělávání. Učení dospělých je v tomto vzdělávání organizované, ale dobrovolné, bezplatné i probíhající za úplatu. Podstatné je, že toto učení nevede k získání určitého státem uznávaného stupně vzdělání, i když může být ukončeno certifikátem, osvědčením, licencí apod. Edukační procesy neformálního vzdělávání předpokládají zpravidla účast nějakého edukátora tj. odborného lektora, školitele, instruktora apod. (Průcha, 2014, 23 - 24).

Jiným typem dalšího vzdělávání je tzv. informální učení, které je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy).

Informální učení probíhá v každodenních situacích běžného života v rodině, v zaměstnání, během cestování, při četbě novin, knih a časopisů nebo při poslechu rozhlasu a sledování televize apod., když člověk získává poznatky bezděčně, nahodile. Je to vlastně neúmyslné vzdělávání se v průběhu celého života. Na rozdíl od učení ve formálním a neformálním vzdělávání je informální učení nesystematické, nerealizuje se v institucích, není organizované, nýbrž spontánní. Avšak role informálního učení je pro život každého člověka obrovská a nenahraditelná (Průcha, 2014, 24).

Novotný (2009b) k výše uvedeným typům vzdělávání a učení připojuje ještě čtvrtý typ a to učení pro pracoviště, který však není samostatným typem ve smyslu třech předchozích, ale je specifickým typem učení, který z výše uvedených typů vzdělávání a učení vychází. Podle autora je příprava k výkonu profese vázána především na formální vzdělávání, u učení pro pracoviště je tomu spíše naopak – rozhodující je neformální vzdělávání a informální učení. Vztah učení pro pracoviště a dělení učení podle umístění na ose formální – neformální – informální ovšem nelze takto zjednodušit. Ideální představa o propojení formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení v konceptu celoživotního učení je taková, že člověk v průběhu života plynule podle svých potřeb přechází z jednoho do druhého,

nicméně realističtější je zřejmě očekávání, že dospělý využívá adekvátních vzdělávacích příležitostí příležitostně a na základě rozmanitých podnětů (Novotný, 2009b, 7 - 28).

V této práci bude pojem další vzdělávání vyjadřovat další získávání znalostí, dovedností a schopností učitelů, které je nezbytné pro jejich profesní život a vyžaduje zmíněné kompetence učitelské profese a potřeby vedoucí ke zvýšení kvality učení žáků.

Urbánek (2005) považuje za zásadní problém v dalším vzdělávání učitelů v ČR, chybějící koncepci v této oblasti. Poukazuje na skutečnost, že příprava učitelů probíhá jen v jediné pregraduální fázi, na kterou nenavazuje žádné další systematické vzdělávání učitelů. Navíc jsou v pregraduální fázi všechny složky učitelského vzdělávání uskutečňovány tzv. paralelním modelem, což znamená, že pro studenta učitelství, kterého pedagogická fakulta připravuje pět, někdy jenom čtyři roky, není možné si oborovou, pedagogickou, oborově didaktickou a praktickou složku dostatečně osvojit (Urbánek, 2005, 64).

Pro další prohlubování zmíněných složek učitelského vzdělávání v českém školství není doposud prosazen ani prováděn strukturovaný systém dalšího vzdělávání graduovaných učitelů. Dnešní praxe je taková, že pedagogická centra či instituce akreditované pro DVPP (další vzdělávání pedagogického pracovníka) nabízí učitelům vzdělávací témata, která jsou však učiteli nebo řediteli škol vybírána náhodně. I když jejich kvalita může být na velmi dobré úrovni, toto další vzdělávání nemá logicky ucelenou strukturu učiva profesní přípravy a nepomáhá učitelům určit si další sebevzdělávací linii. Tím pádem je pregraduální fáze jediným uceleným učitelským vzděláváním, což příliš nepřispívá k profesionalizaci učitelské profese (Walterová, 2001, 11 - 22).

Požadavek profesionalizace obvykle přináší potřebu formulování nových cílů vzdělávání učitelů jako je např. vzdělávání ke kritickému náhledu, zdokonalování, výzkumu, nezávislosti, racionalizaci, úvahám v souvislostech a také k osobnostnímu rozvoji. Odborný, osobní a etický

rozměr profesionality vede k všestranné profesionální odpovědnosti učitele (Lazarová, 2008, 16).

Perrenoud (1994) považuje učitelství za komplexní povolání, které zahrnuje velké množství situací, ve kterých se učitel musí rozhodovat mezi navzájem se vylučujícími možnostmi. Učitel denně řeší situace, na které ho nepřipraví žádná teorie. Proto je nutné, aby učitel rozuměl praxi, která ho vede k intelektuálnímu kutilství (bricolage intellectuel) nebo k řízené improvizaci (improvisation réglée). Autor vyjadřuje názor, že učitelé musí disponovat „přirozenými“ znalostmi a nenaučitelnými dovednostmi, protože ve vyučovacím procesu není možné přímo aplikovat naučené techniky. Intelektuální kutilství je permanentní, protože techniky musí učitel přizpůsobit momentálním podmínkám dané situace (Perrenoud, 1994, 40).

Čeští učitelé si často pod pojmem další vzdělávání představují

- nabývání dovedností
- získávání informací
- návod na inovaci výuky
- inspiraci
- zvyšování profesionalismu

Bohužel čeští učitelé už méně chápou další vzdělávání jako cestu ke změně myšlení, postojů a hodnot nebo k identifikaci slabých a silných stránek (Lazarová, 2008, 17).

Také Vašutová (2008) o českém vzdělávání učitelů tvrdí, že jeho současný stav je v rozporu s obecnými tendencemi, které vývoj vzdělávání učitelů má. Tento rozpor se týká procesu profesionalizace pregraduálního studia, systémovost dalšího vzdělávání učitelů a jeho zkvalitňování (Vašutová, 2008, 83).

Na další vzdělávání učitelů je nutné podívat se také z andragogického hlediska, protože ve vyučovacím procesu se setkávají dva dospělé činitele - lektor jako vychovávající a učitel jako vychovávaný. Takovýto vztah je specifický v tom, že lektor - edukátor může být mladší než edukant, což se v pedagogickém procesu stát nemůže. Z tohoto specifika můžou vyplývat určité bariéry.

Starý (2008) poukazuje na skutečnost, že další vzdělávání učitelů má svá specifika především vzhledem k samotné profesi učitelství. Učitelé učitelů ve své roli by si měli vždy uvědomit, jaké bariéry mohou působit na vzdělávání a učení se učitelů a zohlednit je ve své vzdělávací a výukové strategii a v přístupu k účastníkům. Na druhé straně mají učitelé mnohé výhody oproti jiným vzdělávajícím se dospělým, které jsou dobře využitelné v jejich dalším vzdělávání.

### 3 Středoškolský učitel

Národní ústav pro vzdělávání (2016) charakterizuje středoškolského učitele následovně: „*Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy provádí vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování všeobecně vzdělávacích předmětů, směřující k získávání vědomostí a dovedností žáků na střední škole, popřípadě ve třídách a na středních školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*“

Jeho práce zahrnuje následující činnosti:

- Hodnocení účinnosti vzdělávací a výchovné činnosti a nových vyučovacích postupů ve vzdělávání, plnění prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad žáky.
- Komplexní vzdělávací a výchovná činnost, popř. specializovaná metodologická činnost v oblasti pedagogiky a psychologie.
- Příprava zpráv, hodnocení žáků a jejich klasifikace; vedení ročníkových a závěrečných prací žáků, vedení evidence o pedagogické činnosti a o výsledcích žáků.
- Studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do vzdělávání v rámci školního vzdělávacího programu, popř. do individuálních vzdělávacích plánů.
- Tvorba a průběžná aktualizace pedagogické dokumentace nebo tvorba a aktualizace individuálních vzdělávacích plánů pro střední školu.
- Vzdělávání a výchova zaměřená na získávání vědomostí a dovedností žáků ve všeobecně vzdělávacích vyučovaných předmětech střední školy v rámci školního vzdělávacího programu, na jehož tvorbě se podílí.
- Vzdělávání formou speciální pedagogiky, které odpovídá úrovni znevýhodnění žáka s využitím

speciálních metod, postupů, forem vzdělávání, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, kompenzačních pomůcek.

- Vzdělávání nadaných žáků, podněcování osobního vývoje žáků, diskutování o jejich pokrocích s rodiči (zákonnými zástupci) a třídním učitelem a poskytování konzultací žákům.

(Národní ústav pro vzdělávání, 2016)

Učitel střední školy je považován za pracovníka, který učí žáky předepsanou učební látku s cílem vytvářet a rozvíjet u nich žádoucí znalosti, dovednosti a postoje. Do jeho práce patří i neustálá kontrola úrovně znalostí a dovedností žáků (formou písemných prací, ústních zkoušení, řízených diskusí, prováděním praktických činností), výuku podle zjištění upravuje. Do jeho činností dále patří motivování žáků k zájmu o učivo, organizace samostatné činnosti žáků, vedení třídních schůzek a další spolupráce a komunikace s rodiči, třídnictví, vykonávání služeb v rámci provozu školy atd. Učitel je aprobován pro výuku jednoho, případně na vícero předmětů. Musí neustále sledovat vývoj příslušné odborné oblasti. Práce učitele probíhá v různých prostředích: v učebnách, laboratořích, kabinetech, případně mimo školy na exkurzích nebo výměnných pobytech. Pracovními nástroji jsou různé didaktické prostředky v závislosti na vyučovaných předmětech např. slovníky, mapy, počítač, ICT (Information and Communication Technologies), laboratorní přístroje, cvičební nářadí apod.

Učitelova práce je založena na každodenní komunikaci se sociálním prostředím, se svými žáky, jejich rodiči, s kolegy a nadřízeným. Tato skutečnost s sebou nese požadavek na jisté učitelovy osobnostní charakteristiky či předpoklady, které by měl mít, aby jeho práce byla úspěšná a efektivní. Jeho osobnost je důležitým nástrojem při výkonu profese.

Pokud se zaměříme na konkrétní osobnostní charakteristiky uváděné jednotlivými autory, najdeme samozřejmě více možných výkladů, ovšem nalezneme v nich jisté shodné rysy.



Například Heřmanová (2004) popisuje následující vlastnosti: „pracovní a osobnostní kompetence, sociální kompetence, pozitivní a proaktivní jednání, pracovní ochota a výkonová motivace, vyšší hladina aspirací a volního úsilí, schopnost sebekontroly, rozvítené etické a estetické cítění, tvořivost, empatie a tolerance, smysl pro humor, ochota pracovat na sobě.“

Další autorkou, která popisuje požadavky na učitele je Mazánková (2006), která tyto požadavky rozděluje na charakterové a behaviorální. Osobní vlastnosti rozlišuje na vlastnosti charakteru a vůle (např. upřímnost, spravedlnost, samostatnost), pracovní vlastnosti (např. vztah a láska k pedagogické práci a k žákům, důslednost), intelektuální vlastnosti (např. tvořivé myšlení, logičnost), citově temperamentní (např. sebeovládání, optimismus) a společensko-charakterové (např. laskavost, slušnost, ohleduplnost).

Behaviorální požadavky dle Mazánkové zahrnují tři oblasti, a to učitelovo chování ve škole, v soukromém životě a v jeho veřejné činnosti.

Autorky shodně definují nezbytné sociální kompetence učitele, kupříkladu spravedlivost, pracovitost, lásku k dětem, pozitivní přístup či optimismus, toleranci a empatii, tvořivost, laskavost atd.

Výše popsané vlastnosti a charakteristiky je nutné brát jako ideál, není reálné, aby osobnost každého pedagoga zahrnovala všechny tyto vlastnosti a charakteristiky. Smyslem těchto snah o definování požadovaných vlastností učitele, je spíše získání souboru vlastností a charakteristik, které jsou pro učitelskou profesi vhodné, než vytvořit šablonu, podle které se musí každý učitel chovat.

Osobnost učitele je pro jeho povolání velice důležitá, ale splnění výše uvedených osobnostních předpokladů k výkonu učitelské profese nestačí. Je zde několik dalších oblastí, které musí učitel naplňovat:

- odborná způsobilost - na základě pedagogické, didaktické, psychologické přípravy
- výkonová způsobilost - pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí

- osobnostní způsobilost - vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnost mezilidských vztahů
- sociální způsobilost - morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot
- motivační způsobilost - interiorizace role učitele, aktivní přístup k realizaci interiorizace

Shrme-li vše výše uvedené, zjistíme, že na učitele jsou kladeny velmi vysoké požadavky.

Je požadováno, aby měl potřebné vzdělání, což je samozřejmostí, dále je po něm však požadována fyzická i psychická zdatnost či odolnost, vysoká motivovanost k výkonu profese a velké pracovní nasazení, neustále korigované a příkladné chování a v neposlední řadě souhrn vlastností vyžadujících mimo jiné neustálý optimistický přístup, velmi kladný vztah k dětem, toleranci, laskavost, empatii atd. Všechny tyto požadavky podporují fakt, že se jedná o profesi velmi náročnou, a že ne každý s dostatečným vzděláním je schopen ji vykonávat efektivně a kvalitně.

### **3.1 Profesní start – začínající středoškolský učitel**

Začínající učitelé by měli být připraveni na všechny uvedené činnosti. Na rozdíl od jiných profesí se v českém prostředí za učitele plně připraveného začít pracovat na této pozici považuje člověk bezprostředně po ukončení vysokoškolského studia (bez jakéhokoliv „meziobdobí“, které je typické např. pro lékaře). Získáním diplomu je absolvent považován za plně připraveného začít samostatně vyučovat a vstoupit tak do profese. Mezi přípravou člověka na určitou práci a skutečným výkonem v praxi se budou vždy projevovat větší či menší rozdíly. Absolventi vysokých škol se po nástupu do praxe potýkají s řadou problémů objektivního i subjektivního charakteru, jejichž řešení je spojeno s napětím, nejistotou pochybnostmi a nezřídka též s omyly a chybami (Šimoník, 1994, 8).

Podle Průchy (2005) je profesní start učitele v některých faktorech odlišný od profesních startů v ostatních zaměstnáních. Zatímco v mnoha jiných povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu

profese, v profesi učitele tomu tak není. Začínající učitel je nucen mít již od počátku stejné povinnosti a zodpovědnost jako zkušený učitelé (Průcha, 2005, 215).

Často se s nástupem do zaměstnání objevuje šok z reality nebo profesní náraz kdy začínající učitelé zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na vše, co od nich škola vyžaduje (Průcha, 2009).

Zvláště první rok ve školství bývá obdobím, kdy dochází ke konfrontaci představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí (Šimoník, 1994, 8).

Podle Bajtoše a Honzíkovej (2007) nachází každý začínající učitel na začátku své kariéry určité rozpory:

- rozpor mezi vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi
- rozpor mezi osobnostními aspiracemi a zájmy organizace
- rozpor mezi aktuálním pracovním postavením a hodnocením perspektivy, která se pro pracovníky otevírá

Výzkumy provedené na velkém vzorku začínajících učitelů ukázaly, že problémy, které si na počátku své profesionální cesty uvědomují, jsou natolik rozdílné, že z nich nelze vyvozovat jednoznačné závěry. Oblasti, ve kterých pociťují začínající učitelé problémy, jsou velmi individuální a jsou ovlivněny mnoha faktory – např. charakterové vlastnosti a celková osobnost pedagoga, předchozí zkušenosti s pedagogickou činností, rodinné zázemí, materiální vybavení školy, klima školy... (Bajtoš & Honzíkovej, 2007, 81).

Počáteční fáze bývá velmi často také doprovázena konflikty s nadřízenými, kolegy, případně rodiči. Další konflikty jsou mezi začínajícími učiteli a pedagogickými fakultami, jelikož mnoho začínajících učitelů zjišťuje, že jeho znalosti nejsou v některé z potřebných oblastí dostatečné. Všechny tyto konflikty a rozpory vedou ke stresovým situacím, které samozřejmě znesnadňují hladké zařazení do pracovního procesu a někdy mohou způsobit i opuštění pedagogické profese.

V podmínkách našeho školství stále v některých školách přetrvává instituce tzv. uvádějíciho učitele<sup>2</sup>. Uvádějícím učitelem může být zkušený učitel, který se ve škole stará o začínající učitele, a to především po metodické stránce. Tato instituce má svoje opodstatnění, přestože je v mnohých případech tato funkce vykonávána pouze formálně (Bajtoš & Honzíková, 2007, s. 83).

Mnohé z pedagogických problémů začínajících učitelů mají své kořeny v nedostatecích učitelského studia, které budou muset být postupně napravovány. Velký podíl na profesních potížích mladých učitelů mají též nástupní pracoviště, z nichž mnohé poskytují nastupujícím učitelům minimální pomoc a oporu. Zvýšený pracovní úvazek, výuka neaprobovaných předmětů a řada úkolů navíc, mohou začínajícím učitelům způsobit řadu nesnází. Mladí učitelé by měli hledat příčiny svých problémů též sami v sobě. Někteří nezvolili správně náročnou učitelskou profesi, studovali povrchně, nezajímali se hlouběji o budoucí problémy a svůj vztah k učitelství si dosud neujasnili (Šimoník, 1994, 78).

Nelze tvrdit, že všichni začínající učitelé mají problémy. Naštěstí jsou i takoví, kteří od počátku učí na velmi dobré úrovni. Mají osobnostní předpoklady, mimořádný cit i smysl pro učitelství a i po odborné stránce jsou skvěle připraveni.

### **3.2 Samostatný středoškolský učitel**

Tato etapa také bývá někdy nazývána etapou stabilizace nebo profesního vzestupu a je to nejdelší etapa v profesním životě učitele.

Nejsou k dispozici hodnověrné poznatky, jež by umožňovaly přesně vymezit, za jak dlouhou dobu (např. v počtu let či měsíců) od vstupu do profese se z učitele začátečníka stává učitel expert. Navíc není také zjištěno, jak velké jsou individuální rozdíly v tomto vývoji, tedy zda se někteří začínající učitelé stávají zkušenými učiteli za významně kratší nebo delší dobu než jiní, zda je tato doba shodná stejně u mužů-učitelů jako u žen-učitelek atd. Avšak většinou se období stabilizace, resp. začátku

---

<sup>2</sup> V době vzniku diplomové práce zřízení tohoto institutu není pro české školy regionálního školství povinné.

nabývání vlastností experta klade do úseku následujícího po pěti letech učitelovy práce (Průcha, 2005, 214 - 215).

Tato fáze je také často charakterizována vstupem do programu tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Další vzdělávání je, vzhledem k současnému důrazu na celoživotní učení, nedílnou součástí nejen učitelské profese. Je hlavním nástrojem pro učitele při zvládnání jejich nových rolí a odpovědností. Jeho síla spočívá také v možnosti rychlého reflektování změn v potřebách vzdělávání učitelů. Další vzdělávání nejen středoškolských učitelů je upraveno zákonem o pedagogických pracovnících a vyhláškou č. 317/2005 Sb. Zmíněný zákon stanovuje nejen středoškolským učitelům povinnost dalšího vzdělávání. Vyhláška rozlišuje tři druhy dalšího vzdělávání středoškolských učitelů a to: studium ke splnění kvalifikačních předpokladů; studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů; studium k prohlubování odborné kvalifikace. Walterová (2001) pak kategorizuje další vzdělávání středoškolských učitelů na další vzdělávání vedoucí k certifikaci s obecně závaznou platností a na další vzdělávání vedoucí k získání osvědčení. Do první kategorie řadí:

- a) kvalifikační vzdělávání, do této kategorie zahrnuje postgraduální studium, rozšiřující, specializační, rozdílové a funkční studium, doplňující pedagogické studium, akreditovaný studijní program ukončený státní zkouškou
- b) rekvalifikační vzdělávání, do této kategorie zahrnuje změnu kvalifikace, aprobace nebo kvalifikovanosti pro určitý stupeň/typ školy

Druhá kategorie je tvořena jednou oblastí dalšího vzdělávání:

- c) normativní školení (kurzy), do této kategorie řadí průběžnou obnovu a prohlubování profesních kompetencí, buď kontinuálně během učitelovy profesní dráhy probíhajícími kurzy a školeními nebo soustavnou metodickou a servisní činností zařízení pro další vzdělávání učitelů. Dále sem spadá aktivní činnost učitele pro rozvoj školy nad rámec běžné výuky.

Z důvodů již zmiňovaných změn v oblasti školství a požadavků na učitele je nutné tyto dva systémy vzdělávání vzájemně propojit a dát jim jasný a srozumitelný rámec. O této potřebě se píše již ve zprávě Evropské komise „Improving the Quality of Teacher Education“ z roku 2007, a to následovně: „K vybavení učitelů potřebnými dovednostmi a kompetencemi k jejich novým rolím, je nezbytné mít na vysoké úrovni počáteční vzdělávání učitelů a na něj navazující proces dalšího vzdělávání, které učitele udrží v souladu s požadavky společnosti vědění“ (Commission of the European Communities Communication, 2007).

Vzdělání je samozřejmostí a předpokladem pro kvalifikovaný výkon profese, velkou roli při výkonu práce učitele však hraje i jeho osobnost a právě té se budu věnovat v následující kapitole.

### ***3.3 Konec profesní dráhy středoškolského učitele***

Toto období začíná přibližně ve věku 50 roku života, respektive po 25 až 30 letech pedagogické praxe (Bajtoš & Honzíková, 2007, 83).

Na učitele v této poslední fázi existují podle Průchy (2005) dva různé názory. První líčí učitele v této třetí fázi jako zkušené odborníky, kteří využívají informace a zkušenosti, které kumulovali celý život, druhý upozorňuje na některé negativní rysy – konzervativní postoje, rezignace, důsledky stresových tlaků, zdravotní potíže, zvýšený zájem o pracovní podmínky s důrazem na hodnoty zdraví a životní pohody, stereotypy ve vyučování, tedy nulová snaha o zmodernizování a aktualizování výuky apod. (Průcha, 2005, 305).

Poslední období učitelské profese přináší syndrom vyhoření a únavu z vysoké zátěže učitelského povolání, které sebou přináší zhoršující se paměť a koncentraci. V této souvislosti uvádí Řezníček (2004), že starší učitel je typický vyprávěním opakujících se historek a vtipů, což může vést ke snížení jeho autority a k jeho kritice. Z pozitivních charakteristik uvádí zvýšení profesní tvořivosti, naproti tomu však dochází k rutinérství v negativním slova smyslu a sklonu opomíjet změny a inovace.

I v tomto období hraje velikou roli osobnost učitele. Proto je nutné dívat se na problematiku poslední fáze profesní dráhy středoškolského učitele z individuálního hlediska a vnímat každého učitele jako osobnost v psychologickém smyslu slova.

## 4 Metodologický design výzkumu

Praktická část prezentované diplomové práce, je věnovaná stručnému popisu přípravy a realizaci, na který navazuje analýza a interpretace jeho výsledků.

Cílem mého výzkumu bylo identifikovat a analyzovat vnímání potřeb a přístup učitelů vybrané střední školy k jejich dalšímu vzdělávání v kontextu profesního a osobnostního rozvoje, a zjistit, jak vedení školy vnímá tato zjištění. Konkrétně mě zajímalo, zda učitelé považují další vzdělávání za důležité, zda se dalšího vzdělávání zúčastňují a v neposlední řadě, zda vnímají dopad dalšího vzdělávání na výkon své práce

- a) v kontextu spolupráce s vedením školy
- b) v kontextu jejich individuální práce.

Z výše uvedeného obecného určení cíle výzkumu, vycházejí jednotlivé výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka byla stanovena následovně:

Vyjadřují učitelé přesvědčení o tom, že další vzdělávání vede k jejich profesnímu a osobnostnímu rozvoji?

Z ní se odvinuly následující podotázky:

1. Považují učitelé vzdělávání za důležité ve svém profesním a osobnostním rozvoji?
2. Podporují učitelé svůj profesní a osobnostní rozvoj dalším vzděláváním?
3. Zajímají se učitelé o sebevzdělávání jako o součást dalšího vzdělávání a o zpětnou vazbu, která jim poskytuje informace pro zefektivnění jejich práce?
4. Vidí učitelé spojitost mezi rozvojem a vzděláváním a výkonem práce ve smyslu spolupráce s vedením školy?
5. Vidí učitelé spojitost mezi rozvojem a vzděláváním a uplatnitelným rozvojem své osobnosti?

Pro zodpovězení položených otázek bylo použito dotazníkové šetření a rozhovor. Pro analýzu pojetí a přístupu učitelů k dalšímu vzdělávání byl autorkou práce vytvořen dotazník.



Výsledky dotazníkového šetření vedly ke čtyřem tématům částečně strukturovaného rozhovoru, na která vedení školy vyjadřovalo svůj názor a zamýšlelo se nad dalšími možnými opatřeními v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Tato témata jsou:

1. důležitost dalšího vzdělávání
2. profesní a osobnostní rozvoj
3. spolupráce s vedením školy
4. osobnost učitele

Rozhovor tedy zjišťuje názory vedení a případně kroky ke změnám v dalším vzdělávání učitelů na vybrané střední škole.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila střední školu, na které momentálně působím. Aby měl prováděný výzkum i praktické využití, nejdříve jsem požádala vedení školy „o zadání zakázky“. Pan ředitel a jeho zástupci projevili zájem o analýzu pojetí a přístupu učitelského sboru k dalšímu vzdělávání, na základě kterého může vedení posoudit, jestli je na škole další vzdělávání využíváno optimálně, přičemž pod pojmem optimální využívání je chápán následující proces:

nabídka dalšího vzdělávání učitelů – účast na dalším vzdělávání učitelů  
– dopad na výuku

Navíc vedení školy projevilo zájem o zjištění názorů, zda učitelé považují další vzdělávání za přínosné pro jejich spolupráci s vedením školy a pro jejich vlastní práci.

Výrazným argumentem pro výběr právě tohoto vzorku je fakt, že s větším zájmem o analýzu pojetí a přístupu učitelského sboru k jeho dalšímu vzdělávání jsem se na žádné jiné oslovené škole v našem městě nesešla. Navíc by se výsledky nedaly srovnávat, protože vybraná střední škola je jediná svého zaměření ve městě, tudíž i složení učitelského sboru v porovnání s ostatními středními školami ve městě je specifické.

#### **4.1 Metody sběru dat**

Dotazníky jsou obecně nejčastějším užívaným nástrojem sběru dat kvantitativního výzkumu. Jejich výhodou je získání velkého množství výpovědí v krátké době.

Výsledky dotazníků jsou velmi stabilní v čase a obecně reliabilní. Pomocí dotazníků se dá požádat o velké množství výpovědí od velkého množství učitelů, navíc jednotným postupem. Tyto výsledky se dají velice snadno statisticky zpracovat, a přináší tak rychlou zpětnou vazbu a s ní spojený cílený zásah do činnosti školy i vyučujících. Tyto změny se dají posléze opět vyhodnocovat (Mareš, 2006).

Na tomto místě je potřeba poukázat na fakt, že z využití metody dotazníkového šetření automaticky nevyplývá, že se jedná o kvantitativní výzkum. Charakter výzkumu neudává metoda sběru či tvorby dat, ale způsob práce s daty. Vzhledem k tomu, že výsledky dotazníkového šetření v této práci nevedou ke statistickému zpracování, ale k hlubšímu pochopení přístupů a názorů respondentů, jedná se o kvalitativní výzkum.

Dotazník, který byl učitelům střední školy předložen, obsahoval 16 položek (viz příloha č. 1), přičemž identifikačními položkami byl dotaz na pohlaví a vyučovaný předmět. Jednalo se o otázky uzavřené, a to dichotomického, výčtového a škálového typu a jednu otevřenou otázku (č. 13). Učitelé měli vybrat vždy pouze jednu odpověď, která nejvíce odpovídala jejich názoru, pokud nebylo uvedeno jinak. V 5., 6., a 14. položce respondenti vybírali z více možností, přičemž ve 14. položce bylo možné zvolit tři odpovědi najednou. Dotazníkové šetření bylo anonymní.

Položky č. 1 až 3 zjišťovaly názor učitelů na důležitost dalšího vzdělávání. 4. položka vedla ke zjištění, jestli se učitelé vzdělávají z vlastní iniciativy. Položky č. 5 až 8 byly zaměřené na profesní a osobnostní rozvoj a zjišťovaly, co učitelé rozumí pod těmito pojmy, jestli oba rozvoje pokládají za samozřejmou součást své práce a jestli se v posledních 12 měsících zúčastnili neformálního vzdělávání z důvodu profesního či osobnostního rozvoje. Další tři otázky, tedy položky č. 9, 10 a 11 byly škálové a byly zaměřeny na názory učitelů ohledně sebevzdělávání a zpětné

vazby na jejich práci a dění (v kontextu dalšího vzdělávání) na škole. Poslední tři položky č. 12, 13 a 14 se dotazovaly na názory ohledně osobnosti učitelů. Dotazník byl zakončen identifikačními položkami č. 15 a 16.

Dotazník vyplnilo celkem 42 z 50 učitelů, tudíž návratnost dosáhla 84%, přičemž všech 42 dotazníků bylo vyplněno úplně.

Jak bylo zmíněno výše, ve výzkumu byl kromě dotazníkového šetření použit i rozhovor a to především z toho důvodu, že rozhovor mnohem lépe zjišťuje názor vedení školy a z toho plynoucí důsledky pro další vzdělávání učitelů na této škole. Ke sběru dat jsem provedla částečně strukturovaný rozhovor, který umožňoval pružně reagovat na myšlenkové pochody dotazovaných a přitom sledovat předem stanovené schéma. Tazatel si vytváří určité schéma, které je pro něj závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se bude tazatel účastníků ptát. Zpravidla je možné podle potřeby a možností měnit pořadí otázek. U částečně strukturovaného rozhovoru bývá definované tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat. Na toto jádro se pak nabaluje množství upřesňujících otázek. Můžeme pokládat různé doplňující otázky, vyžadovat další podrobnosti či vysvětlení odpovědi dotazovaného, abychom správně pochopili, co svou odpovědí přesně myslí. Téma tak můžeme rozpracovat do hloubky (Mioviský, 2006, 79).

Jak uvádí Hendl (2005), rozhovor vyžaduje citlivost, dovednost, koncentraci, disciplínu i interpersonální porozumění. Zvláštní pozornost je nezbytné věnovat začátku rozhovoru, získat si důvěru dotazovaného, prolomit případné averze a zajistit si souhlas se záznamem (Hendl, 2005, 49). Před samotným zahájením výzkumného šetření, bylo potřeba vše pečlivě naplánovat a vytvořit si časový harmonogram.

Jelikož se jednalo o spolupráci s relativně velkým počtem respondentů, byli tito požádáni e-mailem o termín, který by jim nejlépe vyhovoval a ve kterém by měli čas dotazník vyplnit. Termín doručení dotazníků v papírové podobě byl stanoven na poslední srpnový týden a na vyplnění měli kolegové 14 dní. Po uplynutí této lhůty bylo vráceno 42 vyplněných

dotazníků, takže bylo možné začít pracovat na zpracování dat, které byly přepsány do excelovské tabulky. Nástroje excelu byly velice užitečnými pomocníky při vyhodnocování dat. Data byla nejdříve analyzována – kategorizována, po čemž jsem se pokusila o jejich správnou interpretaci.

Zpracování dat z dotazníkového šetření přineslo závěry, které bylo nutné, pro dosažení cíle prezentované diplomové práce, doplnit o názory vedení školy. Proto bylo vedení školy, ředitel a dva jeho zástupci, vyzváni k rozhovoru.

Rozhovory probíhaly v kabinetech dotazovaných, čímž bylo zajištěno soukromí. Velký důraz byl kladen na to, aby do rozhovoru nebyly vnášeny osobní názory, a také na to, aby se o kontroverzních výsledcích mluvilo otevřeně. V průměru rozhovory trvaly cca 35 minut. Původně bylo naplánováno zaznamenávat rozhovory na záznamové zařízení. Všichni tři dotazovaní však nahrávání odmítli a proto jsme se domluvili, že budou mluvit promyšleně a stručně s ohledem na skutečnost, že odpovědi budu zaznamenávat písemně. Čas a místo rozhovoru určili dotazovaní, tak aby na něj měli co nejvíce času a pohodlí. Před zahájením rozhovoru byli seznámeni s účelem rozhovoru i s tím jak bude s daty nadále nakládáno, dále byli ujisti o anonymitě, proto v práci nikde neuvádím jejich jména.

#### **4.2 Analýza dat dotazníkového šetření**

Výsledkem dotazníkového šetření na vybrané škole bylo množství primárních dat, která bylo nutno utřídit. Data obsahují identifikační kategorie a hodnoty. Každému respondentovi je připsán počet zjištěných hodnot v daných kategoriích. V daném dotazníkovém šetření to konkrétně znamená, že bylo-li zkoumáno 42 respondentů a u každého se zjišťovalo 43 znaků, vzniká matice 42 x 43 což představuje 1806 údajů. Prvním úkolem je tedy zpracování a vytvoření smysluplného uspořádání hodnot, které by umožnilo popsat je a vyvodit z nich určité poznatky.

Třídění vyjadřuje, na kolik respondentů připadá určitá hodnota (varianta) v dané kategorii. Při třídění používáme pojem „stupeň třídění“. Tříděním 1. stupně je pouhý výčet absolutních či relativních četností

v hodnotách (variantách) jedné kategorie. Relativní četnosti zpravidla vyjadřujeme v podobě procent, případně v grafické podobě. Příklad třídění 1. stupně přináší následující tabulka, která třídí respondenty podle pohlaví a vyučovaného předmětu v absolutní a relativní četnosti (Chráska, 2007, 177).

Tabulka 1: Absolutní a relativní četnosti identifikačních kategorií

Četnost	Muži	Ženy	Celkový součet	
Absolutní	9	33	42	
Relativní	21%	79%	100%	
Četnost	Jiná kombinace předmětů	Přírodovědné předměty	Společenskovední předměty	Celkový součet
Absolutní	17	11	14	42
Relativní	40%	27%	33%	100%

Příklad dalšího třídění přináší následující tabulka, která třídí respondenty podle pohlaví a zároveň podle vyučovaného předmětu v absolutní a relativní četnosti.

Tabulka 2: Absolutní a relativní četnosti vzájemných kombinací variant dvou kategorií

Popisky řádků	Absolutní četnost		Celkový součet	Relativní četnost		Celkový součet
	Muži	Ženy		Muži	Ženy	
Společenskovední předměty	2	12	14	14%	86%	100%
Jiná kombinace předmětů	4	13	17	24%	76%	100%
Přírodovedné předměty	3	8	11	27%	73%	100%
Celkový součet	9	33	42	21%	79%	100%

Tříděním 2. stupně u respondentů určíme stejné hodnoty již dvou tříděných kategorií zároveň. Zejména se zde hledají vztahy mezi výskytem sledovaných hodnot kategorií s identifikačními kategoriemi respondentů, v tomto konkrétním dotazníkovém šetření jsou to pohlaví a vyučovaný předmět. Výsledkem třídění 1. stupně je tedy rozdělení četností v jednotlivých variantách kategorií, jak je vidět v tab. č. 1. V případě 2. stupně se jedná o rozdělení četností ve vzájemných kombinacích variant dvou kategorií, jak je vidět v tab. č. 2. Výslednou podobou je

tzv. kontingenční tabulka (viz níže), nebo kontingenční graf (Chráska, 2007, 177).

Při analýze dat používám kontingenční tabulku s absolutními četnostmi. Vzhledem k počtu respondentů a k jejich nevyváženému rozložení, považuji relativní hodnoty za nic nevypovídající. Data budou tříděna vždy podle pohlaví a vyučovaného předmětu<sup>3</sup>. Jak již bylo zmíněno výše, data z dotazníkového šetření slouží ke kvalitativnímu vyhodnocení dat, to znamená, že nezjišťují absolutní četnost získaných odpovědí, k porovnávání zmíněných kategorií, ale vedou k následnému kvalitativnímu vyhodnocení.

Následují četnosti odpovědí z dotazníkového šetření zvláště muži, zvláště ženy. Vzhledem k tomu, že většinu učitelského sboru tvoří ženy, dalším kritériem rozdělení jsou vyučované předměty. Díky menšímu počtu respondentů můžeme výsledky ve všech čtyřech blocích u mužů považovat pouze za orientační. U žen, kde odpovídalo 33 respondentek, jsou výsledky kompaktnější, dají se z nich lépe vyvodit závěry.

První blok čtyř otázek byl zaměřen na odpověď na první výzkumnou podotázku: Považují učitelé vzdělávání za důležité ve svém profesním a osobnostním rozvoji?

---

<sup>3</sup> Kategorie vyučovaný předmět byla vybrána z důvodu prokázání, že učitelé jednotlivých předmětů tvoří vlastní komunitu, která se svým profesním zaměřením a přístupem k daným otázkám liší od komunity učitelů vyučujících jiné předměty. Vašutová (2004) vychází z obecně přijímaných trendů, které v učitelském vzdělávání vyzdvihují pojem profesionalizace, čímž jsou učitelé charakterizováni jako kvalifikovaní odborníci a uvážliví praktici. Profesionalizace učitelé profese má na jednotlivých fakultách odlišnou podobu. Liší se koncepcí studijních programů, které tvoří stabilní formát vzdělávání, ale neodhalují obsah, v jehož rámci jsou budoucím učitelům předávány specifické, profesně zaměřené informace či procesy, kterými jsou tyto informace předávány. Nicméně studijní programy se na jednotlivých fakultách liší a rozdílný je i obsah vyučovaných pedagogických a psychologických disciplín (Vašutová, 2004, 115).

Tabulka 3: Důležitost formálního vzdělávání

Důležitost formálního vzdělávání	ne	ano
<b>☒ Muži</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
Společenskovědní předměty		2
Jiná kombinace předmětů	1	3
Přírodovědné předměty		3
<b>☒ Ženy</b>	<b>1</b>	<b>32</b>
Společenskovědní předměty		12
Jiná kombinace předmětů	1	12
Přírodovědné předměty		8
<b>Celkový součet</b>	<b>2</b>	<b>40</b>

V učitelském sboru jsou dva učitelé, kteří nepovažují formální vzdělávání za důležité. Z devíti mužů jeden nepovažuje formální vzdělávání za důležité, přičemž jeho vyučování spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“. Z 33 žen nepovažuje formální vzdělávání za důležité jedna žena, které vyučování spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“.

Tabulka 4: Důležitost neformálního vzdělávání

Důležitost neformálního vzdělávání	ne	ano
<b>☒ Muži</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
Společenskovědní předměty		2
Jiná kombinace předmětů	1	3
Přírodovědné předměty		3
<b>☒ Ženy</b>	<b>3</b>	<b>30</b>
Společenskovědní předměty	1	11
Jiná kombinace předmětů	2	11
Přírodovědné předměty		8
<b>Celkový součet</b>	<b>4</b>	<b>38</b>

V učitelském sboru jsou čtyři učitelé, kteří nepovažují neformální vzdělávání za důležité. Z devíti mužů jeden nepovažuje neformální vzdělávání za důležité, přičemž jeho vyučování spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“. Z 33 žen nepovažují neformální vzdělávání za důležité tři ženy, přičemž vyučování jedné spadá do kategorie

„společenskovědní předměty“ a vyučování dvou učitelek spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“.

Tabulka 5: Důležitost informálního vzdělávání

Důležitost informálního vzdělávání		
	ne	ano
<b>☐ Muži</b>		<b>9</b>
Společenskovědní předměty		2
Jiná kombinace předmětů		4
Přírodovědné předměty		3
<b>☐ Ženy</b>	<b>1</b>	<b>32</b>
Společenskovědní předměty		12
Jiná kombinace předmětů		13
Přírodovědné předměty	1	7
<b>Celkový součet</b>	<b>1</b>	<b>41</b>

V učitelském sboru je jedna učitelka, která nepovažuje informální vzdělávání za důležité. Všichni muži považují informální vzdělávání za důležité. Z 33 žen nepovažuje informální vzdělávání za důležité jenom jedna žena, přičemž její vyučování spadá do kategorie „přírodovědné předměty“.

Tabulka 6: Sebevzdělávání v posledních 12 měsících

Sebevzdělávání v posledních 12 měsících		
	ne	ano
<b>☐ Muži</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
Společenskovědní předměty		2
Jiná kombinace předmětů	1	3
Přírodovědné předměty		3
<b>☐ Ženy</b>	<b>3</b>	<b>30</b>
Společenskovědní předměty		12
Jiná kombinace předmětů	3	10
Přírodovědné předměty		8
<b>Celkový součet</b>	<b>4</b>	<b>38</b>

V učitelském sboru jsou čtyři učitelé, kteří se za účelem zlepšení svých dovedností a znalostí z vlastní iniciativy sebevzdělávali v posledních 12 měsících. Z devíti mužů uvedl jeden, že se za poslední rok



nesebevzdělával, přičemž spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“. Z 33 žen uvedly tři, že se za poslední rok nesebevzdělávaly, přičemž vyučování všech tří spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“.

Druhý blok otázek zjišťoval, co učitelé rozumí pod pojmy profesní a osobnostní rozvoj, považují-li je za samozřejmou součást práce učitele a zda učitelé podporují svůj profesní a osobnostní rozvoj dalším vzděláváním?

Tabulka 7: Chápání pojmu profesní rozvoj

Chápání pojmu profesní rozvoj			
	kariérní postup	získávání nových dovedností a znalostí, využitelných ve výuce	zkvalitňování výuky na základě dalšího vzdělávání
<b>☒ Muži</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
Společenskovědní předměty		1	1
Jiná kombinace předmětů	3	1	
Přírodovědné předměty		3	
<b>☒ Ženy</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>5</b>
Společenskovědní předměty		9	3
Jiná kombinace předmětů	4	8	1
Přírodovědné předměty		7	1
<b>Celkový součet</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>6</b>

V učitelském sboru je sedm učitelů, kteří pod pojmem profesní rozvoj rozumí kariérní postup, 29 učitelů, kteří pod pojmem profesní rozvoj rozumí získávání nových dovedností a znalostí, využitelných ve výuce a šest učitelů, kteří pod pojmem profesní rozvoj rozumí zkvalitňování výuky na základě dalšího vzdělávání.

Z devíti mužů tři rozumí pod pojmem profesní rozvoj kariérní postup, přičemž jejich vyučování spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“, pět mužů rozumí pod pojmem profesní rozvoj získávání nových dovedností a znalostí, přičemž vyučování jednoho spadá do kategorie „společenskovědní předměty“, dalšího do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a u tří učitelů do kategorie „přírodovědné předměty“.

Z 33 žen čtyři ženy pod pojmem profesní rozvoj rozumí kariérní postup, přičemž vyučování všech spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“, 24 žen pod pojmem profesní rozvoj rozumí získávání nových dovedností a znalostí, využitelných ve výuce, přičemž vyučování devíti spadá

do kategorie „společenskovední předměty, vyučování osmi spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování sedmi spadá do kategorie „přírodovědné předměty“ a pět žen pod pojmem profesní rozvoj rozumí zkvalitňování výuky na základě dalšího vzdělávání, přičemž vyučování tří spadá do kategorie „společenskovední předměty“, vyučování jedné spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování další učitelky spadá do kategorie „přírodovědné předměty“.

Tabulka 8: Chápání pojmu osobnostní rozvoj

Chápání pojmu osobnostní rozvoj			
	získávání dovedností a znalostí k dosažení jak osobních tak profesních cílů	získávání dovedností a znalostí k dosažení osobních cílů	získávání nových dovedností a znalostí pro komplexní rozvoj Vaší osobnosti
<b>☒ Muži</b>		<b>1</b>	<b>8</b>
Společenskovední předměty			2
Jiná kombinace předmětů		1	3
Přírodovědné předměty			3
<b>☒ Ženy</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>28</b>
Společenskovední předměty	1		11
Jiná kombinace předmětů	1	1	11
Přírodovědné předměty	2		6
<b>Celkový součet</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>36</b>

V učitelském sboru jsou čtyři učitelé, kteří pod pojmem osobnostní rozvoj rozumí získávání dovedností a znalostí k dosažení jak osobních tak profesních cílů, dva učitelé, kteří pod pojmem osobnostní rozvoj rozumí získávání dovedností a znalostí k dosažení osobních cílů a 36 učitelů, kteří pod pojmem osobnostní rozvoj rozumí získávání nových dovedností a znalostí pro komplexní rozvoj své osobnosti.

Z devíti mužů jeden pod pojmem osobnostní rozvoj rozumí získávání dovedností a znalostí k dosažení osobních cílů, přičemž spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a osm mužů rozumí pod pojmem osobnostní rozvoj získávání nových dovedností a znalostí pro komplexní rozvoj své osobnosti, přičemž vyučování dvou spadá do kategorie „společenskovední předměty“, vyučování tří učitelů do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování tří dalších učitelů do kategorie „přírodovědné předměty“.

Z 33 žen čtyři ženy pod pojmem osobnostní rozvoj rozumí získávání dovedností a znalostí k dosažení jak osobních tak profesních cílů, přičemž vyučování jedné spadá do kategorie „společenskovední předměty“, vyučování další spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování dvou učitelek spadá do kategorie „přírodovědné předměty“, jedna žena pod pojmem osobnostní rozvoj rozumí získávání dovedností a znalostí k dosažení osobních cílů, přičemž její vyučování spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a 28 žen pod pojmem osobnostní rozvoj rozumí získávání nových dovedností a znalostí pro komplexní rozvoj své osobnosti, přičemž vyučování 11 učitelek spadá do kategorie „společenskovední předměty, vyučování dalších 11 učitelek spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování šesti spadá do kategorie „přírodovědné předměty“.

Tabulka 9: Profesní a osobnostní rozvoj jako samozřejmá součást práce učitele

<b>Profesní a osobnostní rozvoj jako samozřejmá součást práce učitele?</b>	
	<b>ano</b>
Muži	9
Ženy	33
<b>Celkový součet</b>	<b>42</b>

V učitelském sboru je 42 učitelů, kteří považují profesní a osobnostní rozvoj za samozřejmou součást práce učitele.

Tabulka 10: Účast na neformálním vzdělávání za posledních 12 měsíců

Účast na neformálním vzdělávání za posledních 12 měsíců		
	ne	ano
<b>☐ Muži</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
Společenskovědní předměty		2
Jiná kombinace předmětů		4
Přírodovědné předměty	2	1
<b>☐ Ženy</b>	<b>19</b>	<b>14</b>
Společenskovědní předměty	8	4
Jiná kombinace předmětů	5	8
Přírodovědné předměty	6	2
<b>Celkový součet</b>	<b>21</b>	<b>21</b>

V učitelském sboru je 21 učitelů, kteří se za posledních 12 měsíců nezúčastnili neformálního vzdělávání a 21 učitelů, kteří se ho zúčastnili.

Z devíti mužů se neformálního vzdělávání zúčastnilo sedm mužů, přičemž vyučování dvou mužů spadá do kategorie „společenskovědní předměty“, vyučování čtyř mužů spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování jednoho muže spadá do kategorie „přírodovědní předměty“. Nezúčastnili se dva muži, přičemž vyučování obou spadá do kategorie „přírodovědné předměty“.

Z 33 žen se neformálního vzdělávání zúčastnilo 14 žen, přičemž vyučování čtyř spadá do kategorie „společenskovědní předměty“, vyučování osmi žen spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování dvou žen do kategorie „přírodovědné předměty“. Nezúčastnilo se 19 žen, přičemž vyučování osmi spadá do kategorie „společenskovědní předměty“, vyučování pěti žen spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování šesti žen spadá do kategorie „přírodovědné předměty“.

Ti učitelé, kteří odpověděli ano, byli navíc požádáni o upřesnění, jestli se neformální vzdělávání týkalo profesního nebo osobnostního rozvoje. Z 21 učitelů, kteří se neformálního vzdělávání zúčastnili, 15 učitelů uvedlo, že kurz byl zaměřen na profesní rozvoj a šest učitelů uvedlo, že aktivita byla zaměřena na osobnostní rozvoj.

Druhý blok otázek zjišťoval, co učitelé rozumí pod pojmy profesní a osobnostní rozvoj, jsou-li považovány za samozřejmou součást práce učitele a jestli učitelé podporují svůj profesní a osobnostní rozvoj dalším vzděláváním?

Dle výše uvedených výsledků je zřejmé, že většina učitelů chápe pojmy profesní a osobnostní rozvoj stejně, dokonce je jednohlasně považují za samozřejmou součást práce učitele, co je však překvapivé, je počet účastníků na neformálním vzdělávání vzhledem k chápání uvedených pojmů.

Třetí blok otázek byl tvořen škálovými otázkami. Tento blok byl koncipován tak, aby mělo vedení školy přehled o tom, které formy vzdělávání či sebevzdělávání považují učitele za vhodné, a které metody zpětné vazby považují za užitečné. Výzkumná otázka zní, Zajímají se učitelé o sebevzdělávání jako o součást dalšího vzdělávání a o zpětnou vazbu, která jim poskytuje informace pro zefektivnění jejich práce?

Tabulka 11: Vhodné formy vzdělávání

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nedovedu posoudit	tuto formu vzdělávání využívám	tuto formu vzdělávání nevyžívám
semináře a kurzy	26	15	0	0	0	22	20
samostudium odborných publikací	28	14	0	0	0	22	20
kurzy zaměřené na aprobaci - prohlubování znalostí v oboru	25	13	4	0	0	16	26
kurzy zaměřené na pedagogické kompetence	11	15	13	2	1	29	13
kurzy zaměřené na koučink, osobnostní rozvoj	7	13	16	6	0	7	35
kurzy pořádané naší školou	10	21	6	1	4	17	25
externí kurzy	9	24	7	2	0	16	26
dálkové kurzy formou e-learningu	8	12	15	6	1	8	34

Z možností odpovědí na otázku, které formy vzdělávání považujete pro sebe za vhodné, vybralo 42 učitelů odpověď rozhodně ano a spíše ano pro možnost „samostudium odborných publikací“, přičemž tuto formu vzdělávání využívá 22 učitelů. Za nejméně vhodnou formu vzdělávání považuje 22 učitelů „kurzy zaměřené na koučink a osobnostní rozvoj“.

Tabulka 12: Užitečné metody zpětné vazby

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nedovedu posoudit	tuto formu zpětné vazby využívám	tuto formu zpětné vazby nevyžívám
sebereflexe, vlastní analýza své práce	27	12	2	0	1	23	19
srovnání s výsledky jiných vyučujících	5	17	13	5	2	13	29
rozhovor s kolegy	20	18	3	1	0	19	23
rozhovor se žákem/žáky	18	21	1	0	1	19	23
videonahrávka, audionahrávka	4	8	9	17	4	4	38

Za užitečnou metodu zpětné vazby vybralo 39 učitelů možnost „sebereflexe, vlastní analýza své práce“ přičemž ji využívá 23 učitelů. Za nejméně užitečnou metodu zpětné vazby byla 26 učiteli vybraná možnost „videonahrávka, audionahrávka“.

Další otázka dotazníkového šetření byla zaměřena na skutečnost, jak vidí učitelé spojitost mezi vlastním rozvojem a vzděláváním a výkonem práce v kontextu spolupráce s vedením školy.

Tabulka 13: Spolupráce s vedením školy

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nedovedu posoudit
vyhovuje mi, jaké akce škola zprostředkovává	5	30	2	0	5
škola poskytuje dostatečnou podporu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků	3	30	5	2	2
vedení školy je otevřené vůči podnětům od pedagogických pracovníků	7	20	10	1	4
porady jsou smysluplné a vedou ke konkrétním závěrům	4	18	14	3	3
koordinace činností ve škole je promyšlená	4	22	9	4	3
škola dobře využívá mé schopnosti a kvalifikaci	8	26	5	0	3
o své práci mám dostatečnou zpětnou vazbu od vedení	1	14	14	8	5

V kontextu spolupráce s vedením školy 35 učitelů z celkového počtu 42 respondentů vybralo za nejlepší oblast spolupráce možnost „vyhovuje mi, jaké akce škola zprostředkovává“. Na druhou stranu za nejhorší oblast

spolupráce s vedením školy vybralo 20 učitelů možnost „porady jsou smysluplné a vedou ke konkrétním závěrům.“

Poslední blok tří otázek byl zaměřen na skutečnost, jak vidí učitelé spojitost mezi vlastním rozvojem a vzděláváním a výkonem práce v kontextu vlivu jejich osobnosti na vyučovací proces.

Tabulka 14: Vliv osobnosti učitele na vztah studenta k vyučovanému předmětu

Má osobnost učitele výrazný vliv na vztah studenta k vyučovacímu předmětu?	rozhodně ano	spíše ano
<b>☒ Muži</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
Společenskovední předměty	1	1
Jiná kombinace předmětů	4	
Přírodovedné předměty	2	1
<b>☒ Ženy</b>	<b>20</b>	<b>13</b>
Společenskovední předměty	6	6
Jiná kombinace předmětů	9	4
Přírodovedné předměty	5	3
<b>Celkový součet</b>	<b>27</b>	<b>15</b>

V učitelském sboru je 27 učitelů, kteří na otázku „Může osobnost učitele výrazně ovlivnit vztah studenta k vyučovanému předmětu?“ odpověděli „rozhodně ano“ a 15 učitelů, kteří odpověděli „spíše ano“.

Z devíti mužů odpovědělo „rozhodně ano“ sedm učitelů, přičemž vyučování jednoho učitele spadá do kategorie „společenskovední předměty“, vyučování čtyř učitelů spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování dvou učitelů spadá do kategorie „přírodovední předměty“. Dva učitelé odpověděli „spíše ano“, přičemž vyučování jednoho spadá do kategorie „společenskovední předměty“ a vyučování druhého spadá do kategorie „přírodovední předměty“.

Z 33 žen odpovědělo „rozhodně ano“ 20 učitelek, přičemž vyučování šesti spadá do kategorie „společenskovední předměty“, vyučování devíti učitelek spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování pěti

učitelek spadá do kategorie „přírodovědné předměty“. 13 učitelek odpovědělo „spíše ano“, přičemž vyučování šesti spadá do kategorie „společenskovední předměty“, vyučování čtyř učitelek spadá do kategorie „jiná kombinace předmětů“ a vyučování tří učitelek spadá do kategorie „přírodovědné předměty“.

Učitelé byli ve 13. jediné otevřené otázce dotazováni, jaké vlastnosti by neměli chybět dnešnímu učiteli. Nejčastěji uvedenými vlastnostmi byly: důslednost, empatie a trpělivost.

Tabulka 15: Nezbytné vlastnosti dnešního učitele

Nezbytné vlastnosti dnešního učitele			
	důslednost	empatie	trpělivost
<b>Muži</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
Společenskovední předměty	1		1
Jiná kombinace předmětů	5	4	5
Přírodovedné předměty	1	3	1
<b>Ženy</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>22</b>
Společenskovední předměty	9	9	10
Jiná kombinace předmětů	9	9	10
Přírodovedné předměty	6	7	2
<b>Celkový součet</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>29</b>

Tabulka 16: Vlastnosti

Má osobnost učitele výrazný vliv na vztah studenta k vyučovacímú předmětu?		
	rozhodně ano	spíše ano
<b>Muži</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
Společenskovední předměty	1	1
Jiná kombinace předmětů	4	
Přírodovedné předměty	2	1
<b>Ženy</b>	<b>20</b>	<b>13</b>
Společenskovední předměty	6	6
Jiná kombinace předmětů	9	4
Přírodovedné předměty	5	3
<b>Celkový součet</b>	<b>27</b>	<b>15</b>



Podle učitelů by vyučující měli mít následující vlastnosti: důslednost, empatii a trpělivost přičemž uvádí, že všechny tyto vlastnosti ve velké míře mají. V této otázce byli učitelé vyzváni, aby napsali, jaké vlastnosti mají oni sami, přičemž mohli uvést, že jejich osobnost zahrnuje všechny tři vlastnosti.

### **4.3 Analýza rozhovoru**

Dalším dílčím cílem vlastního výzkumu bylo uskutečnění tří formálních, částečně strukturovaných rozhovorů s vedením školy. Rozhovor byl veden podle schématu předem připravených otázek. Schéma otázek bylo připraveno na základě výsledků dotazníkového šetření a cílem rozhovorů bylo zjistit názory vedení školy na tyto výsledky, případně se vyjádřit k následnému dění na škole v rámci dalšího vzdělávání učitelského sboru. Dotazovaným byly v rozhovoru pokládány dotazy tak, aby byly pochopeny příčiny výsledků dotazníkového šetření.

Schéma částečně strukturovaného rozhovoru obsahovalo čtyři témata. Odpovědi na otázky každého tématu přinesla názory, které jsem analyzovala a níže je uvádím:

Téma: Důležitost dalšího vzdělávání

Dle Vašeho názoru:

Je na škole další vzdělávání využíváno optimálně?

Reagují učitelé na nabídku dalšího vzdělávání?

Je nabídka ze strany vedení pravidelná, cílená?

Využití nabídky vedou ke zlepšení výuky?

Jak to vedení zjišťuje?

Jeden z dotazovaných nepovažuje využívání dalšího vzdělávání na škole za optimální. Vidí prostor pro vylepšení myšlenky dalšího vzdělávání učitelů. Pod pojmem optimální se v tomto rozhovoru rozumí proces od nabídky, přes účast na dalším vzdělávání učitelů, po využití získaných znalostí a dovedností ve výuce. Další dotazovaný vidí neoptimálnost v omezeném zdroji financí a v omezené zastupitelnosti učitelů jednotlivých předmětů, byl by rád, kdyby se učitelé mohli zúčastňovat dalšího vzdělávání ve větší míře. Poslední dotazovaný považuje využívání dalšího vzdělávání

za optimální, učitelé se z absolvovaného dalšího vzdělávání vrací s novými znalostmi a dovednostmi, které aplikují ve výuce.

Všichni tři dotazovaní uvádí, že učitelé na nabídku dalšího vzdělávání reagují se zájmem.

Dva dotazovaní považují nabídku ze strany vedení za pravidelnou, ale ne příliš cílenou. Naproti tomu ředitel považuje nabídku ze strany vedení za pravidelnou a cílenou, protože vedení pravidelně a cíleně doporučuje další vzdělávání konkrétním učitelům, a schvaluje účast na dalším vzdělávání učitelů, o které žádají přímo učitelé, téměř bez výhrad.

Jeden z dotazovaných nevnímá skutečnost, že využití nabídky vedou ke zlepšení výuky. Další dva dotazovaní jsou přesvědčeni o tom, že využití nabídky ke zlepšení výuky vedou.

Dva z dotazovaných uvedli, že neví o tom, že by bylo zjišťováno, jestli využití nabídky vedou ke zlepšení výuky. Další dotazovaný uvádí, že zjišťování probíhá ústním pohovorem a také prostřednictvím předmětových komisí. Na základě tohoto zjišťování byli někteří dodavatelé vyloučeni z nabídek.

Téma: Profesní a osobnostní rozvoj

29 učitelů (69% respondentů) odpovědělo, že pojmem profesní rozvoj rozumí získávání nových dovedností a znalostí využitelných ve výuce.

Všichni tři dotazovaní odpověděli, že výše uvedený výsledek z dotazníkového šetření považují za přirozený. Profesní rozvoj je dle vedení školy spojen se vzděláváním, o které učitelé projevují zájem a to se následně odráží na výuce.

36 učitelů se v dotazníkovém šetření vyjádřilo, že osobnostním rozvojem rozumí získávání nových dovedností a znalostí pro komplexní rozvoj své osobnosti.

Všichni tři účastníci rozhovoru s tímto výsledkem souhlasili. Shodně vyvodili závěr, že aby se učitel mohl stát lepším učitelem, musí se především stát lepším člověkem.

V souvislosti z výše uvedeným názorem, byla položena otázka, jak dotazovaní chápou vztah osobních a profesních cílů. Dva dotazovaní mezi těmito cíly vztah rozhodně vidí a dodávají, že v případě zanedbání jedné

oblasti rozvoje, působení vzdělávání není komplexní a celistvé. Ředitel považuje vztah mezi osobními a profesními cíly za neoddělitelný.

Každý představitel vedení školy pracuje na své pozici více než 10 let. Bylo tedy vhodné zeptat se jich, jestli v průběhu času z pozice vedení školy vidí na učitelích změny v jejich profesním přístupu a osobnostním přístupu. Všichni tři představitelé si změn v profesním i osobnostním přístupu všimají. Názory se však různí. Jeden z dotazovaných vidí u části učitelů hmatatelný vývoj, druhý dotazovaný si všiml jak pozitivních změn, tak u některých negativní změny vedoucí k syndromu vyhoření. Poslední dotazovaný uvedl, že není příliš všímavý, ale že u učitelů zaznamenává špatný přístup k dětem a myslí si, že tento zakořeněný přístup jde změnit jen velice těžko.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že za posledních 12 měsíců se neformálního vzdělávání zúčastnila polovina respondentů a z této poloviny se 6 učitelů zaměřilo na osobnostní rozvoj.

Vedení školy jsem se ptala na jejich názor, proč je tomu tak. První dotazovaný odpověděl, že 6 učitelů nepovažuje za podstatné číslo. Skladba učitelů nebude nikdy homogenní, je to prostě různorodá komunita. Takováto skupinka nemusí ve sboru škodit, může být pro ostatní inspirující.

Další dotazovaný považuje za politování hodné, že se jedná jenom o polovinu respondentů, očekával by větší zastoupení.

Třetí dotazovaný považuje situaci za adekvátní. Argumentoval tím, že učitelé, kteří se zaměřili na osobnostní rozvoj, zároveň rozvíjí i potřeby v profesním životě. Co se týká poloviny respondentů, kteří se v daném období nezúčastnili dalšího vzdělávání, dotazovaný uvádí, že v daném období učitelé nemuseli pociťovat potřebu dalšího vzdělávání, nebo v tomto období nenalezli čas, či měli jiné důvody např. syndrom vyhoření, problémy v rodině.

Téma: Spolupráce s vedením školy

42 učitelů považuje za vhodnou formu vzdělávání samostudium odborných publikací, ale 22 z nich tuto formu nevyužívá. Za nejméně vhodnou formu vzdělávání považuje 22 učitelů kurzy zaměřené na koučink a osobnostní rozvoj a ani jeden z nich tuto formu nevyužívá.

Představitelé vedení školy byli dotázáni zda-si myslí, že na základě těchto výsledků je nezbytné podniknout opatření v oblasti dalšího vzdělávání profesního zaměření učitelského sboru.

Dotazovaní se ve svých názorech lišili. Jeden představitel odpověděl ano, je nezbytné podniknout opatření, druhý představitel odpověděl, že jestli iniciativa nevzejde od samotného učitele, kvalita procesu není na vysoké úrovni, takže odpověď zní ne a poslední představitel odpověděl také „ne“ bez vysvětlení.

39 učitelů považuje za užitečnou metodu zpětné vazby rozhovor s žáky, ale 20 učitelů ji nevyužívá. Za neužitečnou metodu zpětné vazby považuje 30 učitelů videonahrávku a audionahrávku, přičemž 8 z těchto učitelů ji vyzkoušelo.

Představitelé vedení školy byli dotázáni, zda-si myslí, že na základě těchto výsledků je nezbytné podniknout opatření v oblasti dalšího vzdělávání osobnostního zaměření učitelského sboru?

Všichni tři dotazovaní odpověděli ano. Jeden z dotazovaných si myslí, že zaměření na osobnostní rozvoj je nezbytný, z důvodu jaký byl již uveden výše, špatná osobnost nemůže být dobrým učitelem. Další dotazovaný uvedl, že pokusy o přesvědčení učitelského sboru, k využívání video a audionahrávky už byli, ale bohužel bez většího úspěchu. Poslední dotazovaný žádné vysvětlení neuvedl.

35 (83%) učitelů v dotazníkovém šetření uvedlo, že jim vyhovuje, jaké další vzdělávací akce škola nabízí. 20 učitelů uvedlo, že porady nejsou smysluplné a nevedou ke konkrétním závěrům 20 (48%).

Účastníci rozhovoru byli dotázáni, zda-si myslí, že z jejich strany lze udělat kroky pro upevnění kladného názoru a pro zlepšení situace ohledně negativního ohlasu? Všichni tři dotazovaní odpověděli shodně ano. Dva dotazovaní bez bližšího vysvětlení s úsměvem, ředitel navrhol zvýšení počtu hospitací jako nástroj, který má v rukou přímo vedení školy. Porada, která zahrnuje 50 učitelů dle jeho názoru, nemůže vést k převratným dohodám, pro 50 účastníků není prostor ani čas na jednotlivá vyjádření a závěry.

Téma: Osobnost učitele

Učitelé jednohlasně tj. 42 ze 42 respondentů přikládají osobnosti vyučujícího výrazný vliv na vztah studenta a vyučovaného předmětu.

Co si myslíte o tom, že polovina učitelů odmítá kurzy zaměřené na koučink a osobnostní rozvoj?

Dva dotazovaní vyjádřili názor, že tento stav je založen na nedůvěře v kvalitu kurzů. V podstatě je koučink velice osobní věc, která může odhalit učitelovy slabiny, což může někdo jiný zneužít. Další dotazovaný si myslí, že učitelé v pregraduálním studiu na fakultách neměli dostatečnou přípravu k umravňování třídy, proto se soustředí na odborné znalosti a působení na žáky z psychologického hlediska uplatňují spíše instinktivně.

Podle učitelů by vyučující měli mít následující vlastnosti: 30 učitelů uvádí důslednost, 32 učitelů uvádí empatii a 28 učitelů uvádí trpělivost. Na otázku zda-li tyto vlastnosti zahrnuje jejich osobnost učitelé odpověděli, že všechny tyto vlastnosti ve velké míře mají: 25 učitelů uvádí důslednost, 38 učitelů uvádí empatii, 32 učitelů uvádí trpělivost.

Co si o tom myslíte vy, vnímáte, že učitelé tyto vlastnosti opravdu mají?

Jeden z dotazovaných odpověděl, že je dobře, že si učitelé uvědomují, jací by měli být a svědčí to o jejich sebedůvěře, což je dobře. Další dotazovaný vnímá u učitelů trpělivost, ale nesouhlasí úplně s tím, že by v tak velké míře jak uvedli, oplývali důsledností a empatií. Poslední dotazovaný nedokáže posoudit. Vzpomněl si na studii, která byla na škole prováděna v roce 2009. Tato studie zkoumala mimo jiné i osobnost učitele z jeho vlastního pohledu a z pohledů žáků. Jako příklad uvedl empatii, kdy se učitel posuzoval jako empatický, ale žáci ho tak neposuzovali.

#### **4.4 Interpretace dat**

První blok 4 otázek byl zaměřen na odpověď na první výzkumnou podotázku: Považují učitelé vzdělávání za důležité ve svém profesním a osobnostním rozvoji? Dle výše uvedených výsledků četností bylo zjištěno, že z celkového počtu respondentů 7 učitelů nepovažuje jedno z uvedených vzdělávání za důležité, ale jenom 4 učitelé se za poslední rok nepřiměli ke sebezvzdělávací aktivitě. Vedení školy tento výsledek vnímá jako

uspokojivý. Uvědomuje si, že situace v dalším vzdělávání není úplně optimální z finančních důvodů či důvodů zastupitelnosti, každopádně učitelé přístup k dalšímu vzdělávání mají a nabídky využívají. Na první výzkumnou podotázku je odpověď jasná. Ano, učitelé považují vzdělávání ve svém profesním a osobnostním rozvoji za důležité.

Druhý blok otázek zjišťoval odpověď na druhou výzkumnou otázku: Podporují učitelé svůj profesní a osobnostní rozvoj dalším vzděláváním?

Dotazníkovým šetřením se zjistilo, že většina učitelů rozumí pod pojmem profesní rozvoj získávání nových dovedností a znalostí využitelných ve výuce a pod pojmem osobnostní rozvoj získávání nových dovedností a znalostí pro komplexní rozvoj své osobnosti. Oba rozvoje jsou všemi učiteli považovány za samozřejmou součást práce učitele. Co je však zarážející, je skutečnost, že jenom polovina respondentů podporuje svůj profesní a osobnostní rozvoj dalším vzděláváním. Vedení školy na tuto skutečnost reagovalo různými názory. Jedním z názorů je, že učitelé vykazují na základě dalšího vzdělávání profesní rozvoj, méně než osobnostní. Druhým názorem je, že k žádnému rozvoji učitelů nedochází. Tyto dva rozdílné názory jsou vlastně odrazem výsledku dotazníkového šetření, který rozděluje respondenty na polovinu. Příčina může tkvět ve skutečnosti, že v daném období učitelé nemuseli pociťovat potřebu dalšího vzdělávání, nebo v tomto období nenalezli čas, či měli jiné důvody např. syndrom vyhoření, problémy v rodině apod. Odpovědi na druhou výzkumnou otázku je tedy ano i ne, učitelé podporují svůj profesní a osobnostní rozvoj dalším vzděláváním jenom částečně.

Třetí blok otázek byl tvořen škálovými otázkami. Tento blok byl koncipován tak, aby mělo vedení školy přehled o tom, které formy vzdělávání považují učitele za vhodné, a které metody zpětné vazby považují učitelé za užitečné. Výzkumná otázka zní, zajímají-li se učitelé o sebevzdělávání jako o součást dalšího vzdělávání a o zpětnou vazbu, která jim poskytuje informace pro zefektivnění jejich práce.

Učitelé se o sebevzdělávání jako o součást dalšího vzdělávání zajímají, samostudium odborných publikací se semináři a kurzy jsou považovány

za vhodné formy. Otázkou je, proč tyto formy využívá jenom polovina z respondentů. Učitelé se zajímají i o metody zpětné vazby. Výsledek je však stejný jako u forem dalšího vzdělávání, většina respondentů uvedla, že vhodnou metodou zpětné vazby je rozhovor se žáky nebo kolegy, ale využívá ji jenom polovina respondentů.

Další výzkumnou otázkou bylo, vidí učitelé spojitost mezi rozvojem a vzděláváním a výkonem práce ve smyslu spolupráce s vedením školy?

83% učitelů uvedlo, že jim vyhovuje, jaké další vzdělávací akce škola nabízí. Na druhou stranu 48% učitelů by si přálo, aby se společné porady učitelského sboru staly smysluplnějšími a vedli ke konkrétním závěrům. Představitelé vedení školy k této problematice uvedli, že se pokusí udržet trend spokojenosti, co se nabídek dalšího vzdělávání učitelů týče, ale porady chápou jako informativní schůzku, a argumentují, že v 50 členné skupině není úplně jednoduché dojít k závěrům, které by vyhověli všem.

Poslední výzkumnou otázkou bylo, vidí-li učitelé spojitost mezi rozvojem a vzděláváním a uplatnitelným rozvojem své osobnosti. Výsledek byl obdobný jako u předchozích výzkumných otázek. Všichni tj. 42 učitelů v dotazníkovém šetření uvedlo, že osobnost vyučujícího má výrazný vliv na vztah studenta a vyučovanému předmětu, ale 22 z nich uvedlo, že nejméně vhodnou formou vzdělávání jsou kurzy zaměřené na koučink a osobnostní rozvoj.

Všichni tři dotazovaní z vedení školy považují koučink za velice osobní věc, která může odhalit učitelovy slabiny, což je následně zneužitelné. Navíc byl vyjádřen názor, že učitelé s delší profesní praxí neměli v pregraduálním studiu zařazeny do studijních programů psychologické disciplíny, proto se soustředí na odborné znalosti a působení na žáky z psychologického hlediska uplatňují spíše instinktivně.

Odpovědí na poslední výzkumnou podotázku je tedy ano, učitelé vidí spojitost mezi rozvojem a vzděláváním a uplatnitelným rozvojem své osobnosti, jen není jasné, jakým pro ně přijatelným způsobem by měli svoji osobnost rozvíjet.

Dotazníkovým šetřením a následným rozhovorem bylo odhaleno následující zjištění. Hlavní výzkumná otázka: „Vyjadřují učitelé přesvědčení o tom, že další vzdělávání vede k jejich profesnímu a osobnostnímu rozvoji, a že tento rozvoj má dopad na jejich výkon práce a vlastnosti?“ byla zodpovězena následovně: učitelé vyjadřují přesvědčení o tom, že další vzdělávání vede k jejich profesnímu a osobnostnímu rozvoji, bohužel spojitost mezi dalším vzděláváním jako nástrojem jejich profesního či osobnostního rozvoje a jeho dopadem na výkon práce a vlastnosti zatím není úplně přijat a zažit.



## 5 Diskuze ke zjištěním

Cílem této kapitoly je především vztažení konkrétních výsledků výše uvedeného výzkumu k teorii popsané v prvních třech kapitolách a jeho zasazení do aktuálního dění ve školském resortu v České republice.

Skutečnost, že výzkum byl prováděn pouze na jedné škole, vnímám tak, že získání dat z více škol by mohlo být sice přínosnější, na druhou stranu prezentovaná diplomová práce je pojata jako konkrétní zakázka jedné organizace. Střední škola je velice specifické prostředí zahrnující specifickou sociální a edukační realitu. Nabízela se tak možnost zvolit design případové studie, tady by však jednotkou výzkumu byla celá škola, výzkum se však měl zaměřovat na učitele, a zpracovat studii jednoho, příp. několika učitelů by neodpovídalo zakázce vedení školy. Proto bylo záměrem poznat a porozumět vnímání potřeb a přístupu k dalšímu vzdělávání z pohledu co největšího počtu učitelů této školy a zjištění konfrontovat s pohledem vedení školy, kterého zástupci zároveň ve škole pracují jako učitelé.

Učitel střední školy se nachází „mezi“ edukačními vědami pedagogikou a andragogikou. Tím mám na mysli, že znalosti, dovednosti a schopnosti získané pregraduálním vzděláváním, chápány jako pedagogické působení, musí v praxi, výkonu učitelské profese skloubit s požadavky, které jsou od něj vyžadovány. Požadavky, které vyžaduje sociální a edukační realita jsou velice početné a různorodé. Za pomoci andragogického působení, na základě praktických zkušeností ze školního prostředí, však mohou být pravidelně a cíleně rozšiřovány a zasazeny do rámce konkrétní edukační reality dané střední školy. V konkrétním případě prezentované diplomové práce vypracovat koncept vedením školy, který na vybrané střední škole zefektivní další vzdělávání učitelů a přiměje je k větší participaci na vzdělávacích akcích.

V počátečním období výkonu učitelské profese přístup učitele prokáže výsledky prvotního výchovného působení na jeho osobnost, které probíhá v rodině nebo ve formálním vzdělávání. V případě, že výchova v rodině a pedagogické působení probíhalo správně, učitel by se měl dál dobrovolně

rozvíjet jak po osobnostní tak po profesní stránce. V případě, že v jeho osobnostním vývoji jsou stupně, které nemá dořešené, je předpoklad, že bude mít s rozvojem v obou oblastech problémy, což se odrazí na jeho práci. Právě z tohoto důvodu, by mělo vedení školy systematicky monitorovat potřeby učitelů a „pečovat“ o ně v kontextu pravidelného a cíleného vzdělávání.

Na druhou stranu je pochopitelný názor vedení školy, že pokud nevychází iniciativa od učitelů, resp. učitelé necítí potřebu nebo nejsou motivováni vnitřně, vynaložení financí a času věnovaným dalšímu vzdělávání je zbytečné.

Výzkum této diplomové práce naznačuje, že vývoj uvažování o učení se a vzdělávání dospělých - učitelích v naší společnosti není zdaleka u konce. Politický systém a odborníci si důležitost dalšího vzdělávání v učitelské profesi evidentně uvědomují, každopádně veškeré projekty, které mají zabezpečit systémovost dalšího vzdělávání učitelů, ztroskotávají na kritice a odmítání učitelů, nebo nelze dospět k odbornému anebo politickému konsenzu v jeho podobě nebo chybí finanční prostředky pro realizaci. Jak je patrné z výzkumu prezentované diplomové práce, samotní učitelé sice uznávají důležitost dalšího vzdělávání v kontextu profesního a osobnostního rozvoje, ale spojitost mezi vzděláváním a jeho aplikací do praxe ještě nevidí a neaplikují. Důvody mohou být různé např. odmítání vzdělávání v dospělém věku, protože výchova je procesem předávání kultury, což je u učitele coby nositele kultury irelevantní, nebo, jak vyplývá z názorů vedení školy uvedených ve výzkumu nedostatek finančních zdrojů, času v rámci výkonu profese nebo jednoduše neochota či nechť z různých soukromých důvodů.

Učitelská profese je velice specifická v tom, že učitel musí zastávat velké množství různých rolí a nachází se ve spleť sociální realitě vztahů s různými skupinami – žáci, kolegové, vedení školy, rodiče, širší veřejnost. Jak se dnes při snaze o profesionalizaci učitelské profese ukazuje, pregraduální vzdělávání není schopno bezpodmínečně připravit středoškolského učitele na praxi, na všechny situace, se kterými se může

setkat, z čehož vyplývá závěr, že potřebuje další vzdělávací systém zaměřen mimo odbornou stránku učitelské profese, vycházející z praxe.

Na základě výzkumu prezentované diplomové práce a vlastní zkušenosti na vybrané střední škole musím konstatovat, že středoškolští učitelé jsou velice heterogenní skupinou, která na jednu stranu potřebuje prostor pro individuální zvláštnosti, na druhou stranu potřebuje efektivní, ale pružný systém ze strany státu, zřizovatele a vedení školy určující jasné vize a cíle, ale hlavně přesně definované postupy jakými je naplňovat. V neposlední řadě je potřeba vědět co se považuje za požadované hodnoty, za kulturu, kterou chceme nové generaci předat. Je potřeba vést učitelské sbory přiměřeným způsobem právě na základě stanovených hodnot.

Tuto diskuzi bych ráda uzavřela myšlenkou mého oblíbeného autora Ericha Fromma o charakterové orientaci člověka na „mít či být“. Učitelskou profesi považuji za jednu z klíčových profesí ve společnosti vědění v jejím kontinuálním historickém procesu. Dobrý učitel, který chce vychovat novou, šťastnou, konstruktivní generaci, by měl být silnou osobností, která nepodléhá tržnímu hospodářství s orientací na mít, nevychovává k tomu, že člověk není to co je, ale co má, nýbrž vychovává lidi orientované na rozvoj svých tvůrčích schopností, kteří se řídí svým svědomím a osobní zodpovědností k sobě i k druhým. Aby mohl být učitel silnou, sebevědomou osobností, musí být podporován normami a hodnotami, které nastoluje společnost. A tady vidím prostor pro andragogiku, která ve své užší, ale hlavně integrující podobě může pomoci s vybudováním přínosného systému dalšího vzdělávání učitelů.

## 6 Závěr

Diplomová práce se zabývá andragogickým vnímáním učitelské profese v kontextu dalšího vzdělávání učitelů.

Cílem bylo představit a analyzovat pojetí učitelství jako profese v jeho andragogických a jiných souvislostech a identifikovat, jak tento fenomén pojmají učitelé vybrané školy.

V práci popisují postavení učitele „mezi“ pedagogickou a andragogickou vědou a snažím se poukázat na nesporný vliv pedagogického působení a nezbytný vliv andragogického působení. Zabývám se vývojem učitelské profese, různými rolemi, které učitel musí při výkonu svého povolání zvládat či aktuálními možnostmi profesního rozvoje a kariérního systému učitelů v České republice.

Ve výzkumné části se věnuji výzkumu realizovanému na vybrané střední škole, která projevila zájem o průzkum na téma učitelství a další vzdělávání. Hlavní výzkumnou otázkou bylo „Vyjadřují učitelé přesvědčení o tom, že další vzdělávání vede k jejich profesnímu a osobnostnímu rozvoji a že tento rozvoj má dopad na jejich výkon práce a vlastnosti?“

Odpověď na tuto otázku přináší analýza dat získaných z dotazníkového šetření a z rozhovorů s vedením školy. Dotazníkové šetření prokázalo, že respondenti zpravidla deklarují důležitost dalšího vzdělávání v dospělém věku a to jak v kontextu profesního tak i v kontextu osobnostního rozvoje. Na druhou stranu jen polovina z nich uvádí, že jsou v rámci dalšího vzdělávání aktivní, i když možnosti dalšího vzdělávání jsou jim pravidelně nabízeny. Na možné důvody následně poukázalo vedení školy. Názory jsou různé dle individuálního pohledu každého představitele. Zahrnují např. to, že podstatou účasti na dalším vzdělávání učitelů je kvalita nabízených vzdělávacích akcí, následně finanční prostředky, nedostatek času a náročnost organizace výuky na škole v případě, že se učitelé účastní dalšího vzdělávání v pracovní době. V neposlední řadě hraje roli i to, že učitelé necítí potřebu dalšího vzdělávání, nebo mají osobní problémy, které je od dalšího vzdělávání odrazují.

Je zřejmé, že jestliže všichni učitelé považují další vzdělávání za důležité, ale polovina v tomto směru není aktivní, vyplývá z toho, že je nutné vypracovat koncept a následně systém pravidelného a cíleného dalšího vzdělávání učitelů na této střední škole a mobilizovat učitelský sbor k větší aktivitě v oblasti profesního a osobnostního rozvoje. Tato diplomová práce tak přináší poznatky, se kterými by bylo dobré dále v praxi zkoumané školy pracovat a výrazně změnit napr. koncepci Plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

## Seznam literatury a dalších zdrojů informací

- Bajtoš, J., & Honzиковá, J. (2007). *Vybrané statě školní pedagogiky*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Bartoňková, H., & Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: UP.
- Beneš, M. (2001). *Andragogika, filosofie - věda*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek.
- Commission of the European Communities Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: *Improving the Quality of Teacher Education*. (2007, November 15). Retrieved February 10, 2016, from: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
- Česká škola. (2016, March 5). *Výstupy projektu kariérní systém*. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2015/03/vystupy-projektu-karierni-system.html>
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: P. U. F.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Giddens, A. (2000). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Horáčková, I. & kol. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga*. Olomouc: UP.
- Hroník, F., & Dvořák, D., & Greger, D., & Duschinská, K. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Jochmann, V. (1992). *Výchova dospělých - Andragogika. Varia sociologica et andragogica*. Olomouc: UP.
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.

- Kopřiva, K. (2013). *Lidský vztah jako součást profese*. (7th ed.). Praha: Portál.
- Kučerová, S. (1992). Věda o výchově - filozofie - ideologie a politika. *Pedagogická orientace*, 5, 26 – 36.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. (2nd ed.). Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Matulčík, J. (2004). *Teória výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print.
- Mazánková, L. (2006). *Základy didaktiky*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. (3rd ed.). Praha: Grada.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris.
- Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.
- Národní ústav pro vzdělávání (2016). *Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy*. Dostupné z <http://www.infoabsolvent.cz/Povolani/Karta/30017>
- Novotný, P. (2009a). *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Novotný, P. (2009b). *Učení pro pracoviště*. Brno: MU.
- Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.
- Perrenoud, Ph. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, France: L'Harmattan.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. (4th ed.). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. (2nd ed.). Praha: Grada.
- Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7th ed.). Praha: Portál.

- Řezníček, J. (2004). *Didaktika a učitelská etika v praxi*. Praha: PdF UK.
- Starý, K. (2008). *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.
- Svobodová, J., & Šmahelová, B. (2007). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů*. Brno: Paido.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita.
- Vašutová, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Veteška, J., & kol. (2009). *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service.
- Walterová, E. & Černý, K. & Greger, D. & Chvál, M. (2010). *Školství - věc (ne)veřejná?* Praha: Karolinum.
- Walterová, E. (2001). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference (2001, 2. díl., s. 11 - 22)*. Praha: UK v Praze – PedF.



## Seznam obrázků a tabulek

### Seznam obrázků

Obrázek 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání .....	30
Obrázek 2: Kariérní cesty v rámci kariérního systému učitelů .....	32

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Absolutní a relativní četnosti identifikačních kategorií .....	53
Tabulka 2: Absolutní a relativní četnosti vzájemných kombinací variant dvou kategorií .....	53
Tabulka 3: Důležitost formálního vzdělávání .....	55
Tabulka 4: Důležitost neformálního vzdělávání .....	55
Tabulka 5: Důležitost informálního vzdělávání .....	56
Tabulka 6: Sebevzdělávání v posledních 12 měsících .....	56
Tabulka 7: Chápání pojmu profesní rozvoj .....	57
Tabulka 8: Chápání pojmu osobnostní rozvoj .....	58
Tabulka 9: Profesní a osobnostní rozvoj jako samozřejmá součást práce učitele .....	59
Tabulka 10: Účast na neformálním vzdělávání za posledních 12 měsíců .....	60
Tabulka 11: Vhodné formy vzdělávání .....	61
Tabulka 12: Užitečné metody zpětné vazby .....	62
Tabulka 13: Spolupráce s vedením školy .....	62
Tabulka 14: Vliv osobnosti učitele na vztah studenta k vyučovanému předmětu .....	63
Tabulka 15: Nezbytné vlastnosti dnešního učitele .....	64
Tabulka 16: Vlastnosti .....	64

## **Seznam příloh**

1. Dotazník .....	83
2. Schéma částečně strukturovaného rozhovoru .....	89

## **Příloha č. 1**

### **Dotazník**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu pojetí dalšího vzdělávání učitelů v kontextu profesního a osobnostního rozvoje, který uskutečňuji na naší škole. Jeho cílem je zjistit, jak vnímáte potřebu profesního a osobnostního rozvoje v souvislosti s výkonem učitelského povolání, za předpokladu, že další vzdělávání je nástrojem pro profesní a osobnostní rozvoj.

V následujícím dotazníku jsou uvedeny otázky, na které prosím odpovídejte

- a) zakroužkováním z nabídky ANO – NE
- b) zakroužkováním jedné či vícero možností - např. otázka č. 14
- c) označením (např. křížkem) Vámi vybrané odpovědi v tabulce hodnotící škály

Případnou opravu odpovědi provádějte přeškrtnutím chybného údaje a zakroužkováním nebo označením správného údaje.

Výzkum je anonymní, zjištěné údaje jsou důvěrné a budou sloužit jen pro vědecké účely.

Vyplněný dotazník prosím odevzdejte nejpozději do 14. 9. 2015 zadavateli.

Děkuji Vám za ochotu a laskavost, kterou mi odpovědným přístupem k vyplnění dotazníku prokazujete.

Zadavatel: Monika Čechová

1. Považujete formální vzdělávání za důležité ve Vašem profesním a osobnostním rozvoji?  
ANO - NE
  
2. Považujete neformální vzdělávání za důležité ve Vašem profesním a osobnostním rozvoji?  
ANO – NE
  
3. Považujete informální vzdělávání, i když je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované, za důležité ve Vašem profesním a osobnostním rozvoji?  
ANO – NE
  
4. Zúčastnili jste se za posledních 12 měsíců neformálního vzdělávání?  
V případě, že odpovíte ano, uveďte prosím, název akce /názvy akcí tohoto neformálního vzdělávání a uveďte, jestli se jednalo o pracovní účely - profesní rozvoj, nebo soukromé účely - osobnostní rozvoj.  
ANO – NE  
.....
  
5. Za účelem zlepšení svých dovedností a znalostí jsem se z vlastní iniciativy v posledních 12 měsících sebevzdělával/a:  
ANO - NE
  
6. Považujete profesní a osobnostní rozvoj za samozřejmou součást své práce učitele?  
ANO – NE

7. Co rozumíte pod pojmem profesní rozvoj:
- a) kariérní postup
  - b) zkvalitňování své výuky na základě Vašeho dalšího vzdělávání
  - c) získávání nových dovedností a znalostí, které můžete využít ve výuce
8. Co rozumíte pod pojmem osobnostní rozvoj:
- a) získávání dovedností a znalostí k dosažení osobních cílů
  - b) získávání dovedností a znalostí k dosažení jak osobních tak profesních cílů
  - c) získávání nových dovedností a znalostí pro komplexní rozvoj Vaší osobnosti

9. Které formy vzdělávání považujete pro sebe za vhodné? Označte prosím také, které z forem sami využíváte nebo jste využil/a.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nedovedu posoudit	formu využívám ano ne	
semináře a kurzy							
samostudium odborných publikací							
kurzy zaměřené na aprobaci - prohlubování znalostí v oboru							
kurzy zaměřené na pedagogické kompetence							
kurzy zaměřené na koučink, osobní rozvoj							
kurzy pořádané naší školou							
externí kurzy							
dálkové kurzy formou e-learningu							

10. Označte prosím, které metody zpětné vazby považujete pro sebe za užitečné. Označte prosím také, které formy zpětné vazby využíváte nebo jste někdy využil/a.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nedovedu posoudit	tuto formu zpětné vazby využívám ano ne	
sebereflexe, vlastní analýza své práce							
srovnání s výsledky jiných vyučujících							
rozhovor s kolegy							
rozhovor se žákem/žáky							
videonahrávka, audionahrávka							

11. Platí podle Vás o naší škole, že

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nedovedu posoudit
vyhovuje mi, jaké akce škola pořádá					
škola poskytuje dostatečnou podporu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků					
vedení školy je otevřené vůči podnětům od pedagogických pracovníků					
porady jsou smysluplné a vedou ke konkrétním závěrům					
koordinace činností ve škole je promyšlená					
škola dobře využívá mé schopnosti a kvalifikaci					
o své práci mám dostatečnou zpětnou vazbu od vedení					

12. Může osobnost učitele výrazně ovlivnit vztah studenta k vyučovanému předmětu?

rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne – nedovedu posoudit

13. Které vlastnosti by určitě neměly chybět dnešnímu učiteli?

Vypište 3, podle Vás nejdůležitější.

14. Myslím si, že moje osobnost zahrnuje

a) trpělivost                      b) důslednost                      c) empatii

15. Pohlaví

a) mužské                      b) ženské

16. Vyučovaný předmět a) společenskovední předměty

b) jiná kombinace předmětů c) přírodovědné předměty



## **Příloha č. 2**

### **Schéma částečně strukturovaného rozhovoru**

Schéma částečně strukturovaného rozhovoru:

4 témata

- důležitost dalšího vzdělávání
- profesní a osobnostní rozvoj
- spolupráce s vedením školy
- osobnost učitele

#### **Důležitost dalšího vzdělávání**

Učitelé uvádí, že další vzdělávání považují za důležité a že se sebevzdělávají.

Dle Vašeho názoru:

Je na škole další vzdělávání využíváno optimálně?

Reagují učitelé na nabídku dalšího vzdělávání?

Je nabídka ze strany vedení pravidelná, cílená?

Využití nabídky vedou ke zlepšení výuky?

Jak to vedení zjišťuje?

#### **Profesní a osobnostní rozvoj**

Jak vnímáte skutečnost, že 7 učitelů rozumí pod pojmem profesní rozvoj kariérní postup?

Jak vnímáte skutečnost, že většina učitelského sboru považuje pod pojmem profesní rozvoj získávání nových dovedností a znalostí využitelných ve výuce?

Jak vnímáte skutečnost, že 6 učitelů chápe další vzdělávání jako nástroj zkvalitňování výuky?

Jak chápete vztah osobních a profesních cílů?

Jak dlouho pracujete ve vedení školy?

V průběhu času z pozice vedení školy vidíte na učitelích změny v jejich profesním přístupu a osobnostním přístupu? Lepší zpětná vazba od žáků, rozdílné zvládání konfliktních situací apod.

Jak si vysvětlujete fakt, že učitelé považují další vzdělávání důležité pro získávání nových dovedností a znalostí využitelných ve výuce a pro získávání nových dovedností a znalostí pro komplexní rozvoj své osobnosti, ale na otázku „Zúčastnili jste se za posledních 12 měsíců neformálního vzdělávání?“ Polovina odpověděla záporně, a z druhé poloviny, která odpověděla kladně, se čtvrtina nezaměřila na profesní, ale osobnostní rozvoj.

### **Spoluráce s vedením školy**

#### **a) Vhodné formy vzdělávání, zpětné vazby a jejich dopad na spolupráci vedením školy**

Učitelé považují za vhodnou formu vzdělávání:

samostudium odborných publikací (42) ale 22 tuto formu nevyužívá

kurzy zaměřené na koučink, osobnostní rozvoj ne 22 0 využívá

Myslíte si, že na základě těchto výsledků je nezbytné podniknout opatření v oblasti dalšího vzdělávání profesního zaměření učitelského sboru?

Učitelé považují za užitečnou zpětnou vazbu

rozhovor s žáky a kolegy (39) ale 20 tuto metodu nevyužívá

videonahrávka, audionahrávka neúčinná metoda pro 30 učitelů

Myslíte si, že na základě těchto výsledků je nezbytné podniknout opatření v oblasti dalšího vzdělávání osobnostního zaměření učitelského sboru?

#### **b) Dění na škole**

vyhovuje mi, jaké další vzdělávací akce škola nabízí 35 83%

škola dobře využívá mé schopnosti a kvalifikaci 34 81%

o své práci mám dostatečnou zpětnou vazbu od vedení ne – 27 64%

porady jsou smysluplné a vedou ke konkrétním závěrům ne – 20 48%

Myslíte si, že ze strany vedení je možné udělat kroky pro upevnění kladných názorů a pro zlepšení situace ohledně negativních ohlasů?

### **Osobnost učitele**

Učitelé jednohlasně přikládají osobnosti vyučujícího výrazný vliv na vztah studenta a vyučovaného předmětu. Co si myslíte o tom, že polovina učitelů odmítá kurzy zaměřené na koučink a osobnostní rozvoj?

Podle učitelů by vyučující měli mít následující vlastnosti: důslednost, empatii a trpělivost přičemž uvádí, že všechny tyto vlastnosti ve velké míře mají.

Co si o tom myslíte vy?

## **Anotace**

Příjmení a jméno autora: Čechová Monika

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta

Název diplomové práce: Andragogické pojetí profesního a osobnostního rozvoje učitelů na vybrané střední škole

Počet znaků: 130 595

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 49

Klíčová slova: pedagogické vědy, učitel, učitelská profese, role učitele, středoškolský učitel, profesní rozvoj, osobnostní rozvoj, kariérní systém, další vzdělávání učitelů

Autorka práce představuje pojetí učitelské profese v jeho andragogických a jiných souvislostech a analyzuje, jak tento fenomén pojmají učitelé vybrané školy. Podstatou práce je identifikace názorů učitelů a vedení školy na další vzdělávání učitelského sboru v kontextu profesního a osobnostního rozvoje. Výsledky přinesly poznání, že další vzdělávání pojmají učitelé jako důležitou součást své profese, nicméně jejich participace na vzdělávacích aktivitách je omezena z objektivních či subjektivních důvodů. Toto zjištění dává vedení školy prostor pro vytvoření systému pravidelného a cíleného vzdělávání učitelů.

Keywords: pedagogical science, teacher, teaching profession, role of the teacher, a high school teacher, professional development, personal development, career system, training of teachers

## **Annotation**

The author analyses situation of teachers' long-life learning at a secondary school. The aim of her work was to find out what teachers and school management thought about long-life learning, if they sought for their professional and personal development as this is one of the most influential

instruments of their performance. The outcomes of the survey revealed that long-life learning was understood by the staff as an important part of the profession but their participation in educational and developmental activities was limited by the whole scale of reasons. This finding gives the management of selected secondary schools space for the creation of a system of regular and targeted training of teachers.