

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Veronika Mlčochová

Adaptace začínajícího učitele se zaměřením na možnosti
dalšího vzdělávání

Olomouc 2019

vedoucí práce: Ing. Alena Opletalová, Ph. D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Adaptace začínajícího učitele se zaměřením na možnosti dalšího vzdělávání“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

.....

Veronika Mlčochová

V Olomouci dne 10. 12. 2020

Poděkování

Mé poděkování patří Ing. Aleně Opletalové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Mlčochová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Ing. Alena Opletalová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Adaptace začínajícího učitele se zaměřením na možnosti dalšího vzdělávání
Název v angličtině:	Adaptation of a novice teacher focusing on the possibilities for further education
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá adaptací začínajícího učitele s ohledem na možnosti dalšího vzdělávání. Cílem práce je popsat a analyzovat vzdělávací potřeby začínajících učitelů a systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání využívají, o jaké DVPP, jakožto začínající učitelé, by měli zájem; zhodnotit, zda by jejich profesní náraz mohl být zmírněn pomocí DVPP; posoudit, v jaké oblasti by jejich účast na DVPP shledávali jako nejužitečnější a navrhnout vzdělávací projekt, který by usnadnil jim nástup do jejich učitelské profese. Teoretická část definuje začínajícího učitele, koncepci celoživotního vzdělávání a další vzdělávání pedagogických pracovníků včetně institucí, které ho poskytují.
Klíčová slova:	Vzdělávací potřeby učitelů, další vzdělávání učitelů, začínající učitel, profesní rozvoj, další vzdělávání pedagogických pracovníků, celoživotní vzdělávání, návrh modelu vzdělávací akce
Anotace v angličtině:	Diploma thesis pursues adapting beginner teachers with regard to possible further education. The goal is to describe and and analyse education needs of novice teachers and the system of ongoing education of education workers, to find out out what methods of additional education they seek and what types of DVPP () they are interesred in. Also, to assess if their introduction stress can be reduced by DVPP, what part of it they find most usefull and design an educational project that would ease off the beginning od their professional career. The theoretical part defines the novice teacher, the concept of life-long education and further education of teachers including the institutions providing it.

Klíčová slova v angličtině:	Educational needs of teachers, further education, ongoing education, novice teacher, professional development, life-long education
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Hlavní znaky vzdělávacích akcí</p> <p>Příloha č. 2 – Dotazník</p> <p>Příloha č. 3 – Výčet odpovědí na otázku č. 1</p> <p>Příloha č. 4 – Rozpis hodnocení jednotlivých oblastí počtu respondentů k otázce č. 2</p> <p>Příloha č. 5 – Rozpis hodnocení jednotlivých oblastí počtu respondentů k otázce č. 3</p> <p>Příloha č. 6 – Výčet odpovědí na otázku č. 6</p> <p>Příloha č. 7 - Výčet odpovědí na otázku č. 7</p> <p>Příloha č. 8 – Tabulka hodnocení vzdělávacích potřeb před a po nástupu do učitelské profese</p> <p>Příloha č. 9 – Návrh modelu DVPP pro začínající učitele</p>
Rozsah práce:	91 stran
Jazyk práce:	český jazyk

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Začínající učitel.....	10
1.1 Přípravné vzdělávání učitelů	11
1.2 Předpoklady a kompetence začínajícího učitele	13
1.3 Přímá a nepřímá vyučovací činnost	18
1.4 Očekávání versus realita	19
2 Koncepce celoživotního vzdělávání.....	22
2.1 Proměna trhu práce a uplatnění učitelů.....	24
3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	28
3.1 Klady a zápory současného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	31
3.2 Efektivita systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	32
3.3 Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	34
3.3.1 Národní pedagogický institut České republiky	34
Projekt SYPO	37
3.3.2 Centra celoživotního vzdělávání na univerzitách	38
3.3.3 Neziskové organizace a komerční subjekty	39
EMPIRICKÁ ČÁST.....	42
4 Adaptace začínajících učitelů se zaměřením na možnosti dalšího vzdělávání.....	43
4.1 Cíl empirického výzkumu	43
4.2 Stanovení problému, otázek a hypotéz	43
4.2.1 Stanovení problému	44
4.2.2 Stanovení otázek	44
4.2.3 Stanovení hypotéz	46
4.3 Metody empirického šetření.....	47
4.4 Charakteristika souboru empirického šetření.....	48
4.5 Realizace a průběh dotazníkového šetření	48
4.6 Interpretace dotazníkového šetření	48
4.6.1 Výsledky dotazníkového šetření	49
4.7 Ověření platnosti hypotéz	66
4.8 Shrnutí výsledků empirického šetření.....	70
4.9 Diskuze k výsledkům empirického šetření	76
5 Návrh modelu DVPP pro začínající učitele.....	77
ZÁVĚR.....	82
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	84
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
Monografie	85
Elektronické zdroje	88
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	90
SEZNAM PŘÍLOH	91

ÚVOD

V průběhu studia a po absolvování mívají učitelé určité představy a očekávání, jak bude jejich učitelská praxe vypadat. Mnohdy však střet s realitou tato očekávání nesplňuje. Náraz, který zažívají při příchodu do učitelské praxe, bývá tak zásadní a adaptace tak náročná, že část vystudovaných pedagogů přechází pracovat do jiných oborů. K vytvoření práce na toto téma mě motivovala má osobní zkušenost. Protože jsem prožívala podobné pocity a dojmy jako ti, kteří se rozhodli opustit to, čemu věnovali při studiích několik let svého života a současně jsem nechtěla být jednou z nich, rozhodla jsem se hledat řešení. Hledat něco, co by začínajícím učitelům mohlo usnadnit adaptační proces a přechod do nové životní etapy. V posledních letech probíhaly výzkumy na podobná témata, ale s určitými odlišnostmi. Zaměřovaly se na připravenost studentů – například přímo z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity atd.

Hlavním cílem diplomové práce je popsat a analyzovat vzdělávací potřeby začínajících učitelů a systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání využívají a o jaké DVPP, jakožto začínající učitelé, by měli zájem.

Dílčí cíle jsem si vytyčila následovně:

1. zhodnotit, zda by jejich profesní náraz mohl být zmírněn pomocí DVPP,
2. posoudit, v jaké oblasti by jejich účast na DVPP shledávali jako nejužitečnější,
3. navrhnout vzdělávací projekt, který by usnadnil začínajícím učitelům nástup do jejich učitelské profese.

Práce bude uspořádána do pěti kapitol. První kapitola bude specifikovat začínajícího učitele – od možných definic, přes přípravné vzdělávání učitelů až k jejich předpokladům a kompetencím. Objasním zde také pojem přímá a nepřímá vyučovací činnost, a budu se snažit poukázat na to, že práce pedagoga je časově náročnější, než si mnozí dokáží představit. Poslední podkapitolou bude střet očekávání a reality, se kterým bude začínající učitel krátce po nástupu do učitelské profese konfrontován.

Druhá kapitola se bude zabývat koncepcí celoživotního vzdělávání a vyzdvihovat jeho potřebnost – obzvláště v učitelské profesi. Rovněž bude nastíněna proměna trhu práce v posledních letech a s tím související uplatnění učitelů.

Třetí kapitola se bude zaměřovat přímo na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Současně budou uvedeny klady a zápory současného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zhodnocena jeho efektivita. Dále se budu věnovat jednotlivým

institucím, které nabízejí další vzdělávání pedagogických pracovníků. V České republice existuje mnoho, já se však budu zaměřovat pouze na ty nejznámější.

Čtvrtá kapitola bude obsahovat empirický výzkum, který bude realizován mezi začínajícími učiteli bez ohledu na to, jakou školu absolvovali. Výzkum bude kvantitativního charakteru a šířen bude za pomoci sociálních sítí a e-mailů. V kapitole bude dále stanoven výzkumný problém, který bude dále rozpracován do jednotlivých výzkumných otázek a hypotéz. Dále pak budou objasněny výzkumné metody, interpretováno dotazníkové šetření a shrnuty výsledky. Na závěr se budu věnovat diskuzi k výsledkům empirického šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Začínající učitel

Je to „učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“¹ Vymezení doby, kdy je učitel považován za začínajícího, se v evropských zemích liší – v některých státech je to doba do tří let. Proto se liší i způsob podpory.² Jde o přechod mezi obdobím, kdy byl po dobu studií někým pod dohledem veden, kontrolován do fáze, kdy on sám je tím, kdo musí vést a hodnotit své žáky.

Definice začínajícího učitele je různá i v našem prostředí, například Vítečková uvádí:

„Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytovaná podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí. Vzhledem k tomu, že učitelská profese je specifická svou časovou návazností na školní rok, za adaptační období je možné považovat první rok praxe. Další roky pak lze označit za období stabilizace, ukotvení v profesi.“³

Chudý a Neumeister jej charakterizují jako učitele, který „*disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své činnosti. Vytváří si svůj subjektivní konstrukt výchovné činnosti, který se podřizuje míře dosažených pedagogických kompetencí a je reflektovaný žáky.*“⁴

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) v rámci zavedení kariérního systému, který si klade za cíl podporu celoživotního profesního rozvoje učitelů, profiluje začínajícího učitele jako adaptujícího se na podmínky praxe a přizpůsobujícího poznatky nabytých v pregraduální přípravě potřebám školy, která začínající

¹ PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. S. 306.

² BAREŠ, Milan. *Podpora práce začínajících učitelů: (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků) : sborník*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-86956-50-3. S. 7.

³ VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno : Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

⁴ CHUDÝ, Štefan a NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno : Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.

učitele podporuje v rozvoji všech profesních kompetencí. Adaptační období vymezuje jako dvouleté.⁵

Pro tuto práci budeme vycházet z definice Průchy a Walterové, tedy období začínajícího učitele ohraničím pěti lety.

Učitelská profese je odlišná od např. lékařů, ekonomů, právníků ale i elektrikářů, protože od začátku nástupu do profese je postaven před všechny úkony, které provádí i zkušený učitel. Nejčastěji jsou to momenty jako např. diagnostika výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, administrace, plánování a realizace vzdělávacích činností, volba vhodných výchovných metod, řešení konfliktů, utváření pozitivního klima ve třídě, komunikace s vedením školy, rodiči, kolegy, a mnohé další. Je nutné vytvořit potřebnou oporu, aby si každý začínající učitel mohl všechny zásadní dovednosti osvojit.⁶

1.1 Přípravné vzdělávání učitelů

Budoucí učitel získává základy profesních dovedností v rámci pregraduálního studia učitelství na fakultách jednotlivých univerzit. Během studia si osvojuje především psychologicko-didaktické kompetence nejen ve výuce obecné didaktiky a oborových didaktik, ale i v rámci pedagogických praxí, které jsou povinnou součástí studia.

Předpokladů pro výkon profese je hned několik. Nezbytné jsou dobré jazykové dovednosti, komunikativní dovednosti, dovednosti z oblasti využívání informačních technologií, nezbytné charakterové vlastnosti a v neposlední řadě důležitá schopnost sebereflexe.⁷

Náhled na učitele současnosti vychází z humanistické filosofie – z homocentrické a holistické podstaty. Profesní identita se neutváří od začátku učitelské přípravy, ale již od rozhodnutí stát se učitelem. Základním předpokladem je být sám sebou, učit se a být ochotný rozvíjet se, což je v souladu s taxonomií vzdělávacích cílů. Osobnost učitele je významnou proměnnou ovlivňující výchovně vzdělávací proces. Odráží se v ní snaha stát se učitelem. Formuje se na cestě za dovršením studia, v průběhu získávání pedagogických dovedností. Pojetí výuky je i po absolvování přípravy učitele modifikována, a to na základě pedagogické praxe a dalších pedagogických zkušeností podložených vlastní reflexí. Hledání profesní

⁵ Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR. *MŠMT ČR*. [Online] 19. Říjen 2015. [Citace: 20. Zář 2020.] <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>.

⁶ BAREŠ, Milan. *Podpora práce začínajících učitelů: (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků) : sborník*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-86956-50-3. S. 7.

⁷ DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

identity učitele je dlouhodobým procesem a změny v pojetí výuky vycházejí z vlastní nespokojenosti učitele.⁸

Rozpracování Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) pro oblast vzdělávání a přípravy učitelů a tvorba koncepce profesního standardu a stanovení kompetencí učitele, byl významný krok pro nový pohled na vzdělávání učitelů. Aktuálním trendem je profesionalizace učitelské profese.

Do přípravy budoucích učitelů zasáhla změna, kterou je struktura vysokoškolského vzdělání a rozdělení studia na bakalářské, magisterské a doktorské, což bylo ustanoveno tzv. Boloňskou deklarací podepsanou roku 1999 ministry 29 evropských zemí. O hladký průběh změn se zasadila Asociace vzdělávání učitelů v Evropě (dále ATEE), která se snažila uvést deklaraci do praxe, ale zároveň nenarušit souvislost přípravy učitelů.⁹ I přes stáří dokumentu zůstává platnost nezměněna.

Na inovace a změny musel reagovat i resort MŠMT, který vytvořil požadavky na kvalitní přípravu učitelů pro základní a střední školy, a to v rámci analýzy současného stavu přípravy učitelů. Díky tomu vznikla „Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol“, ve které je nastíněno např. jaké musí být složení univerzitních učitelů a profesorů na fakultě (z hlediska titulů), jaké jsou možnosti koncipování akreditací a jednotlivých vzdělávacích struktur atd.¹⁰

V České republice se po vzoru jiných zemí zavedl post uvádějícího učitele. Není však povinný, záleží na přístupu konkrétní školy. Uvádějící učitel – mentor pomáhá novému učiteli se zvládnutím všech prvotních obtíží. Často dochází k šoku z reality, který může vést k pocitu, že nováček každodenní učitelské povinnosti nezvládá, někdy až k syndromu vyhoření, znechucení a následnému odchodu z profese.¹¹

Profesní příprava učitelů budí v teorii učitelské profese jednoznačně největší pozornost, a to obsah přípravy učitelů (nejen na pedagogických, ale i jiných fakultách), ideální rozvržení mezi pedagogickou, odbornou a didaktickou částí přípravy, nebo jak velká část teoretické a praktické složky by příprava učitele měla být.¹²

Všeobecně se příprava na učitelské povolání dělí na čtyři pilíře:

⁸ DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

⁹ DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

¹⁰ *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. Praha : MŠMT, MŠMT, 2004.

¹¹ BAREŠ, Milan. *Podpora práce začínajících učitelů: (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků) : sborník*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2009, s. 8.

¹² PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2009, s. 138.

1. aprobace – odborně předmětová;
2. pedagogicko-psychologický základ;
3. praktická (náslechy a výstupy ve školách určitého stupně);
4. všeobecný základ.

Problémem je realizace ideální rovnováhy dovednostní a teoretické přípravy na půdě vysokých škol.¹³ Výzkumy ukazují, že příprava budoucích učitelů je pojatá jednostranně, zaměřuje se především na odbornou způsobilost. Současně s tím se šíří nespokojenost s úrovní rozsahu pedagogických praxí, jež zapříčiňuje nedostatečnost v úrovni profesionálního výcviku.¹⁴

V dnešní době se stále více prosazuje koncept zastávající názor, že základem praxe není pedagogická teorie, ale individuální pojetí výuky a pedagogické mínění učitele, čímž se rozumí souhrn určitých pedagogických postojů, očekávání, přání, které utvářejí učitelovo jednání při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Ale nejedná se jen o komplex profesních kompetencí, je to spleť osobnostní skladba utvářená v průběhu života. Zrcadlí způsoby, jakými byl učitel, jako student, vzděláván a jeho pozitivní i negativní učitelské vzory.¹⁵

Cílem praxe, vycházející z tohoto konceptu, je osvojení dovedností reflexe a sebereflexe – proto je jejich nácvik vyzdvihován i v pregraduální přípravě.

V zahraničí, na Univerzitě v Drontnu v Nizozemí, do studia pedagogické odbornosti aplikovali modul tzv. přípravy na profesní pedagogické situace. V něm předměty nahradili profesními situacemi, například: vedení a výchova žáků ke spolupráci, kooperaci a vzájemné komunikaci; příprava učitele na vzdělávání; výchovné problémy; vývoj ve vzdělávání žáků a profesní rozvoj osobnosti učitele a jiné. Prostřednictvím situací se u studentů rozvíjí kritické myšlení a schopnost reflexe vlastní činnosti.¹⁶

1.2 Předpoklady a kompetence začínajícího učitele

Předpokladů na výkon učitelské profese je několik. Rozdělujeme je na osobnostní (psychologické) a pedagogické.

¹³ MAREŠ, Jan a BERAN, Jan. Akreditace kateder psychologie a kateder pedagogiky. *Alma mater*. 1995, Sv. 5, 56.

¹⁴ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, a další. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky : závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno : KONVOJ, 2000, s. 41.

¹⁵ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004, s. 237.

¹⁶ DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008, s. 25.

V osobnostních je základním požadavkem empatie. Od ní se odvíjí komunikace ve škole, nejen ve vztahu k žákům a studentům, ale k celému okolí. Pro úspěšnost v sociálních vztazích je třeba rozvíjet emocionální inteligenci, a to v pěti základních kategoriích:

- sebevědomí,
- uspořádání a organizace vlastního života (především emocí),
- motivace sebe sama, v neposlední řadě
- empatie,
- účast na kontaktu s lidmi (cítit se součástí, nedržet se v ústraní).¹⁷

Beneš neřadí předpoklady do kategorií, ale uvádí základní charakterové vlastnosti úspěšného učitele: flexibilitu, suverenitu, schopnost inovace, extroverzi, samostatnost, odolnost vůči stresu, nadšení pro práci, spolehlivost, smysl pro realitu, schopnost sebereflexe a další.¹⁸

Z pedagogického úhlu pohledu je potřeba, aby učitel od začátku sám rozvíjel své sociální kompetence. Jen tak bude schopen zvládat sociální konflikty, být připraven rozvíjet sociální vztahy, komunikovat, být schopen sebereflexe, ale i poskytnout zpětnou vazbu druhým.¹⁹

Nezbytnou součástí povolání je řešení mezilidských vztahů, ovládnutí náladovosti, chápání pocitů, přátelskost aj. Všechny zmíněné aspekty jsou nutné pro udržení příjemného klimu ve třídě. Tudíž emocionální inteligence má významný vliv na chování a interakci. Pokud učitel bude v psychické nepohodě a nebude se ve třídě cítit dobře, je jisté, že to žáci vycítí a jim rovněž nebude prostředí příjemné. Tím se snižuje úspěšnost pedagogicko-výchovného působení na žáky.²⁰

Vyloženě negativní vliv na náladu ve třídě má učitel agresivní, který šíří strach ve třídě, učitel přehnaně aktivní a neklidný, špatně připravený a nepozorný učitel, úzkostný atd. Takovému učiteli unikají detaily pedagogického dění ve třídě. Podobně na tom jsou ti, kteří žáky málo motivují, přebíhají od jednoho vyučovacího cíle ke druhému nebo učitel se špatnou organizací své práce.²¹

¹⁷ MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

¹⁸ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha : Eurolex Boheima, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

¹⁹ DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

²⁰ DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

²¹ DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

Dytrtová uvádí, že k udržení příznivé atmosféry přispívá především optimální průběh pedagogické komunikace, příprava, uskutečnění a hodnocení pedagogické činnosti, které rozděluje do čtyř skupin:

1. Dovednosti týkající se plánování a přípravy vyučovací jednotky:

formulace výchovně vzdělávacích cílů, určení cílových výstupů, volba vhodných vyučovacích prostředků jejichž prostřednictvím naplníme dané cíle a dosáhneme požadovaných výstupů, rozvržení vyučovací jednotky, dovednost návrhu a vhodné formulace úloh a otázek, příprava prezentace probíraného tématu a s tím spojené přenesení obsahu látky do osvojovaného učiva.

2. Dovednosti zahrnující vlastní organizaci a realizaci vyučování:

dovednost aktivizace a motivace žáků, dovednost udržení jejich pozornosti a kázně, vytvoření vhodných a příznivých pracovních podmínek, dovednosti pedagogické komunikace.

3. Dovednosti spojené s diagnostikou a hodnocením výkonu žáků:

dovednost kontroly a diagnózy práce žáka a výsledků učení, dovednost tvorby testů a otázek, dovednost uplatnění různých způsobů evaluace, dovednost objektivního hodnocení, využívání motivačních pobídek vedoucích ke zlepšení výkonu žáka.

4. Dovednosti zahrnující sebereflexi učitele:

dovednost sebehodnocení, akceptace stanoviska pozorovatele a následné využití jako zpětné vazby, dovednost najít možnosti zlepšení svých pedagogických postupů.

Jednotlivé kategorie na sebe navazují a vzájemně se ovlivňují. Např. příprava vyučování může zásadně ovlivnit jeho realizaci.²²

Pojem kompetence se vysvětluje více způsoby, široká veřejnost jej zatím chápe pouze jako pravomoc či oprávnění se k něčemu vyjádřit či o něčem rozhodnout. Dal by se k tomu přiřadit i pojem autorita. Často potvrzuje určité vyšší či významnější postavení jedince. S tím se pojí odpovědnost za výsledek rozhodnutí.

„Tím se dnes v odborné terminologii rozumí (a v kurikulárních dokumentech především) specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postoje, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu

²² DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce, a to ve formě profesní- ho uplatnění a zaměstnatelnosti).“²³

Kompetence, ať už v prvním či druhém významu, si člověk osvojuje a rozvíjí v procesu vzdělávání a učení. Proto se mohou vhodně doplňovat.

Jak celoživotní učení, tak řízení podle kompetencí, se opírají o stejný předpoklad, a to, že *„kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti a dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace“*.²⁴ Utváření kompetencí by tak mělo probíhat v různých situacích, a dosahováním odlišných cílů při plnění rozmanitých úkolů.

Kompetence jsou brány jako garance úspěšného jednání v konkrétních situacích, jsou tedy jedinečné a individuální. Do praxe je potřeba zavádět obecné předlohy a vzory. Na rozdíl od kvalifikace nebo vzdělání jsou kompetence specifické tím, že zahrnují i názory a postoje jednotlivých osob, což ztěžuje jejich uchopení z hlediska intencionálního zprostředkovávání a rozvoje.²⁵

Klíčové kompetence (dále KK) představují předpoklady osobnosti a orientaci na trh práce. Nemají vztah ke konkrétní pracovní pozici, ale znamenají „obecnější kvalifikaci“. Souvisí opět s technologickými a organizačními změnami na poli práce. Neobsahují specifické znalosti a dovednosti pro konkrétní obor, ale zahrnují širokou škálu kvalifikací, a proto jsou uplatnitelné pro různá povolání a v průběhu celého života.²⁶

Moderní vzdělávací systémy vyzdvihují potřebu klíčových kompetencí, protože zahrnují dovednosti, schopnosti, postoje, hodnoty, a i osobní vlastnosti. Jejich rozvoj není založen jen na vědomostech, ale získávají se aktivitami. K jejich osvojení je potřeba změna stylu výuky.²⁷

Byla rozpracována struktura KK, která je dnes považována již za tradiční.

²³ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 25-26.

²⁴ Tamtéž, s. 26.

²⁵ Tamtéž.

²⁶ Tamtéž, s. 45.

²⁷ Tamtéž, s. 45.



Zdroj: Veteška, Jaroslav a Tureckiová, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 48.

Vymezení kompetencí je považováno za základ charakteristiky učitelského povolání. Měla by z nich vycházet i příprava na učitelskou profesi.

Vašutová definovala sedm kompetencí, které by měl absolvent učitelství v průběhu studia získat:

- Kompetence předmětová/oborová – osvojil si znalosti z aprobačního oboru v potřebném rozsahu a hloubce (úroveň odpovídající potřebám ZŠ/SSŠ), nabyté znalosti dokáže převést do vyučovacích předmětů, umí začlenit mezioborové poznatky, zvládá vyhledávání a zpracování informací.
- Kompetence didaktická a psychodidaktická – ovládá vyučovací strategie, propojuje psychologická a sociální hlediska, používá nástroje pro hodnocení žáků s ohledem na vývojové a individuální zvláštnosti, dokáže se podílet na tvorbě Školního vzdělávacího programu (dále ŠVP), užívá vyučovací prostředky, užívá komunikační a informační technologie pro podporu učení žáků.
- Kompetence pedagogická – podporuje rozvoj individuálních kvalit žáků, orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě vědomostí o vzdělávacích soustavách, ovládá postupy výchovy s ohledem na psychologická, sociální a multikulturní hlediska, respektuje práva žáků.
- Kompetence diagnostická a intervenční – užívá znalosti z oboru pedagogické diagnostiky, sleduje individuální a vývojové zvláštnosti žáků, diagnostikuje sociální vztahy mezi žáky, ovládá práci s nadanými žáky i s žáky se specifickými poruchami

učení, rozpozná patologické jevy žáků, dovede jim předcházet i napravovat, řeší výchovné problémy.

- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – umí vytvořit příznivé pracovní klima ve třídě, odhaluje příčiny negativních postojů a chování žáků, umí uplatnit prostředky pedagogické komunikace jak se žáky, tak s rodiči.
- Kompetence manažerská a normativní – má znalosti o předpisech a zákonech souvisejících s jeho profesí, ovládá potřebnou administrativu, má organizační schopnosti, které uplatňuje při práci ve třídě, vytváří projekty a podmínky pro spolupráci i se zahraničními partnery školy.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující – má široký kulturní a vědomostní rozhled, působí na formování postojů a hodnot žáků, dokáže rozpoznat vzdělávací potřeby žáků, je schopen reflexe a sebereflexe a autoevaluace, spolupracuje se svými kolegy a vedením školy.

Obst připomíná výsledky zkoumání, které docházejí k závěrům, že neexistuje univerzální definice dobrého učitele. Každý učitel je odlišný v řadě osobnostních a profesních rysů, z nichž jen některé mají dopad na úspěšnost výchovy a vzdělávání.²⁸

1.3 Přímá a nepřímá vyučovací činnost

Začínající učitel nastupuje do profese s představami o určité časové náročnosti, ale realita může být nepříjemným překvapením.

„...dochází zejména v praktických záležitostech dotýkajících se učitelské profese k nejasnostem a omylům. Například veřejnost nebo média posuzují (resp. mnohdy podněcují) náročnost práce učitelů pouze tak, že vycházejí jen z normovaného počtu vyučovacích hodin učitelů – a ten se jeví podstatně nižší než běžná pracovní doba většiny profesí – ale neznají faktický repertoár činností učitelů, jejich náplň a časové zatížení.“²⁹

Náplň práce pedagoga je vymezena právními předpisy – konkrétně vyhláškou 263/2007 Sb., která stanovuje pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

Tento pracovní řád dělí náplň pracovní doby pedagogických pracovníků na dvě části. První z nich je přímá pedagogická činnost, kdy pedagogický pracovník přímo působí

²⁸ OBST, Otto. *Obecná didaktika*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 156-157.

²⁹ PRŮCHA, Jan. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002, s. 33.

na vzdělávaného a uskutečňuje výchovu podle školského zákona. Druhou částí je práce související s přímou pedagogickou činností (tzv. nepřímá vyučovací činnost), která obsahuje všechny další povinnosti spojené s výkonem tohoto povolání. Patří sem: příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných prací žáků, dohled nad žáky na školních akcích, spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence, komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a další.

Mylně bývá týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti nazýván úvazkem, což může vest k nedorozumění. Pedagogický pracovník při plném úvazku má týdenní pracovní dobu stanovenou na 40 hodin, což je standardní počet hodin stanovený zákonem.

Z výzkumu Ďuriče, který je již z roku 1969 vyplývá, že už tehdy byla skutečná pracovní doba učitele 2. stupně ZŠ 44,25 hodin a u středoškolského učitele 52,08 hodin. Přičemž méně než 48 hodin týdně se věnovalo práci jen 26 % učitelů a 60 hodin a více pracovalo asi 25 % učitelů.³⁰

1.4 Očekávání versus realita

První rok po nástupu do učitelské práce bývá považován za rozhodující období pro osvojování profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky výkonu svého povolání. Doprovodným jevem je šok z reality, označovaný jako „profesní náraz“. Projevuje se u začínajících učitelů, kteří v různé míře překvapení zjišťují, že nejsou dostatečně připraveni na vše, co od nich práce učitele vyžaduje.³¹

V práci začínajícího učitele se projevuje mnoho různých nedostatků, které si sami ani neuvědomují. Všechna příprava na výkon povolání jim zabírá mnohem více času než zkušeným kolegům. Jedna z možností, jak těmto problémům předcházet, je změnit přípravu budoucích kantorů již na univerzitách.

Představy začínajícího učitele o jeho práci a celkově o škole, jsou vytvářeny na základě vzpomínek, kdy on sám byl v roli žáka a také z informací, které získal při svém vysokoškolském studiu. Přičemž podoba současné pregraduální přípravy budoucích učitelů se odráží především z vize, jak by to v české škole mělo fungovat, než jaký je skutečný stav.³²

³⁰ ĎURIČ, Ladislav. *Výkonnost' a únava učitel'ov vo vyučovacom procese*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1969.

³¹ PRŮCHA, Jan. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002, s. 26.

³² PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : TRITON, 2004, s. 46.

Mezi největší obtíže začínajících učitelů bývají udávány práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně v hodinách a nedostatečná pozornost žáků. S obtížemi se však setkávají i zkušení kantoři. Dnešní žáci zlobí více a jinak, než tomu bylo za dob, kdy sám začínající učitel plnil povinnou školní docházku.³³

Výraznou sférou, která může začínajícímu učiteli připadat problematická, je obsah vyučovaného předmětu a jeho uspořádání. Seznamuje se, případě si opakuje práci se školními dokumenty, sestavuje učební plány a osnovy a zároveň se potýká s faktem, že studoval vědní disciplínu, ale předmět, který nyní vyučuje, je pouze soubor nejdůležitějších a nejzákladnějších poznatků z daného oboru. Současně musí při přípravě svých hodin dbát i na pedagogická, didaktická, psychologická a hygienická hlediska.³⁴

Významným činitelem může být vztah s uvádějícím učitelem. Pokud je nováčkovi přidělen dobrý mentor, který má snahu mu pomoci, může ho to ovlivnit na celý učitelský život. Někdy však bývá jejich vztah pouze formální. Často bývá funkce mentora podceňována, a to v případech, kdy má vedení školy dojem, že začínající učitel je schopný zvládnout adaptační proces sám, nebo ve víře, že je dostatečně vybaven ze studia na vysoké škole.³⁵

Dalším faktorem, který může ovlivnit míru jistoty správného počínání začínajícího učitele, mohou být rozdíly mezi metodami svými a starších učitelů: Starší učitelé mají mnohdy dojem, že není potřeba měnit tradiční přístup pojetí výuky za nový, jiný, alternativní, což může vyvolat střet názorů se začínajícím učitelem. Ten si s sebou přináší přehled o nových moderních metodách z vysoké školy, které chce uplatnit ve výuce a které mohou být ze strany starších učitelů kritizovány.³⁶

Začínajícímu učiteli neusnadňuje jeho adaptaci do nové role ani míra byrokratických povinností, které tvoří důležitou část jeho práce. Hned zkraje mu může být udělena i řada funkcí, některé ani nemusí přímo souviset s učitelstvím (knihovna, kroužky, třídnictví...). Na praxi v pregraduální přípravě nemusel být obeznámen s pohotovostmi, dozory, členstvími v komisích, zájmovými kroužky, správou nástěnek apod. Mimo tyto funkce ho čeká řada administrativních úkonů (výkazy, tematické plány, osnovy, protokoly o konání zkoušek...)³⁷

³³ PRŮCHA, Jan. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002, s. 26.

³⁴ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : TRITON, 2004, s. 27.

³⁵ Tamtéž, s. 30.

³⁶ Tamtéž, s. 31

³⁷ Tamtéž, s. 33

Mimo již zmíněné situace může činit obtíže také vyšší výskyt integrovaných handicapovaných žáků, minorit, neznalost pracovního řádu a právních předpisů, úvazek a rozvrh hodin (začínající učitelé mnohdy vyučují předměty mimo svoji aprobaci) a další.³⁸

Překážky a problémy nových učitelů nesouvisí pouze s nedostatky učitelské přípravy. V současné době se učitelská profese konfrontuje s rozdílným očekáváním rodičů i žáků k hodnotě vzdělání, tedy i ke škole a učitelům. Potýkají se s nízkou prestiží a nedostatečným finančním ohodnocením. Někdy může být nepřátelské i prostředí uvnitř školy – např. rivalita mezi kolegy, malá podpora ze strany vedení školy, řešení problémových žáků apod.³⁹

³⁸ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : TRITON, 2004, s. 34-44.

³⁹ BAREŠ, Milan. *Podpora práce začínajících učitelů: (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků) : sborník*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2009, s. 8.

2 Koncepce celoživotního vzdělávání

Cílem práce je popsat a analyzovat vzdělávací potřeby začínajícího učitele, nastínit problémy, se kterými se při začátku své kariéry potýká a zjistit, zda by začínajícímu učiteli mohla jeho vstup do praxe usnadnit určitá forma dalšího vzdělávání. Proto se budeme věnovat i systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, což je související pojem s celoživotním vzděláváním, který je širším pojmem než samotné DVPP. K dosažení tohoto cíle si připomeňme koncepci celoživotního vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání je chápáno jako nutný proces, který posouvá celou společnost v nižší nezaměstnanosti a uplatnění člověka na pracovním trhu. Dne 15. listopadu 2006 proběhlo rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU (č. 1720/2006/ES), které zavedlo akční program v oblasti celoživotního učení. Pojem celoživotní učení bylo definováno jako: „*Veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě.*“⁴⁰

Znamená souhrn všech činností a aktivit v průběhu celého života jedince, při kterých dochází k jeho vzdělávání či rozvoji. Základem je všeobecné vzdělání pro všechny, a to od nejútlejšího věku. To by mělo zajistit, že se malý člověk naučí učit se a utvářet pozitivní postoj k rozvíjení se a k získávání nových informací. Zahrnuje nejen vzdělávání v tradičních vzdělávacích institucích, ale i mimo ně.

Veteška a Tureckiová rozdělují celoživotní učení do dvou základních fází: počáteční a další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání obsahuje veškeré formální vzdělávání, které je součástí vzdělávací soustavy. Je charakteristické průběhem především v mladém věku. Konec etapy označuje ukončení povinné školní docházky, a to buď vstupem na trh práce nebo přechodem na další úroveň vzdělávání. Zahrnuje tyto kategorie:

- Základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň), který se kryje s dobou povinné školní docházky.
- Střední vzdělávání (vyšší sekundární stupeň), které bývá zakončeno výučním listem, závěrečnou nebo maturitní zkouškou. Spadá sem i absolvování středního vzdělání s výučním listem a následné tzv. nástavbové studium, které je zakončeno maturitou.

⁴⁰ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

- Terciální vzdělávání, pro jehož započítání je nutno mít úspěšně vykonanou maturitní zkoušku. Obsahuje vysokoškolské vzdělání na univerzitách a vysokých školách, vyšší odborné vzdělání poskytované vyššími odbornými školami či konzervatořemi.

V ideálním případě jde o kontinuální proces, ve kterém dominuje snaha o to, aby byl jedinec připraven a ochoten učit se, s čímž souvisí i kompetence učení se. V evropském kontextu se již hovoří o celoživotním učení, nikoli vzdělávání, což představuje pozitivní změnu. Proto se v současnosti prosazuje trend vzdělávacích aktivit, které nejsou hromadné a organizované, ale individuální, například samostudium.⁴¹

Následující fází je další vzdělávání, které se uskutečňuje již po vstupu člověka na pracovní trh. Nemá jednotné zaměření, jsou to různorodé znalosti, zkušenosti, dovednosti, a kompetence, které jedince posunou jak v pracovním, tak i občanském a osobním životě. Nastává v době po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Můžeme jej rozdělit na:

- a) další profesní vzdělávání (rekvalifikační kurzy, kvalifikační kurzy a semináře, periodické vzdělávací akce),
- b) občanské a zájmové vzdělávání, které nemusí být nutně odděleno od profesního vzdělávání.⁴²

Celoživotní učení obsahuje zmiňované formální, neformální a informální vzdělávání, které se vzájemně prolíná.

Formální se uskutečňuje ve vzdělávacích institucích, nejčastěji ve školách. Je ošetřeno legislativně, což znamená, že má zákonem stanoveny obsahy, cíle, organizaci a způsoby evaluace. Zastřešuje základní, střední a terciální vzdělávání a o absolvování studia získá jedinec vysvědčení, diplom apod.

Naproti tomu neformální vzdělávání není koncipováno jako ucelený stupeň vzdělání. Je realizován prostřednictvím kurzů, workshopů, seminářů atd. Uskutečňuje se v soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích, u zaměstnavatele, ale i v klasických školách. Nejčastěji se jedná o rekvalifikační kurzy, kurzy cizích jazyků, povinná školení zaměstnanců a přednášky či autoškola.

Úplně odlišné, zpravidla nesystematické, neorganizované a institucionálně neusměrňované je informální učení. Zkušenosti, dovednosti a kompetence jsou v tomto případě

⁴¹ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 21.

⁴² Tamtéž.

získávány z každodenních činností v práci, doma a ve volném čase, které často probíhá bezděčně.

V souvislosti s rozvojem pedagogické teorie i praxe z hlediska celoživotního učení bývají zaváděny další pojmy. Průcha uvádí pojem edukační realita, kdy „jde o jakýkoliv úsek objektivní reality, v němž probíhají nějaké edukační procesy. Ty se vždy uskutečňují v určitých konkrétních podmínkách“.⁴³ S tím je spojeno také edukační prostředí, čímž rozumíme soubor podmínek a vlivů, ve kterém se nachází subjekty v probíhajícím edukačním procesu. Z čehož vyplývá, že edukační prostředí je utvářeno nejen ve škole a v rodině, ale i v jiných společenských institucích, ve firmě či organizaci. Proto se zavádí pojem pedagogizace podnikových činností, kde edukační roli hrají manažeři a lidé v jiných vybraných pozicích.⁴⁴

V aktuálním pojetí vzdělávací politiky je vyzdvihován pojem učení, které mj. umožňuje různorodé a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, umožňuje získat „kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“.⁴⁵

Tento proces se mění v závislosti na ekonomických podmínkách, rozvoji techniky a společnosti a stává se dispozicí pro trvalý rozvoj osobnosti.

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj⁴⁶ (dále OECD) nahlíží na vzdělávání ve formálním i neformálním sektoru jako na propojený systém. Základním předpokladem je vytvoření takového soudržného systému, ke kterému bezpochyby patří i počáteční vzdělávání, aby mohl být vybudován kvalitní vzdělávací základ pro celoživotní učení všech občanů. Díky tomu dojde k zajištění pružnějších a plynulejších vazeb mezi vzděláváním a zaměstnáním.⁴⁷

2.1 Proměna trhu práce a uplatnění učitelů

V posledních letech je celoživotní vzdělávání hodně diskutovaným tématem, protože přímo ovlivňuje zaměstnatelnost člověka. Trh práce je složitý a vyžaduje spoustu nových dovedností, schopností. Proměna trhu práce souvisí kromě jiných okolností především s rozvojem moderních technologií a digitalizací – nacházíme se v době průmyslové revoluce 4.0.

⁴³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80–7178–631–4.

⁴⁴ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 22.

⁴⁵ PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník - lidské zdroje*. Praha : Academia, 2002.

⁴⁶ Z angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*

⁴⁷ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 14-15.

Jde o výrobu jejímž základem je princip propojení všech částí pomocí internetu s kybernetickou nástavbou, díky které je celý proces plně automatizován. Počítač je v tomto stádiu schopen řešit neočekávané situace a problémy, má přístup ke všem datům a čidlům je vybaven umělou inteligencí. V angličtině je to nazýváno Cyber-psychical systém.⁴⁸

S pojmem „průmyslová revoluce 4.0“ (pod názvem „Industrie 4.0“) poprvé přišel na německém veletrhu v Hannoveru Henning Kagermann, německý fyzik a podnikatel, spolu se svými dvěma kolegy. Jeho řeč od té doby podnítila četné debaty o budoucnosti práce, a tedy i společnosti. Odtud se rozšířila i do dalších zemí.⁴⁹

Do roku 2035 mohou technologie a automatizované systémy nahradit až 30 % lidské pracovní síly, přičemž u osob s nízkým vzděláním počet nahrazených stoupá až ke 40 % populace.⁵⁰

Uplatnění jedince na trhu práce je pozitivně ovlivňováno stupněm dosaženého vzdělání. Česká republika se ve srovnání s ostatními zeměmi Evropy pohybuje v oblasti středního vzdělávání nad průměrem. V terciální sféře se evropskému průměru pomalu, ale jistě přibližujeme. Dokonce při výzkumech OECD PISA z roku 2003, kde se srovnávala úroveň patnáctiletých žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a vztah mezi nimi a rodinným zázemím, se Česká republika umístila v nadprůměrné úrovni.⁵¹

Školství bývá v současné době napadáno, že málo žáků nastupuje na odborná učiliště a díky tomu je nouze o manuálně zručné řemeslníky, kteří by měli potřebnou kvalifikaci. Nicméně zaměstnanců v dělnických profesích bude ubývat a díky tomu se budou měnit i kvalifikační požadavky.

„Rostoucí globalizace a rychle vyvíjející se technologie, ale také demografický vývoj, migrace a změny na trhu práce, zásadně změnily strukturu zaměstnanosti a kvalifikační požadavky profesí v posledních dekádách – a očekává se, že tyto trendy budou pokračovat i v budoucnu. Tento vývoj vyvolává otázky, které země čelí nedostatkům a neshodám v oblasti dovedností a do jaké míry jsou schopny přizpůsobit rozvoj schopností uchazečů, aby byli vyhovující pro dané pozice. Nabídka i poptávka po dovednostech jsou dynamické a vyvíjí se

⁴⁸ BRDLIČKA, Bořivoj. 4. průmyslová revoluce. *Metodický portál RVP*. [Online] 2. Květen 2016. [Citace: 14. Březen 2019.] <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20857/4-PRUMYSLOVA-REVOLUCE.html>.

⁴⁹ PFEIFFER, Sabine. The Vision of “Industrie 4.0” in the Making—a Case of Future Told, Tamed, and Traded. *NanoEthics*. 2017, Sv. Issue 1, 11. S. 107-121.

⁵⁰ ČTK. PwC: Do roku 2035 mohou stroje nahradit až 30 procent pracujících | E15.cz. *E15 FinExpert.cz*. [Online] 9. Únor 2018. [Citace: 14. Březen 2019.] <https://www.e15.cz/finexpert/vydelavame/pwc-do-roku-2035-mohou-stroje-nahradit-az-30-procent-pracujicich-1343170>.

⁵¹ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 24.

nezávisle na sobě, protože reagují na jiné podněty. Není tedy překvapením, že nesoulad mezi dovednostmi a nedostatky je běžný – jen v Evropě má více než 40 % pracovníků pocit, že úroveň jejich kvalifikace neodpovídá požadavkům, které k výkonu svého povolání potřebují.“⁵²

Z toho vyplývá, že díky rychlému vývoji technologií se zvyšuje potřeba inovace kvalifikací většiny zaměstnanců.

Díky těmto zásadním proměnám ve společnosti se současně s pracovním trhem a jednotlivými druhy povolání transformuje i forma vzdělávání, jeho obsah a chápání role studenta a učitele v edukačním procesu.⁵³

Škola 21. století by měla rozvíjet ve studentech hlavně schopnost učit se, protože je již nemůže primárně připravovat na výkon konkrétních povolání. V nejbližších dvaceti letech, tedy v době dospělosti studentů, zhruba polovina pracovních pozic zanikne nebo budou zásadně odlišné.⁵⁴

Analytici v posledních letech také upozorňují, že nová pracovní místa, která budou postupem času vznikat, budou převážně technologické povahy. Z toho vyplývá, že pro méně flexibilní zaměstnance nebude jejich pozice snadná, protože se od nich bude očekávat, že získají nové schopnosti a osvojí si potřebné dovednosti.⁵⁵

Při bližším pohledu na učitelské povolání z hlediska digitalizace je kategorie učitelů na vysokých a vyšších odborných školách v žebříčku dvaceti nejméně ohrožených profesí.⁵⁶ Dá se předpokládat, že učitelé na jiných stupních vzdělávání budou patřit také k těm méně ohroženým.

Nicméně uplatnění absolventů studia učitelství bývá i tak obtížné. V důsledku toho velká část nenastupuje do učitelské profese, ale do jiného zaměstnání. Na tento problém poukazují výzkumy Havlíka (1997)⁵⁷ nebo Zímové (1997)⁵⁸.

Volbu, zda nastoupit, či nenastoupit po absolvování studia do praxe učitele, bývá také otázkou prestiže tohoto povolání. Mnoho výzkumů v této oblasti dokazuje, že společnost si práce

⁵² OECD. *Getting skills right: assessing and anticipating changing skill needs*. Paris : OECD Publishing, 2016. 9264252061.

⁵³ ČERNÝ, Michal, a další. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno : Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

⁵⁴ FREY, Carl Benedikt a Michael, Osborne. The Future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Oxford Martin School | University of Oxford*. [Online] 17. Zář 2013. [Citace: 28. Listopad 2020.] https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf.

⁵⁵ Do roku 2030 přijde o práci přes 375 milionů lidí. Kvůli robotům. *ČT24 - česká televize*. [Online] 30. Listopad 2017. [Citace: 25. Duben 2019.] <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2318863-do-roku-2030-prijde-o-praci-pres-375-milionu-lidi-kvuli-robotum>.

⁵⁶ Úřad vlády České republiky. Analýzy | Vláda ČR. *Vláda České republiky*. [Online] Prosinec 2015. [Citace: 14. Březen 2019.] <https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/analyzy-EU/Dopady-digitalizace-na-trh-prace-CR-a-EU.pdf>.

⁵⁷ HAVLÍK, Radomír. Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi. *Pedagogika*. 1997, Sv. 47, 2.

⁵⁸ ZÍMOVÁ, Ludmila. Uplatňování absolventů PF UJEP v praxi. *Pedagogika*. 1997, Sv. 47, 3.

učitele váží a hodnotí ji, jako obtížnou a vysoce potřebnou, avšak sami učitelé mají nízké sebehodnocení. V jejich názoru se odráží fakt, že ve srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými profesemi mají nižší platy, což dokládají i průzkumy Blížkovského, Kučerové, Kurelové a kol.⁵⁹

Podle Bendla je dalším faktorem, ovlivňujícím rozhodnutí pro výkon tohoto povolání, vzrůstající psychická zátěž učitelů, která je způsobena zvyšující se agresivitou a nekázní žáků a čím dál častější snižování autority učitele rodiči.⁶⁰

Ekonomické a společenské proměny dnešní doby (schopnost reagovat na neustále měnící se pracovní a životní podmínky, vývoj trhu práce, schopnost práce, potřeba flexibility aj.) byly důvodem pro systémové a kurikulární reformy v České republice. Dalším důvodem, který k tomu přispěl spočíval v samotném školství (memorování faktů, vzdělávání bez motivace žáků, takřka žádná práce s informacemi apod.).⁶¹

⁵⁹ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, a další. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky : závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno : KONVOJ, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

⁶⁰ BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha : Nakl. ISV, 2001.

⁶¹ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 65.

3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Dalším vzděláváním učitelů je myšleno vzdělávání v průběhu jejich profesní dráhy (angl. in-service teacher training). „*Navazuje na přípravné vzdělávání učitelů. Je chápáno jako právo a povinnost učitelů v činné službě. Plní dvě hlavní funkce – standardizační a rozvojovou, tj. má jednak zajišťovat udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému, jednak iniciovat a podpořit jeho rozvoj a inovace. Realizuje se ve dvou směrech:*

- *Kvalifikační postgraduální vzdělávání, především ve formách doplňujícího studia, rozšiřujícího studia, specializačního studia.*
- *Průběžné další vzdělávání, realizované formou kurzů, cyklů přednášek letních škol, seminářů a dílen.*

V ČR je další vzdělávání učitelů organizováno jednak pedagogickými centry, profesními organizacemi, soukromými agenturami, samotnými školami.⁶²

Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP) je možno chápat jako subsystém vzdělávací soustavy. Mělo by být přínosem nejen pro učitele a žáky, ale pro celou školu a její atmosféru, v dlouhodobém horizontu pak i pro celou společnost.⁶³

Jak uvádí Kohnová, nejčastěji se DVPP dělí na čtyři kategorie podle toho, jaké potřeby jsou uspokojovány. Zahrnuje kvalifikační vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání, normativní školení ukotvená v zákoně, a průběžné další vzdělávání (dále DV).

- Kvalifikační vzdělávání je klasické postgraduální vzdělávání učitelů, které vede k rozšíření v rámci profese, např. pro jiný druh školy, rozšíření aprobovanosti na další vyučovací obor apod. Jde o vzdělávání časově ohraničené a jeho obsah a rozsah je předem daný. Má jasně definované požadavky i výstupnou kvalifikaci.
- Rekvalifikační vzdělávání umožňuje změnu kvalifikace pro určitý druh školy či určitý stupeň vzdělávání.
- Normativní školení jsou kurzy či školení, která jsou legislativně daná a podmiňují výkon profese. Mají dané specifické podmínky účasti a certifikaci.
- Průběžné další vzdělávání vede k obnově profesních kompetencí. Můžeme je dělit na školení či kurzy, probíhající v průběhu vykonávání učitelské profese,

⁶² PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA, 1997, s. 36-37.

⁶³ KOHNOVÁ, Jana a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha : PedF UK, 1995.

soustavnou činnost zařízení pro DVPP a aktivní činnost nad rámec běžné výuky, sloužící pro rozvoj pedagogů.⁶⁴

Nejen že každý učitel absolvoval pregraduální studium, je nutná i postgraduální příprava. Kromě toho, že počítáme, že období začínajícího učitele je vymezeno na pět let, je nutné brát v potaz, že každá osobnost se vyvíjí v závislosti na vnitřních a vnějších vlivech nebo délce praxe. Ta však působí na výkon učitele jak kladně, tak záporně, neboť si v průběhu své kariéry může tvořit návykové chování a myšlení. To se pak může projevat učitelskou rutinou.⁶⁵

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je nezbytným předpokladem pro národní vzdělávací politiku. Společnost je pod neustálým tlakem dynamických a výrazných změn, proto bez koordinovaného celoživotního učení by nebylo možné reagovat na požadavky učící se společnosti. Je také základním předpokladem pro transformaci školství.⁶⁶

Cíle DVPP bývají definovány široce, často se autoři snaží připomenout přínos DV pro školy, žáky a jednotlivce. Mezi obecné cíle bývají řazeny tyto:

- profesionalizace dovedností učitele,
- vnitřní rozvoj institucí,
- zdokonalování učebních a vyučovacích procesů,
- nástroj pro inovace ve vzdělávání,
- osobní vývoj pedagogů.⁶⁷

Mezi další uváděné cíle pro jednotlivce patří například: zvyšování odbornosti v dosahování nových ambicí a cílů, učení se adaptaci na nové změny a adekvátní zapojení se do dění v instituci, zvyšování sebedůvěry, vytváření dobré představy o sobě samém uvnitř i vně organizace, kompenzace případných nedostatků pregraduálního studia atd.⁶⁸

Další vzdělávání učitelů (DVU) musí tedy jednak odpovídat požadavkům učitele a zároveň musí podporovat reformy a změny ve školství.⁶⁹

⁶⁴ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha, 2004, s. 88.

⁶⁵ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-621-7.

⁶⁶ LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.

⁶⁷ KOHNOVÁ, Jana a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha : PedF UK, 1995.

⁶⁸ Perrenoud, Philippe. La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant. *Université de Geneve*. [Online] 1994.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html.

⁶⁹ LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.

DVU nabízí mnoho forem, které jsou charakterizovány různými cíli, a proto vyžadují různé přístupy, metody práce a přípravu lektora. Zaměstnavatelé často volí takové oblasti dalšího vzdělávání, které odpovídají charakteru jejich instituce s ohledem na individuální profesionální potřeby zaměstnanců.⁷⁰

V českém školství je DV uskutečňováno nejčastěji formou seminářů, přednášek, kurzů, výcviků apod. Jejich definice není v literatuře jednotně vymezena, ale mají svá zřetelná specifika. Pravdou je, že učitelé tyto formy preferují nejvíce.⁷¹

V tabulce (viz příloha č.1) jsou představeny některé hlavní znaky vzdělávacích akcí s obvyklou délkou trvání a opakováním, témata a cíle dané akce včetně způsobu řízení a metod. Jsou zde popsány nejčastěji vyskytující se formy vzdělávacích akcí, se kterými se lze v nabízených programech setkat. Mohli bychom do tohoto výčtu zařadit ještě i tzv. výcvik, který bývá spojen s psychologickými tématy, často jsou rozvíjeny komunikační a pomáhající dovednosti. Předpokladem výcviku jsou opakovaná praktická cvičení, v průběhu výcviku a na závěr bývá prověřování získaných znalostí a dovedností. Někdy bývá vzdělávací akce uskutečněna prostřednictvím tzv. dílen, které jsou vhodné především pro nácvik psychomotorických nebo didaktických postupů s konkrétními ukázkami z praxe.⁷²

Tato problematika je vyzdvihována i v ústředních školských dokumentech, kde je důležitou součástí – počínaje Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha, r. 2001), dále v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (r. 2005), také je brána v potaz v Lisabonské strategii, kde je označena jako Cíl 1.1 Zlepšení vzdělávání pedagogických pracovníků, z toho vyplývá, že se touto problematikou zabývá i Evropská unie.⁷³

DVPP je zakotveno také v legislativních dokumentech, jednak v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. a jednak v jeho prováděcí vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Tato novela uvádí také druhy zařízení, ve kterých je možné studium absolvovat.⁷⁴

⁷⁰ LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.

⁷¹ Tamtéž.

⁷² Tamtéž.

⁷³ BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Praha, 2007, s. 39-47. ISBN 978-80-7290-303-0.

⁷⁴ Tamtéž.

3.1 Klady a zápory současného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Bareš shrnul klady a zápory současného systému DVPP.

Klady:

- Dostupnost nabízených programů z hlediska místa a času.
- Vysoká různorodost zpracovávaných námětů, vzdělávacích forem i užívaných metod.
- Možnost přizpůsobení obsahu nabízených programů s ohledem na aktuální potřeby.
- Široká nabídka programů, které jsou nabízeny školám.
- Odpovědnost ředitele na odborný růst pedagogických pracovníků.
- Zákonná povinnost pedagogických pracovníků se vzdělávat po celou dobu výkonu profese.

Zápory:

- Absence významných statických šetření o DVPP.
- Absence analýzy DVPP a současně i účelnosti vynaložených finančních prostředků na DVPP.
- Chybí zde vazba mezi absolvováním vzdělávacích akcí a kariérním postupem
 - DVPP má malý dopad na kariérní růst.
- Neprovádí se analýzy jednotlivých vzdělávacích akcí tzn. že se nezjišťuje, kolik klientů bylo proškoleny.
- Nabídka vzdělávacích programů není přehledná, jsou nabízeny různými cestami.
- Nejsou stanoveny kompetence složek systému DVPP.
- Není prováděna soustavnější evaluace realizovaných akcí.⁷⁵

Bareš uvádí záporů více, výše uvedené jsou však ty hlavní s největším dopadem na celý systém DVPP.

⁷⁵ BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Praha, 2007, s. 39-47. ISBN 978-80-7290-303-0.

3.2 Efektivita systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Negativní kritiku dostává systém DVU kvůli dlouhodobé absenci a slabému transparentnímu propojení s kariérním růstem učitelů, což neprospívá kvalitě a efektivitě DV.

„Spolu s voláním po opravdu funkčním, smysluplném a srozumitelném systému dalšího vzdělávání učitelů se vynořuje potřeba zaměřit více pozornosti na některé konkrétní faktory efektivit takového vzdělávání. Jejich rozpoznání by mohlo naznačit podmínky, za jakých je další vzdělávání efektivní a přináší očekávané výsledky. Efektivita vzdělávání je totiž determinována množstvím situačně-kontextových i osobních faktorů na úrovni škol a jedinců v nich.“⁷⁶

Pedagog, který navštěvuje vzdělávací akce, nemusí být nutně inovující, schopný apod. Další vzdělávání nemusí znamenat vždy přínos pro učitele, ani vysílací instituci či žáky. Efektivitu takových akcí je obtížné posuzovat zvnějšku, často se stává synonymem pro kvalitu akce, spokojenost účastníků apod. Není to totéž, ale souvisí spolu, jsou to spíše podpůrné elementy. Aby se dala vzdělávací akce považovat za efektivní, měla by být prospěšná na všech úrovních: na úrovni jednotlivců (učitelé, žáci...), na úrovni školy, na celospolečenské úrovni.

Přínos akce nemusí být patrný hned nebo nemusí být viditelný vůbec. Učitel může uplatnit inovace v nových postupech, didaktických ideách, v chování, interakci, komunikaci, ale i názorech a myšlení. Nejen že je to ve prospěch učitele, ale posléze i žáků a rodičů. Školy však nedokáží odhalit, do jaké míry bylo další vzdělávání účinné a efektivní. Na tento problém poukazuje i Průcha: *„Problém spočívá v tom, jak efektivnost DVU zjišťovat, aby se prokázalo, že DVU působí vůbec nějaké změny v práci učitelů.“⁷⁷*

Bádání v oblasti efektivit DVU s sebou přináší množství metodologických problémů, proto je třeba si také ujasnit, jaké faktory jej ovlivňují a jaké je jejich vzájemné působení.

V literatuře, která se touto problematikou zabývá, často chybí komplexní pohled, ale soustředí se jen na jednotliviny. Lazarová vymezuje tři základní úrovně faktorů efektivit DVU:

- úroveň školské politiky – stanovení podmínek, za kterých může být DVU efektivní, identifikace potřeb společnosti a školské praxe, koncepce, definování transparentního kariérního růstu apod.

⁷⁶ LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.

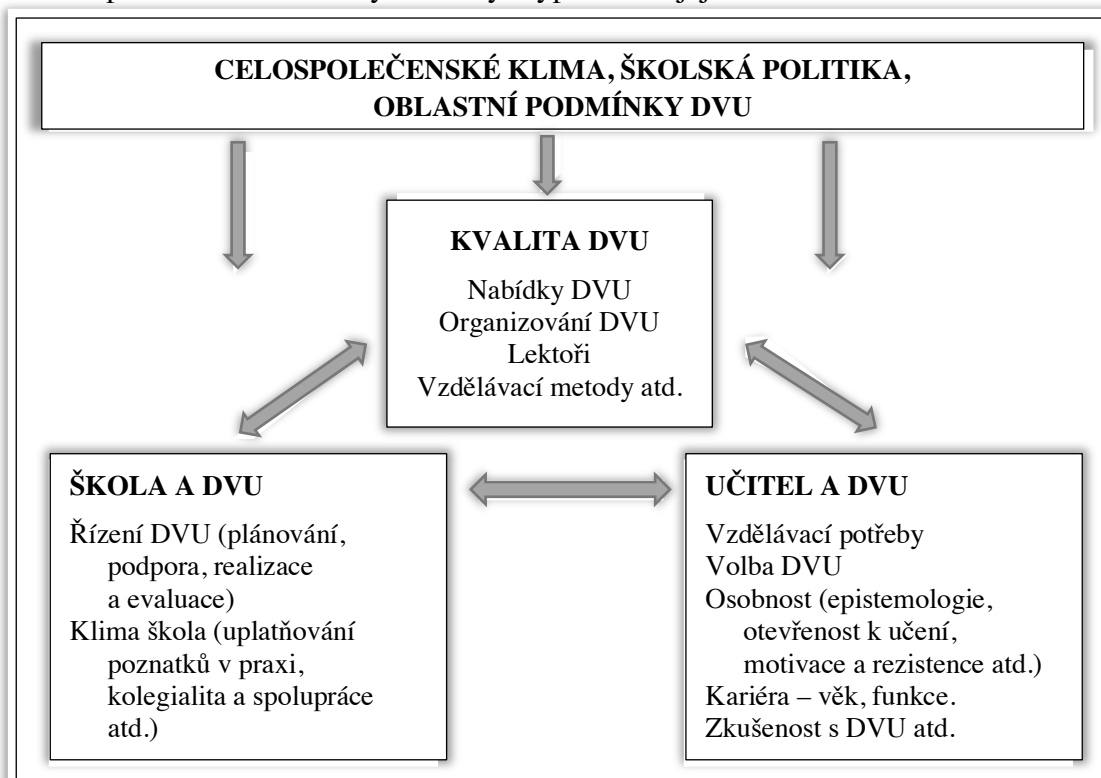
⁷⁷ PRŮCHA, Jan. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.

- úroveň školního prostředí – způsob řízení vedení vysílací instituce, úroveň vnitřní spolupráce.
- úroveň vzdělávacích metod a procesů učení – užívání vhodných metod, především interaktivně-reflexivních, které vyžadují užití aktivizačních metod. Ty se pojí s úrovní profesionality a zkušeností učitele. Velkou roli hraje i vztah účastníka DV ke zdokonalování sebe sama v jeho profesi, sebepojetí, vytváření postupů práce, vyrovnávání se s možným neúspěchem apod.

S podobným rozdělením přichází i Glatthorn a Fox, ti rozdělili faktory také do tří skupin, které jsou neoddělitelné a vzájemně na sebe působí:

- faktory týkající se učitele jako osoby – věk, kognitivní a morální vývoj, kariéerní a motivační vývoj, rozvoj ega.
- faktory vztahující se ke kontextu, ve kterém učitel žije a pracuje – učitelský sbor školský systém, komunita a společnost, třída.
- faktory spojené se specifickými zásahy – vnější podpora učitelova rozvoje např. kurzy DV, hospitace, hodnocení jeho práce, rozšiřování role učitele apod.⁷⁸

Pro přehlednost efektivity DVU byl vypracován její model.



Zdroj: Lazarová, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006, s. 43.

⁷⁸ GLATTHORN, Allan A. a FOX, Linda E. *Quality teaching through professional development*. Thousand Oaks Calif. : Corwin Press, c1996. ISBN 0803962746.

Pokud má DV pozitivní dopad do praxe, lze jej považovat za efektivní. Dopad lze sledovat na základě změn v profesionálním chování, jednání i myšlení pedagoga. I přesto je obtížně pozorovatelná.

3.3 Poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

V současné době existuje mnoho institucí, které nabízejí programy a služby DVPP.

Mezi hlavní patří příspěvková organizace zřízená MŠMT ČR vzdělávací instituce ministerstva školství – Národní pedagogický institut České republiky (dále NPI ČR). Dále jsou to univerzity a vysoké školy, jejich fakulty, katedry či specializovaná pracoviště pracující při těchto institucích. Prostřednictvím krajských vzdělávacích zařízení jsou nabízeny programy DVPP, které jsou koncipovány individuálně s ohledem na potřeby konkrétního kraje.

Často využívaná je nyní výzva „Šablony III“ – tzv. projekty zjednodušeného vykazování, což je nástroj k zabezpečení DVPP ve školách, který podporuje profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vzájemného setkávání a sdílení zkušeností pedagogů.⁷⁹

Poslední dobou se velkou měrou podílejí na DVPP také neziskové organizace, které nejnásaze reagují na aktuální potřeby a problémy. Patří sem ale také i komerční subjekty, samotné školy či instituce z jiných resortů.⁸⁰

Všechny tyto subjekty by měly být celorepublikově v souladu a měly by spolupracovat. Pokud se tak neděje a jsou dokonce i vztahy mezi nimi vyhrocené, je to spíše na škodu klientů.

3.3.1 Národní pedagogický institut České republiky

NPI ČR (původně Národní institut pro další vzdělávání se zkratkou NIDV) je příspěvkovou organizací, kterou řídí přímo MŠMT. Hlavní sídlo je v Praze, ale v každém krajském městě má pobočku. Jedná se tedy o jedinou organizaci, která má plošnou působnost a dokáže reagovat na požadavky v daném regionu. Hlavním úkolem této organizace je zajistit, aby se inovativní vzdělávací koncepty systematicky převáděly do školní praxe. Poskytují cílené vzdělávání pedagogických pracovníků, podporu vedoucích pracovníků, začínajících a uvádějících učitelů atd.

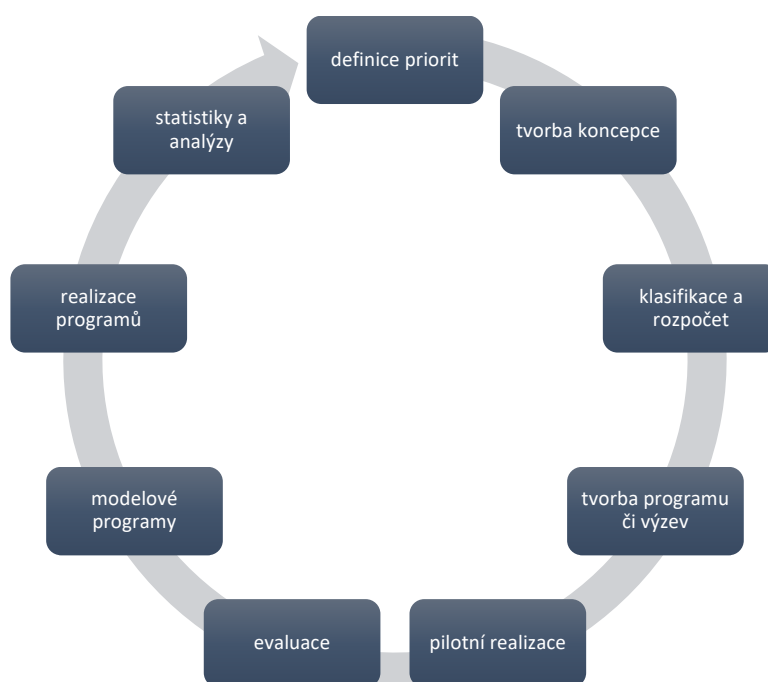
⁷⁹ Co jsou šablony. *POHODA venkova: místní akční skupina*. [Online] [Citace: 15. Listopad 2020.] <https://www.pohodavenkova.cz/sablony/co-jsou-sablony>.

⁸⁰ BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Praha, 2007, s. 39-47. ISBN 978-80-7290-303-0.

Hlavní činností je tvorba kurikulárních dokumentů, monitoring a evaluace realizovaného kurikula v určených školách, příprava a realizace vzdělávacích programů DVPP, vytváření nástrojů pro zkvalitnění výuky, metodická a vzdělávací podpora řídicích pracovníků škol a školských zařízení v oblasti strategického plánování a rozvoje na různých úrovních, podpora síťování škol a spolupráce s dalšími účastníky ve sféře DVPP a mnoho dalšího.

Dlouhodobého záměru DVPP, který se věnuje právě již zmiňovaným problémům v této oblasti. NPI ČR je napojeno na Evropský sociální fond (dále ESF), ze kterého čerpá projektové a dotační zdroje pro potřeby růstu lidských zdrojů ve sféře vzdělávání.⁸¹

NPI ČR (ještě pod zkratkou NIDV) má stanovený řídicí postup v projekční, metodické a provozní činnosti. Říká se mu „diagram realizace“. Odpovídá mu následující schéma neustále se opakujícího procesu:



Zdroj: BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ. Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy. Praha, 2007, s. 42.

Stručná definice jednotlivých kroků:

- Definice priorit: Při stanovení priorit se vychází z Bílé knihy a dlouhodobých koncepcí rozvoje výchovně vzdělávací oblasti státu i jednotlivých krajů. Tyto priority jsou stanoveny na časový úsek tří až pěti let. Je zde snaha brát ohled na aktuální problémy českého školství.

⁸¹ BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ. Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy. Praha, 2007, s. 39-47. ISBN 978-80-7290-303-0.

- Tvorba koncepce: Tvoří ji odborníci z MŠMT a NPI ČR, odborníci z praxe, vysokých škol, zástupci krajů a další. Byly vytvořeny odborné poradní sbory, které se na vytváření koncepce oblasti angažují.
- Klasifikace a rozpočet: Je nutno klasifikovat jednotlivé priority DVPP. Pokud se tak stane, je možno financovat i programy, které by se z rozpočtu škol mohly s těžší uskutečnit. Je třeba hledat kromě stávajících prostředků i další možnosti financování.
- Tvorba programů či výzev: V této části je důležitá spolupráce všech činitelů – především vysokých škol, krajů apod.
- Pilotní realizace a evaluace: Tento krok je nezbytnou fází všech dlouhodobých programů DVPP. Přispívá k odstranění problémů a pomáhá korigovat obsah, je předpokladem efektivního programu.
- Modelové programy a standardy: Tvorba modelových programů DVPP je novým pilířem NPI ČR. Měly by sloužit především ke zkvalitnění DVPP a srovnatelnosti výstupů programů. Využití těchto modelů účastnicími se institucemi je současně prvním krokem k tvorbě standardů. Ty jsou nezbytné pro návrh dopadu DVPP na kariérní růst pedagogických pracovníků.
- Realizace programů: Samotná realizace zahrnuje organizaci programu, podklady pro akreditační komisi, zajištění prostor, tvorba osvědčení, informovanost pedagogické obce o realizaci programu, vyhodnocení, vyúčtování apod.
- Monitoring a analýzy: Častým problémem je malá orientace ve skutečně realizovaných programů DVPP. Komplikací je i fakt, že prostředky vynaložené na realizace DVPP nejsou samostatnou rozpočtovou položkou a nelze zjistit, kolik financí vysoké školy na DVPP vynaložily. Není ani kontrola, kolik je proškolených pedagogů. Bez dostatečného monitoringu a analýze systému DVPP nelze reálně a kvalitně sestavovat koncepci DVPP na další období.⁸²

NPI ČR má v současné době započaté celkem 4 projekty s podporou Evropských strukturálních investičních fondů (dále ESIF), které jsou příležitostí k rozvoji vzdělávacího systému, organizací: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, Strategické řízení a plánování ve školách a v územích, Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně

⁸² BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Praha, 2007, s. 39-47. ISBN 978-80-7290-303-0.

zájmového a Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (dále SYPO), kterému se v následující podkapitole budeme věnovat z důvodu jeho zaměření právě i na začínající učitele.

Projekt SYPO

Projekt SYPO připravuje novou koncepci, která systematicky a komplexně podpoří odborný růst pedagogických pracovníků. Toho chce docílit pomocí těchto čtyř bodů:

- metodické kabinety ve vybraných oblastních úrovních,
- stálé konference ředitelů (hlavy kabinetů),
- podpora začínajících učitelů,
- transformace systému DVPP.

Tento projekt je realizován od začátku roku 2018 až do 31.10. 2022. Jeho vyhodnocení je plánováno na 31.3. 2023. SYPO zavádí pojem tzv. metodické kabinety, které by měly sdružovat učitele, praktiky i teoretiky v národní, krajské i oblastní úrovni, jejichž prostřednictvím bude docházet k rozvoji oborových didaktik. Jde o sdílení zkušeností, příkladů z praxe, vzájemné propůjčování materiálů apod. Důležité je, že toto místo je organizováno a má finanční podporu.

Zaměřují se na učitele různých stupňů a druhů škol, vedoucí pracovníky, začínající učitele, zřizovatele škol, vedoucí předmětových komisí, žáky, studenty, školské odbory a asociace.

Z analytické zprávy ze studie systémů podpory začínajících učitelů vyplývá, že NPI ČR si uvědomuje důležitost podpory skupiny začínajících učitelů, která v prostředí českého školství více než 30 let chyběla. V případě neúspěšné adaptace učitelských nováček uvádí postihy pro celý školský systém:

„a) na úrovni školství nedochází k přirozené generační obměně učitelů, hrozí narušení kontinuity pojetí kurikula a vzdělávání dané země, systém se prodražuje (zvyšují se náklady na platy služebně starších učitelů);

b) na úrovni škol může obdobně docházet ke stárnutí učitelských sborů, zvyšuje se riziko jejich konzervatismu; přechodný nedostatek učitelů, způsobený odchodem učitelů začínajících může nutit ředitele přijímat na volné pozice nekvalifikované učitele, což lze vnímat jako ohrožení kvality výuky;

c) ztráty lze vnímat také na osobní rovině u samotných začínajících učitelů – neobstojí-li ve školství a odejdou-li pracovat do jiného sektoru, neuplatní své vzdělání, jehož nabytí věnovali několik let života.“⁸³

Jestliže si tento projekt dává za jeden z cílů podporu začínajících učitelů, nutno dodat, že tím označuje pedagoga, jehož přímá vyučovací povinnost je kratší než dva roky. Adaptační období učitele vymezují na období jednoho roku, ve kterém dochází k propojování teoretických poznatků s učitelskou praxí a socializace v prostředí konkrétní školy – je mu poskytována podpora pro rozvoj kompetencí.

3.3.2 Centra celoživotního vzdělávání na univerzitách

V posledních desetiletích velice prosazovaná koncepce celoživotního vzdělávání, kde se jedná o snahu zpřístupnit vzdělávání (formální i neformální) všem občanů, a to v jakémkoli věku. Jedním z hlavních aktérů jsou univerzity, které nabízejí širokou škálu programů, kurzů, které jsou určeny pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům.

Fungování center celoživotního vzdělávání si přiblížíme na příkladu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (dále CCV PdF UP). Centrum při olomoucké univerzitě je vedeno v duchu moderních evropských vzdělávacích trendů a vychází z dlouholeté historie přípravy na učitelské povolání. Při plánování a realizaci projektů dodržuje zásady, jako jsou: vždy vyjít vstříc všem potenciálním klientům nebo partnerům; propojení teorie s pedagogickou praxí; důraz na maximální efektivitu samotného vyučování i ekonomického hlediska pro účastníky programů a další.

Nabídka CCV PdF UP obsahuje následující druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

1. **Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů**, kterým absolvent získá znalosti a dovednosti v oblasti, které nejsou začleněny v jeho odborné kvalifikaci, mohou také získat způsobilost vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu školy nebo jiném stupni, či si rozšířit aprobaci o další vyučovací předmět. Tento typ studia se realizuje v rozmezí 1-3 roky.
2. **Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů**, které zahrnuje studium pro výchovné poradce, vedoucí pedagogické pracovníky a další specializované

⁸³ Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů. *PROJEKT SYPO*. [Online] 2018. [Citace: 18. Listopad 2020.] <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>.

činnosti, které jsou na školách a školských zařízeních potřebné. Studium je realizováno jako dvouleté.

3. **Studium k prohlubování odborné kvalifikace**, jež se zaměřuje na aktuální teoretické otázky a praktické dovednosti, které jsou spjaty s procesem vzdělávání. Délka studia je různá – od několika hodin až po třísemestrální studium.

Po absolvování vybraného programu obdrží každý z účastníků osvědčení. Tyto programy jsou realizovány s ohledem na časové možnosti účastníků – je zdě předpoklad, že účastníci jsou zaměstnanci, proto probíhá výuka jako prezenční konzultace v pátky nebo soboty a je kombinována se samostudiem.

Kromě výše uvedených možností kurzů a doplňujícího studia, probíhá na CCV PdF UP také kariérní poradenství v oblastech pedagogické, speciálně pedagogické a psychologické činnosti; paralelního studia, k získání způsobilosti vyučovat další předměty; kurzů k prohlubování odborné kvalifikace a další.⁸⁴

Při bližším seznámení se s nabídkou konkrétních kurzů DVPP lze zjistit, že se zde nachází velmi široká škála možných vzdělávacích akcí – od rozvoje gramotností, metodik, práce s emocemi, mentoringu, pedagogické diagnostiky, projektového vyučování, efektivní komunikace, až po jazykové dovednosti, výukové aplikace, práce s asistentem pedagoga atd.⁸⁵

3.3.3 Neziskové organizace a komerční subjekty

Do kategorie neziskových organizací a komerčních subjektů patří velké množství poskytovatelů, proto zde budou uvedeny pouze některé:

- místní akční skupiny (dále MAS),
- krajská pracoviště ČŠI (Česká školní inspekce),
- Zřetel, s.r.o.: společnost pro vzdělávání,
- Vzdělávací agentura DESCARTES,
- Infra, s.r.o.,
- Nakladatelství FORUM.

⁸⁴ Profil pracoviště. *Centrum celoživotního vzdělávání - UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI - PEDAGOGICKÁ FAKULTA*. [Online] [Citace: 30. Listopad 2020.] <https://ccv.upol.cz/profil-pracoviste>.

⁸⁵ Další vzdělávání pedagogických pracovníků. *Centrum celoživotního vzdělávání - UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUC - PEDAGOGICKÁ FAKULTA*. [Online] [Citace: 30. Listopad 2020.] <https://ccv.upol.cz/dvpp-kurzy-vcetne-sablon>.

3.4 Vzdělávací potřeby

Z hlediska možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je nutno si vymežit pojem vzdělávací potřeba, která je základem pro další rozvoj učitele.

„Vzdělávací potřeby vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí. Také je možno je charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti. Vzdělávací potřeby na obecné rovině vznikají z tendence dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním. Jsou ovlivněny především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými.“⁸⁶

Nebo lze na ně pohlížet jako na „*nutnost organismu něco získat, případně se něčeho zbavit*“.⁸⁷ Neuspokojená potřeba se může projevovat negativními emocemi – napětím, nejistotou, zlostí apod. Problémem je, když si dotyčný svou potřebu neuvědomuje. Učitelé si často volí další vzdělávání nahodile, což také svědčí o nedostatečné reflexi vzdělávacích potřeb.⁸⁸

Potřeba je tedy charakteristická neúměrností mezi dovednostmi, znalostmi a přístupem na straně pracovníka a tím, co je vyžadováno od člověka v jeho funkci. Můžeme tedy říci, že tedy rozdíl mezi skutečností („co je“) a očekáváním („co je žádoucí“).⁸⁹

Současně si tyto potřeby můžeme rozdělit do dvou skupin:

- reaktivní – výkonnostní: nedostatek ve vzdělání zjistíme díky poklesu výkonnosti, můžeme jej separovat od ostatních důvodů;
- proaktivní – souvisí s vývojem na pracovišti, ať už techniky, managementu, personálními změnami atd.

Do stejných složek si můžeme rozdělit rovněž i dva přístupy k realizaci vzdělávání – tzv. reaktivní a tzv. proaktivní přístup k plánování a realizaci vzdělávacích aktivit.⁹⁰

Ze zprávy ČŠI z roku 2002 vyplývá, že většina škol je schopna naplňovat plány DVPP, avšak není možno zjistit, jak moc odpovídají zmíněné plány vzdělávacím potřebám jednotlivců a institucí.⁹¹

⁸⁶ PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA, 1997, s. 128.

⁸⁷ Hartl, Pavel a Hartlová, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015, s. 444.

⁸⁸ LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 66.

⁸⁹ BARTOŇKOVÁ, Hana. *Analýza vzdělávacích potřeb: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 12.

⁹⁰ Tamtéž, s. 12-13.

⁹¹ Zpráva české školní inspekce. ČŠI.cz. [Online] 2002. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekce/zpravy>.

Podle výzkumů trvají učitelé na dobrovolnosti dalšího vzdělávání a uspokojení vlastních vzdělávacích potřeb. Není to totiž jen o individuálních potřebách, ale i o potřebách školy a školské politiky.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Adaptace začínajících učitelů se zaměřením na možnosti dalšího vzdělávání

Začínající učitelé jsou v prvních měsících a letech své učitelské kariéry vystavováni velkému tlaku. Budoucí učitelé si s ohledem na jejich zkušenosti ještě nedokáží představit, jaká jejich profesní realita bude. Pregraduální studium by je mělo dostatečně připravit nejen po teoretické, ale i po praktické stránce. Přesto však dochází k šoku z reality. Následující kapitola bude zkoumat postoje začínajících učitelů DVPP a budou zkoumány jejich vzdělávací potřeby ve vybraných oblastech, protože právě vhodné DVPP by mohlo zmírnit jejich problémy a nesnáze. Výzkum bude realizován mezi absolventy napříč různými univerzitami ČR.

4.1 Cíl empirického výzkumu

Hlavním cílem empirické části je popsat a analyzovat vzdělávací potřeby a systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání využívají a o jaké DVPP, jakožto začínající učitelé, by měli zájem.

Základem výzkumu, na který je empirická část orientována, je posouzení stavu vzdělávacích potřeb (resp. připravenosti) u začínajících učitelů, kteří již mají profesní náraz za sebou a kteří již mají srovnání jejich očekávání s realitou. Na to navazuje jejich úsudek v oblasti potřeby dalšího vzdělávání. V této souvislosti navazují na hlavní cíl empirické části jednotlivé dílčí cíle:

1. Zhodnotit, zda by jejich profesní náraz mohl být zmírněn pomocí DVPP.
2. Posoudit, v jaké oblasti by jejich účast na DVPP shledávali jako nejužitečnější.
3. Částečně navrhnout vzdělávací projekt, který by usnadnil začínajícím učitelům nástup do jejich učitelské profese.

4.2 Stanovení problému, otázek a hypotéz

Výzkum nemusí být zaměřen pouze na jeden problém, ale i na více, které spolu zpravidla souvisejí. Chráska stanovuje základní schéma jednotlivých kroků pedagogického výzkumu, které jsou na sebe navázány:

1. stanovení problému,
2. formulace hypotézy,
3. testování (ověřování) hypotézy,
4. vyvozování závěru a jejich prezentace.⁹²

⁹² CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2016.

Tento model je uplatňován v tomto výzkumu a jednotlivé fáze jsou rozpracovány v následujících kapitolách.

4.2.1 Stanovení problému

Stanovení výzkumného problému předchází předběžná teoretická analýza poznatků v požadované oblasti. Rozumíme tím orientaci v dané problematice, zkoumání různých úhlů pohledu a názorů a získání co největšího množství informací. Teoretická analýza bývá prvním krokem, na který navazuje stanovení výzkumného problému. Po získání potřebných informací o daném tématu definuji následující výzkumný problém:

Jaké vzdělávací akce by usnadnily začínajícím učitelům jejich profesní začátky?

Na tento výzkumný problém se bude snažit odpovědět výzkum pomocí dotazníkového šetření mezi začínajícími učiteli, navazuje na něj stanovení otázek v kapitole 2.2.

4.2.2 Stanovení otázek

V následující podkapitole je problém rozveden do jednotlivých výzkumných otázek, na které bude odpovězeno pomocí dotazníkového šetření. Rozpracování problému do otázek pomůže v lepší orientaci a zaměření se na jednotlivé části.

Výzkum bude rozdělen na tři oblasti, které sledují:

1. profesní náraz, pocit připravenosti pro výkon učitelského povolání a vzdělávací potřeby v různých oblastech;
2. zkušenosti s DVPP, účast, přínos a nedostatky vzdělávacích akcí;
3. názor respondentů na DVPP zaměřené na začínající učitele a jejich požadavky pro účast na vzdělávací akci.

Oblast profesního nárazu, pocitu připravenosti pro výkon učitelského povolání a vzdělávacích potřeb v různých oblastech:

1. *Jakou cítili respondenti vzdělávací potřebu po ukončení studia a následně po nástupu do učitelské profese v daných oblastech – čili jak byli připraveni?*

Otázky č. 2 a 3 v dotazníkovém šetření jsou věnovány vzdělávacím potřebám. Otázky jsou rozčleněny na jednotlivé kategorie (např. metody a formy výuky, klíčové kompetence, hodnocení žáků atd.), se kterými se učitel ve své práci denně potýká – v těch respondent hodnotí

vzdělávací potřebu po absolvování studia a následně po nástupu do výkonu učitelského povolání.

2. Jak by respondenti hodnotili svou celkovou připravenost?

Otázka č. 4 v dotazníkovém šetření zjišťuje, zda se respondent cítil připravený pro práci učitele – vybírá jednu ze čtyř možností.

Zkušenosti s DVPP, účast, přínos a nedostatky vzdělávacích akcí:

3. Orientují se mezi poskytovateli DVPP?

Pokud respondent cítí určitou vzdělávací potřebu a má motivaci, aby ji uspokojil, bylo by vhodné, aby měl povědomí o organizacích či sdruženích, které DV nebo přímo DVPP nabízejí. Této výzkumné otázce se věnuje otázka č. 5 a 6 v dotazníkovém šetření.

4. Mají zkušenost s nějakou vzdělávací akcí v rámci DVPP a případně jaký byl její přínos?

Tato otázka zjišťuje, zda má respondent osobní zkušenost s nějakou vzdělávací akcí a hodnotí její přínos. V dotazníkovém šetření jsou tomuto věnovány otázky č. 7 a 8.

5. Shledávali respondenti nějaké nedostatky vzdělávacích akcí, kterých se účastnili?

Cílem této otázky je zhodnotit limitující faktory, díky kterým absolvovaná vzdělávací akce nemusela splnit respondentovo očekávání a také, jak případné výhrady ovlivnily další účast respondenta na těchto akcích. V dotazníkovém šetření se tomuto věnují otázky č. 9 a 10.

6. Do jaké míry ovlivňuje vedení školy účast svých pracovníků na vzdělávacích akcích?

Pro každého pedagogického pracovníka je motivací k dalšímu vzdělávání jiný podnět. Úkolem této otázky je zjistit, do jaké míry je motivací vedení školy a jak případně zasahuje do výběru vzdělávacích akcí svých zaměstnanců. Této výzkumné otázce odpovídají v dotazníkovém šetření otázky č. 11 a 12.

Názor respondentů na DVPP zaměřené na začínající učitele a jejich požadavky pro účast na vzdělávací akci:

7. Jak náročné byly profesní začátky respondentů a mohlo by případné obtíže zlehčit vhodné DVPP?

Otázky č. 13 a 14 v dotazníkovém šetření zjišťují, jak náročný byl pro začínajícího učitele jeho nástup do praxe a jeho názor, zda by vhodné DVPP mohlo usnadnit jejich adaptaci.

8. Jaké oblasti považovali respondenti za nejvíce potřebné k rozvoji?

Každý začínající učitel se může cítit nejistě v různých aspektech učitelské práce, pro snazší vyhodnocování bylo definováno celkem sedm oblastí, které mají respondenti na výběr. Této výzkumné otázce se v dotazníku věnuje otázka č. 15.

9. Jak významnou roli hraje pro respondenta místo a časová náročnost vzdělávací akce?

Výzkumná otázka zjišťuje, jaká časová dotace, v závislosti na vzdálenosti od místa bydliště, by byla pro respondenty přijatelná, aby se vzdělávací akce účastnili. Otázce se v dotazníku se věnuje otázka č. 16.

10. Jaká forma a výstup by pro respondenta byly nejatraktivnější?

Otázka má za cíl zjistit, jakou formu vzdělávací akce by začínající učitelé upřednostňovali a jaký výstup by, dle jejich názoru a potřeb, měla akce mít. Této otázce jsou v dotazníkovém šetření věnovány otázky č. 17 a 18.

4.2.3 Stanovení hypotéz

Další z fází výzkumu je stanovení a ověřování hypotéz, které vyjadřují vztahy mezi jevy. Jestliže formulujeme věcné hypotézy, používáme věcných termínů. Výzkumné otázky z kapitoly 4.2.2 jsou níže převedeny na věcné hypotézy.⁹³

H₁: Vzdělávací akce byla pro začínající učitele přínosná.

H₂: Začínající učitelé se nejvíce účastní vzdělávacích akcí, protože sami chtějí.

H₃: Začínajícím učitelům by mohla jejich profesní začátky ulehčit vhodná akce DVPP.

H₄: Začínající učitelé preferují prezenční formu vzdělávacích akcí.

⁹³ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2016, s. 62.

Věcné hypotézy budou ověřeny na základě relativní četnosti (na základě výpočtu procent). Věcné hypotézy H_2 , H_4 budou převedeny na statistické hypotézy, které budou ověřeny statistickým testem významnosti – testem dobré shody chí-kvadrát.

Statistické hypotézy k věcné hypotéze H_2 :

H_0 : Počet začínajících učitelů, kteří se nejvíce účastní vzdělávacích akcí, protože sami chtějí, je zhruba stejný.

H_A : Počet začínajících učitelů, kteří se nejvíce účastní vzdělávacích akcí, protože sami chtějí, je rozdílný.

Statistické hypotézy k věcné hypotéze H_4 :

H_0 : Počet začínajících učitelů, kteří preferují prezenční formu vzdělávací akce, je zhruba stejný.

H_A : Počet začínajících učitelů, kteří preferují prezenční formu vzdělávací akce, je rozdílný.

4.3 Metody empirického šetření

Následujícím krokem výzkumu je stanovení výzkumné metody, pomocí které budeme zjišťovat dílčí data, která potřebujeme ke zpracování průzkumu. Ze zjištěných dat dále budeme vyhodnocovat výsledky šetření.

Jako metoda výzkumu byla stanovena kvantitativní metoda sběru dat, a to dotazníkové šetření. Výhodou této metody je nejen její časová nenáročnost, poměrně snadný sběr dat od většího množství lidí, ale také s ohledem na cíl výzkumu – zjistit co nejvíce informací k danému tématu. Pro respondenty může být výhodou anonymita dotazníku. Obvyklou nevýhodou je možné přeskakování otázek, což bylo v našem dotazníku eliminováno. Byly předem vybrány otázky, na které není nutné odpovídat kvůli návaznosti na ostatních otázkách. V dotazníku jsou zastoupeny uzavřené i otevřené otázky. Sběr dat z dotazníkového šetření bude proveden za pomoci sociálních sítí a e-mailu.

Na základě zformulovaných cílů této práce a stanovených výzkumných otázek empirického šetření byl sestaven dotazník, který je rozčleněn do tří pomyslných částí: profesní náraz začínajícího učitele a s tím spojené vzdělávací potřeby v různých oblastech, zkušenosti s dosud absolvovanými akcemi DVPP a zhodnocení jejich přínosu, názory a požadavky možného DVPP. S ohledem na časovou efektivitu vyplňování dotazníku byly jednotlivé dílčí cíle práce rozpracovány do 18 otázek. Vzorový dotazník, jenž byl respondentům rozeslán, je uveden v příloze č. 2.

4.4 Charakteristika souboru empirického šetření

Abychom mohli charakterizovat soubor empirického šetření, je nutno rozlišit dva pojmy: základní soubor a výběrový soubor. Základním souborem jsou všechny osoby patřící do zkoumané skupiny. Osoby, které základní soubor reprezentují, nazýváme výběrovým souborem – tzn. výběrovým souborem rozumíme část osob ze základního souboru.⁹⁴

V případě tohoto výzkumu tvoří základní soubor skupina učitelů. Výběrový soubor pak tvoří pouze část z nich, na které je výzkum zaměřený – tedy skupina začínajících učitelů s délkou praxe do 5 let. Zkoumané osoby byly vybrány na základě skupinového výběru, což je technika, která je využívána v případě, že základní soubor je rozdělen do určitých skupin. Je často užíván v pedagogických výzkumech, a to pro svou jednoduchou aplikovatelnost. Čím větší výběrový soubor bude, tím spíše se přiblížíme vlastnostem základního souboru. Celkový počet osob výběrového souboru je 69.⁹⁵

4.5 Realizace a průběh dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření probíhalo online během měsíce listopadu 2020. Šíření dotazníků probíhalo pomocí sociálních sítí, kde jsem webové odkazy na dotazníky umístila do studentských, univerzitních a učitelských skupin a pomocí e-mailů, které byly určeny bývalým účastníkům kurzů a programů CCV PdF UP. K odkazu byl přiložen úvodní text, aby členové skupin věděli, pro koho je dotazník určen a mohli se tak seznámit s účelem dotazníku. Díky tomu, že dotazníkové šetření probíhalo elektronicky, byla zachována anonymita a vše probíhalo v souladu s pravidly GDPR. V dotazníku nebyli tázáni na pohlaví, věk, jméno apod.

Data, která byla získána z dotazníkového šetření, byla zpracována v následujících kapitolách. Výsledky jednotlivých otázek dotazníku jsou slovně vyhodnoceny a pro přehlednost převedeny do grafů. Celkový počet odpovědí na dotazník je 69 odpovědí.

4.6 Interpretace dotazníkového šetření

V následující kapitole jsou rozpracovány výsledky dotazníkového šetření. Jednotlivé otázky z dotazníku jsou zpracovány a získaná data budou analyzována a vyhodnocena. Vyhodnocení bude provedeno slovní i grafickou formou pomocí grafů a tabulek.

⁹⁴ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2016, s.17.

⁹⁵ Tamtéž.

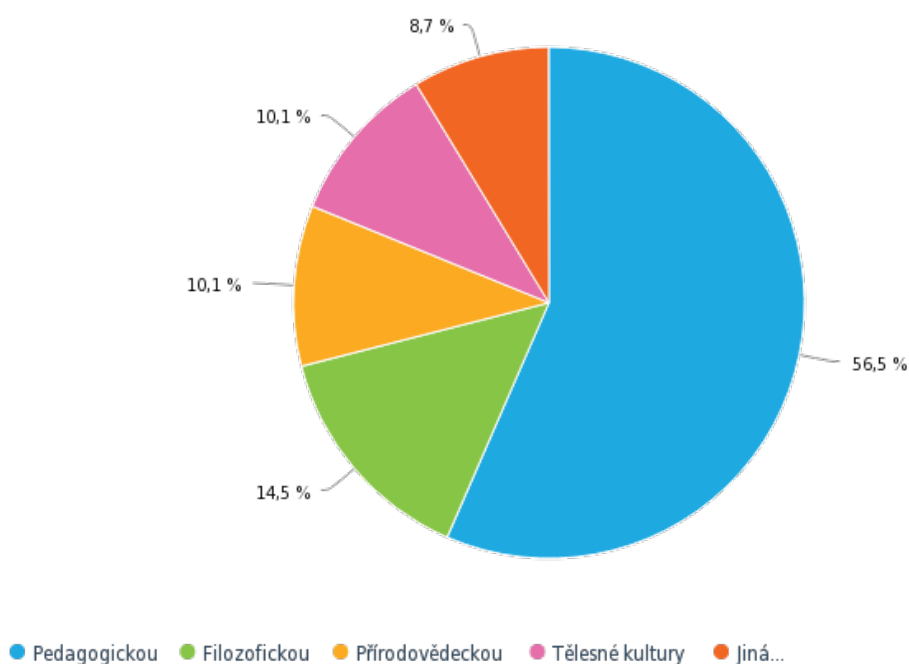
4.6.1 Výsledky dotazníkového šetření

V této kapitole budou odpovědi respondentů vyhodnoceny a zpracovány do grafů a tabulek, a to postupně v pořadí jednotlivých otázek.

Otázka č. 1

Absolvoval(a) jsem fakultu:

Touto otázkou bylo zjišťováno, na které fakultě daný respondent studoval. Je nutné brát v potaz fakt, že pedagogické fakulty nejsou jedinými fakultami, které zajišťují přípravu budoucích učitelů. V základu byly nabídnuty odpovědi: pedagogická, filozofická, přírodovědecká fakulta a fakulta tělesné kultury. Respondentům byla také ponechána možnost označit „jiná“, kde mohli uvést jinou fakultu. Tuto možnost využilo 6 respondentů z toho dva absolvovali dvě fakulty (možné mezifakultní studium). Výčet všech jiných odpovědí na otázku č. 1 je v příloze č. 3.



Graf č. 1: Zastoupení jednotlivých fakult v dotazníku

Zdroj: vlastní

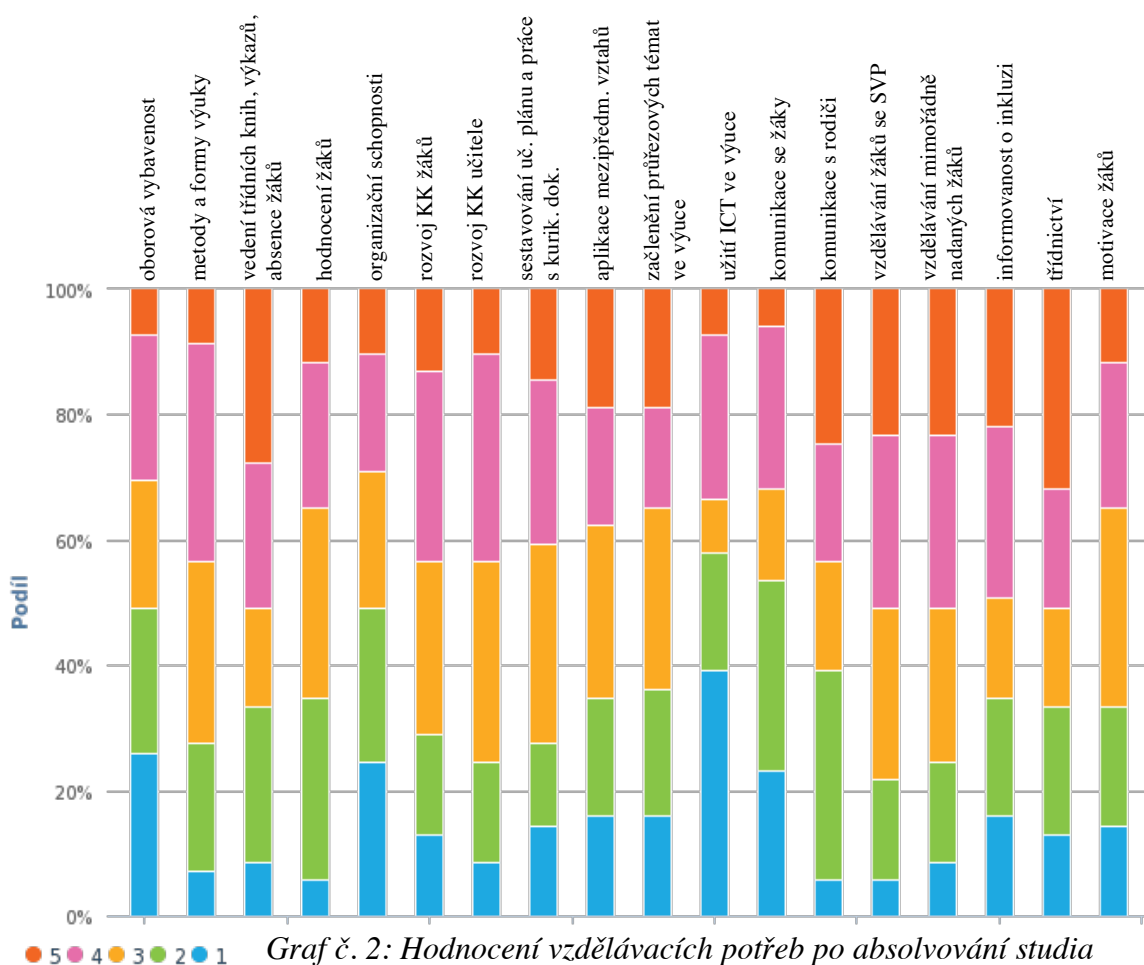
Otázka č. 2

Následující otázka se týká pregraduální přípravy k řešení různých problematik. Uveďte, zda jste po absolvování studia cítil(a) v uvedených oblastech vzdělávací potřebu. Ohodnoťte známkou 1-5 (1 – nejnižší potřeba, 5 – nejvyšší potřeba).

Cílem otázky bylo zjistit připravenost respondentů po absolvování pregraduálního studia v oblastech, které jsou každodenní součástí učitelské rutiny a které začínajícím učitelům mohou činit obtíže. Výčet jednotlivých oblastí se v uvedeném grafu nachází na vodorovné ose X. Na svislé ose Y nalezneme procentuální podíl jednotlivých známek 1-5.

Můžeme si všimnout, že nejlépe připraveni se respondenti cítili v oblastech využití ICT ve výuce – celkem 27 respondentů (39,1 %), oborové vybavenosti – 18 respondentů (26,1 %) a organizačních schopnostech – 17 respondentů (24,6 %). Naopak nejhůře ve sféře třídnictví – 22 respondentů (31,0 %), vedení třídních knih výkazů a absence žáků – 19 respondentů (27,5 %), a komunikace s rodiči – 17 respondentů (24,6 %).

Rozpis oblastí a jejich známek ve vztahu k počtu dotazovaných je k nahlédnutí v příloze č. 4.



Graf č. 2: Hodnocení vzdělávacích potřeb po absolvování studia

Zdroj: vlastní

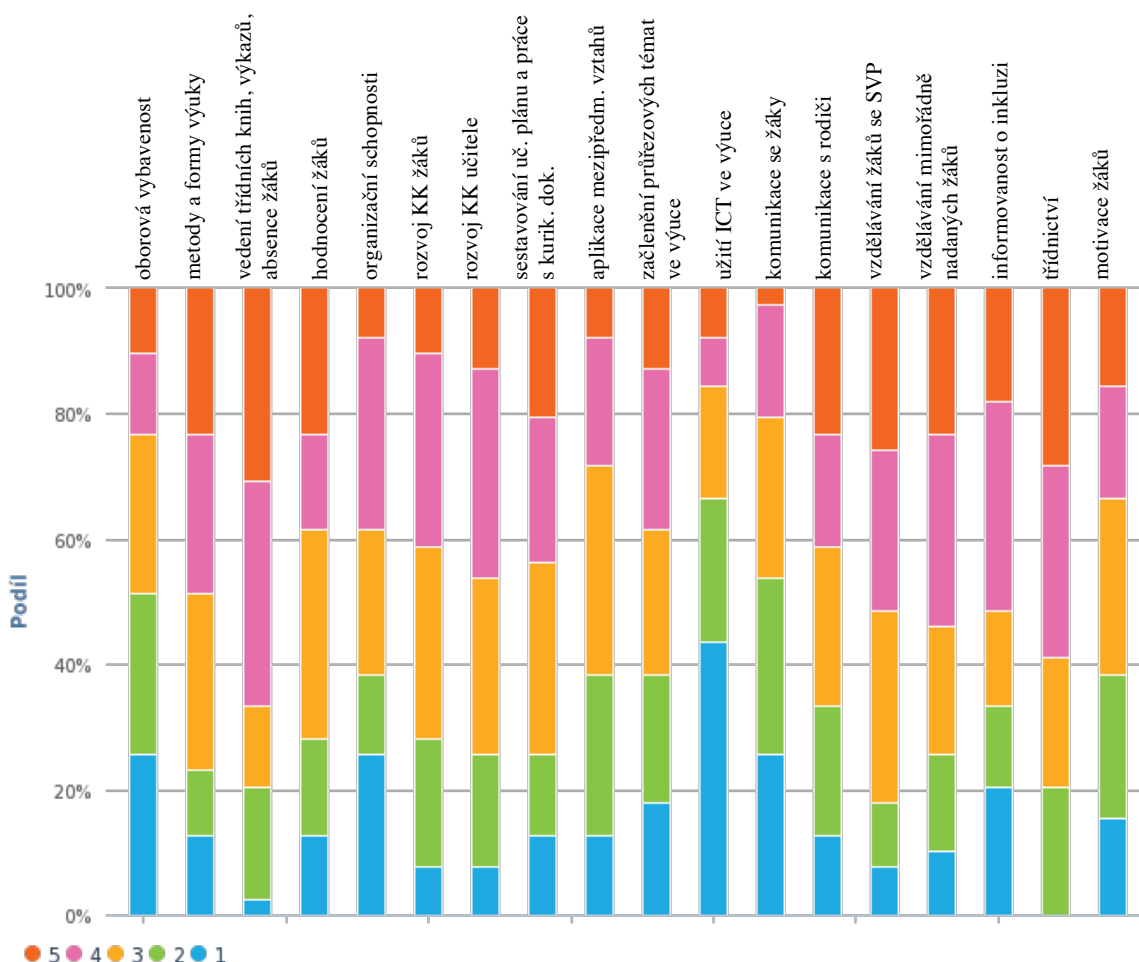
Otázka č. 3

Jaká byla Vaše vzdělávací potřeba v jednotlivých oblastech po nástupu do učitelské profese díky profesnímu nárazu? Ohodnoťte známkou 1-5 (1 – nejnižší potřeba, 5 – nejvyšší potřeba).

Následující otázka je provázána s otázkou č. 2 a jsou podobně položené pouze s rozdílem, že zde respondenti odpovídají na vzdělávací potřebu v uvedených oblastech již po nástupu do učitelské profese. Stejně jako v předešlé otázce se výčet jednotlivých oblastí nachází v grafu na ose X a na svislé ose Y nalezneme procentuální zastoupení jednotlivých známek 1-5.

Nejlépe hodnocené okruhy jsou využití ICT ve výuce – 17 dotazovaných (43,6 %) a se stejným počtem respondentů – 10 (25,6 %) – jsou oblasti: oborová vybavenost, organizační schopnosti, komunikace se žáky. K nejhůře hodnoceným patří vedení třídních knih, výkazů a absence žáků – 12 dotazovaných (30,8 %), třídnictví – 11 dotazovaných (28,2 %) a 10 dotazovaných (25,6 %) se přiklání k práci se žáky s SVP.

Rozpis oblastí a jejich známek ve vztahu k počtu dotazovaných je v příloze č. 5.



Graf č. 3: Hodnocení vzdělávacích potřeb po nástupu do učitelské praxe

Zdroj: vlastní

Provedené dotazníkové šetření u otázek č. 2 a 3 bylo pro srovnání rozpracováno do tabulky, která je uvedena v příloze č. 8. V uvedené tabulce je v levém sloupci rozepsán přehled oblastí, ve kterých respondenti pocítovali/nepocítovali vzdělávací potřebu a na jejímž základě pomocí aritmetického průměru byla zaznamenána změna, tedy po absolvování studia a po nástupu do praxe. Pravý sloupec obsahuje šipky, které značí vývoj:

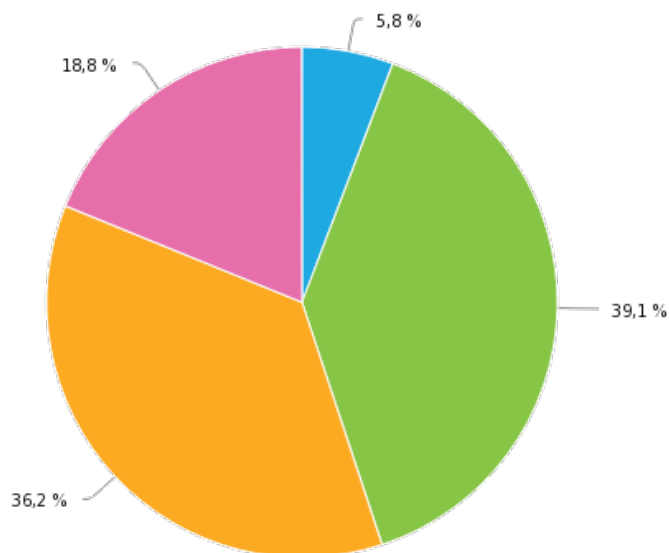
- *dvě červené šipky směrem dolů* znamenají propad hodnocení o více než 0,3 (včetně), a tudíž větší vzdělávací potřebu (celkem 5 oblastí),
- *červená šipka směrem dolů* znamená propad hodnocení o méně než 0,3 a rovněž větší vzdělávací potřebu (celkem 9 oblastí),
- znaménko *rovná se* značí, že vzdělávací potřeba zůstala u respondentů stejná po absolvování studia i po nástupu do praxe (celkem 3 oblasti),
- *zelená šipka směrem nahoru* vyjadřuje lepší hodnocení po nástupu do praxe, tudíž menší vzdělávací potřebu, než byl očekávaný stav (celkem 1 oblast).

Otázka č. 4

Cítil(a) jste se po absolvování studia dostatečně připraven(a) pro výkon učitelské profese?

Tato otázka si klade za cíl zjistit, zda se respondenti cítili dostatečně připraveni pro výkon učitelského povolání. Respondenti mohli vybírat ze 4 odpovědí: *ano*, *spíše ano*, *spíše ne*, *ne*. Nejvíce zastoupený podíl v grafu je pro odpověď *spíše ano* – 27 respondentů (39,1 %). Druhou největší četnost má odpověď *spíše ne*, pro kterou se přiklání 25 respondentů (36,2 %). Vyhraněné odpovědi *ano* a *ne* tvoří menší výseč grafu – 13 respondentů (18,8 %) je odpovědělo striktní *ne*, 4 respondenti (5,8 %) *ano*.

Když bychom sečetli kladné a záporné odpovědi, tedy *ano* a *spíše ano*, *ne* a *spíše ne*, zjistili bychom, že kladné odpovědi (celkem 31 responzí) tvoří 45 % a záporné odpovědi (celkem 38 responzí) činí 55 %.



● ano ● spíše ano ● spíše ne ● ne

Graf č. 4: Připravenost začínajících učitelů po absolvování studia

Zdroj: vlastní

Pro srovnání byla vytvořena tabulka, ve které můžeme ve třetím řádku vyčíst hodnoty absolventů pedagogických fakult a ve čtvrtém výsledky absolventů ostatních fakult. V jednotlivých sloupcích jsou uvedeny možnosti, ze kterých měli respondenti na výběr a pod tím počty odpovědí s jejich procentuálním podílem. Celkový počet respondentů z pedagogických fakult je 39 (56,5 %), z ostatních fakult 30 (43,5 %).

Vysvětlivky ke zkratkám v tabulce:

- *P* označení počtu respondentů,
- *PP* zkratka procentuálního podílu,
- *PR* zkratka pro počet respondentů.

Fakulty	PR	Ano		Spíše ano		Spíše ne		Ne	
		P	PP	P	PP	P	PP	P	PP
Pedagogická	39	2	5,1 %	17	43,6 %	15	38,5 %	5	12,8 %
Ostatní	30	2	6,6 %	10	33,3 %	10	33,3 %	8	26,6 %

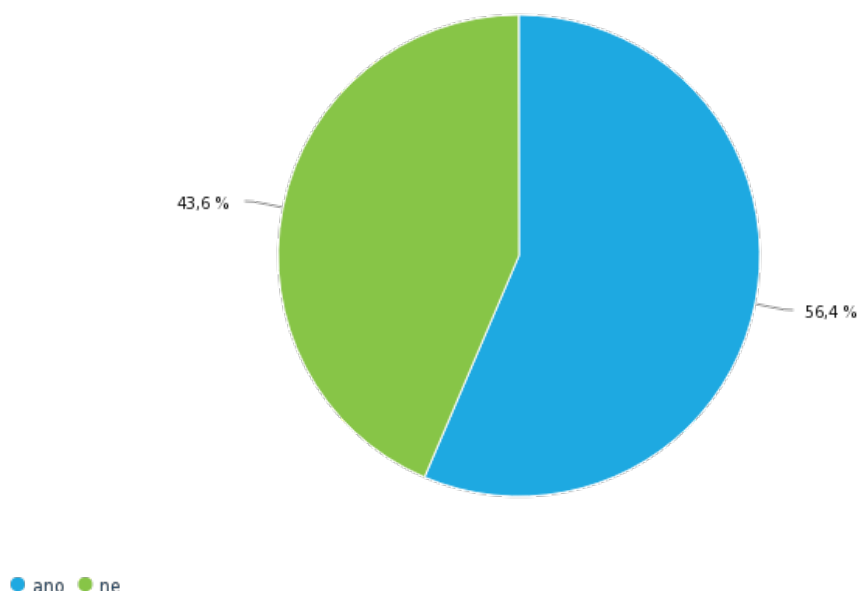
Tabulka č. 1: Srovnání odpovědí respondentů z pedagogických a ostatních fakult

Zdroj: vlastní

Otázka č. 5

Setkal(a) jste se za dobu své pregraduální přípravy s institucemi nabízejícími další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)?

Vzhledem k důležitosti a nutnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by bylo vhodné, aby se s institucemi nabízejícími DVPP studenti seznámili již v době pregraduálního studia. Otázka dichotomického charakteru zjišťuje, jestli tomu tak je. Na výběr byly proto pouze dvě odpovědi: *ano*, *ne*. 37 dotazovaných odpovědělo, že se s těmito institucemi v době pregraduální přípravy setkali, ale 32 dotazovaných nikoli. Rozdíl tedy není zásadní.



Graf č. 5: Znalost institucí nabízejících DVPP v pregraduální přípravě

Zdroj: vlastní

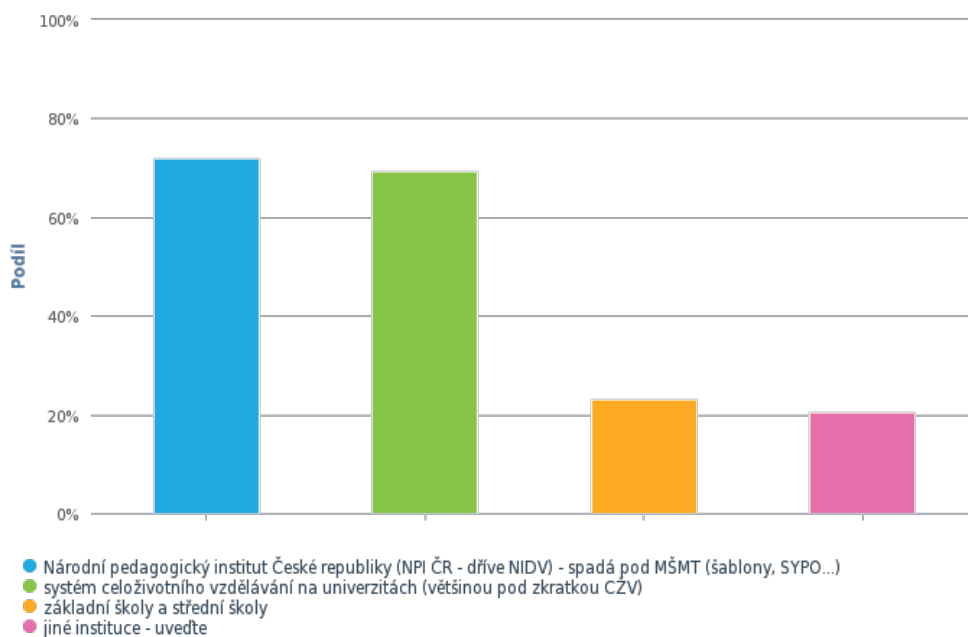
Otázka č. 6

Vyberte, které z následujících institucí nabízejících DVPP znáte.

Otázka, které konkrétní instituce nabízející DVPP respondenti znají nabízí celkem 4 možnosti: Národní pedagogický institut české republiky (NPI ČR – dříve NIDV), systém celoživotního vzdělávání na univerzitách, základní a střední školy a jiné, kde měli možnost vlastní odpovědi. V této otázce byla možnost zvolit více možností, proto celkový počet odpovědí je 121.

Většina respondentů má povědomí o systému celoživotního vzdělávání poskytovaného univerzitami (48 respondentů – 71,6 %). Druhou největší část grafu zaujímá

NPI ČR (45 respondentů – 67,2 %). O DVPP nabízené základními a středními školami ví téměř třetina respondentů (19 – 28,4 %). Celkem 9 respondentů využilo možnost uvést jinou instituci. Výčet těchto odpovědí je uvedený jako příloha č. 6.



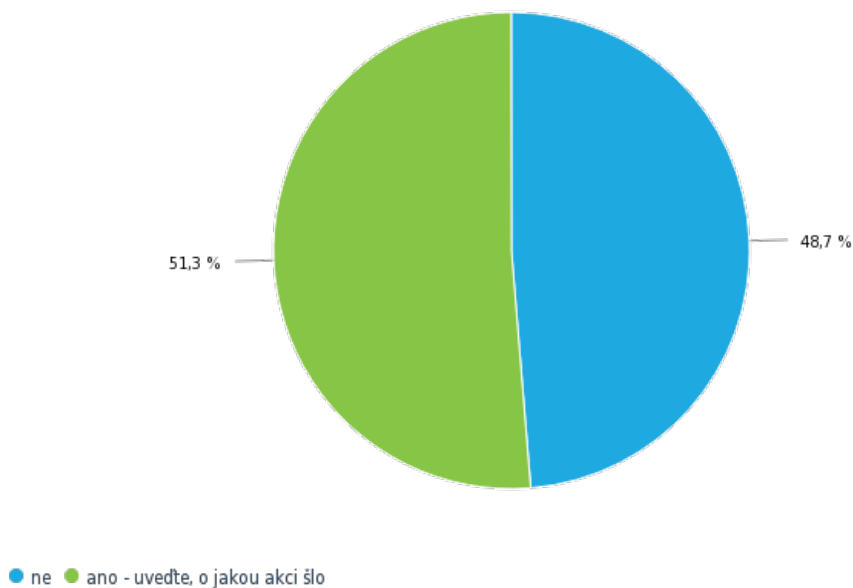
Graf č. 6: Znalost institucí nabízejících DVPP

Zdroj: vlastní

Otázka č. 7

Účastnil(a) jste se některé z akcí DVPP?

Tato dichotomická otázka zjišťuje účast na některé vzdělávací akci DVPP, je tedy na výběr ze dvou odpovědí: ano a ne. U možnosti ano měli dotazovaní uvést, o jakou akci se jednalo. Z 69 respondentů se neúčastnila větší část - 39 respondentů (56,5 %). 30 respondentů (43,5 %) se vzdělávací akce účastnilo a výčet všech odpovědí je v příloze č. 7.



Graf č. 7: Účast na akcích DVPP

Zdroj: vlastní

Otázka č. 8

Byla pro Vás absolvovaná vzdělávací akce přínosná?

Otázka sbírá data o přínosu vzdělávacích akcí DVPP. Na otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří u otázky č. 7 zvolili možnost *ano*, což čítá dohromady 35 odpovědí. Přínos vzdělávací akce hodnotili na škále s vyznačenými hvězdami, přičemž 1 hvězda znamenala nejmenší přínos, 4 hvězdy největší přínos.

Nejvíce respondentů hodnotí přínos dané vzdělávací akce třemi hvězdami (15 respondentů – 42,9 %). Přibližně třetina respondentů hodnotí přínos čtyřmi hvězdami, což je druhé nejvyšší procentuální zastoupení v této otázce (12 respondentů – 34,3 %). Ke dvěma a jedné hvězdě se přiklonilo méně dotazovaných (2 hvězdy: 5 respondentů – 14,3 %, 1 hvězda: 3 respondenti – 8,6 %). V celkovém průměru je tedy přínos vzdělávacích akcí hodnocen třemi hvězdami.



Graf č. 8: Přínos absolvovaných vzdělávacích akcí

Zdroj: vlastní

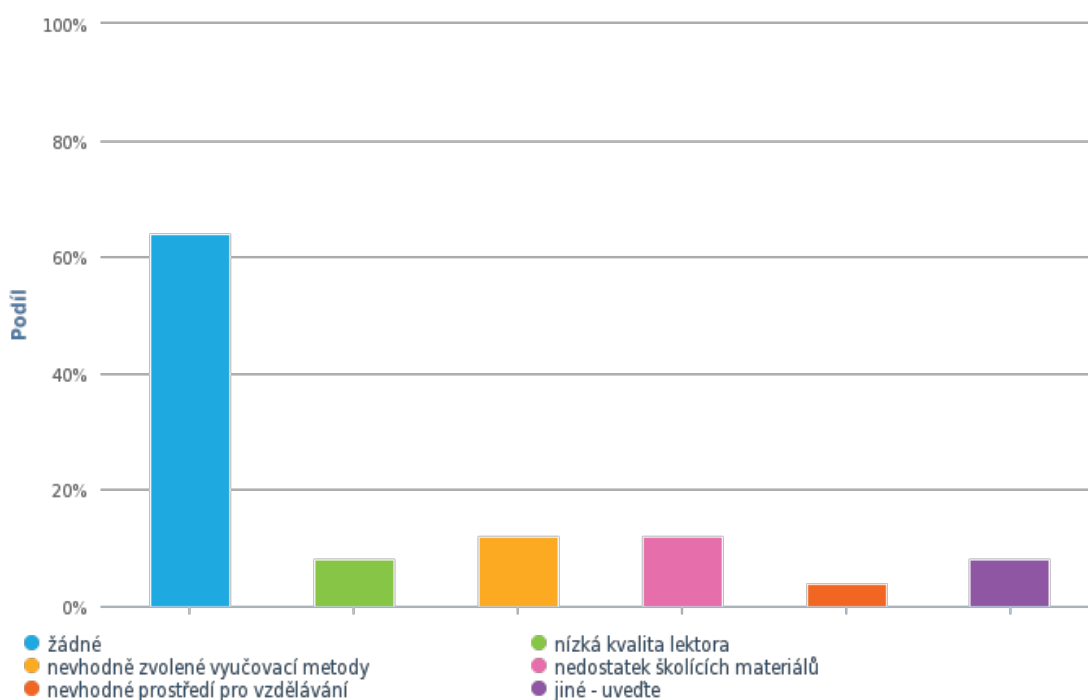
Otázka č. 9

Shledal(a) jste na absolvované vzdělávací akci nějaké nedostatky?

Tato otázka navazuje na otázku č. 8 a sleduje případné nedostatky vzdělávacích akcí, kterých byli dotazováni účastníci. Respondenti mohli vybrat jednu či více odpovědí, ale odpovídali pouze v případě, že v otázce č. 7 zvolili *ano*. Celkový počet odpovědí je 52. Otázka obsahuje pět uzavřených odpovědí a jednu otevřenou.

První možnost, že účastníci vzdělávací akce neshledali žádné nedostatky, byla nejvíce zastoupena. Zvolilo ji 26 respondentů (57,8 %). Možnost, že byly nevhodně zvolené vyučovací metody vybralo 8 respondentů (17,8 %), nízkou kvalitu lektora a nedostatek školících materiálů vidělo jako nedostatek shodně 7 respondentů (15,6 %). Nejméně zastoupenou odpovědí bylo nevhodné prostředí pro vzdělávání – 2 respondenti (4,4 %). Jiné nedostatky shledali rovněž 2 dotazovaní, kteří zmínili málo praktických ukázek a formu online – prezenční by byla vhodnější.

Celkové srovnání tedy dělí respondenty přesně na dvě poloviny: první neshledala žádné nedostatky, druhá ano.



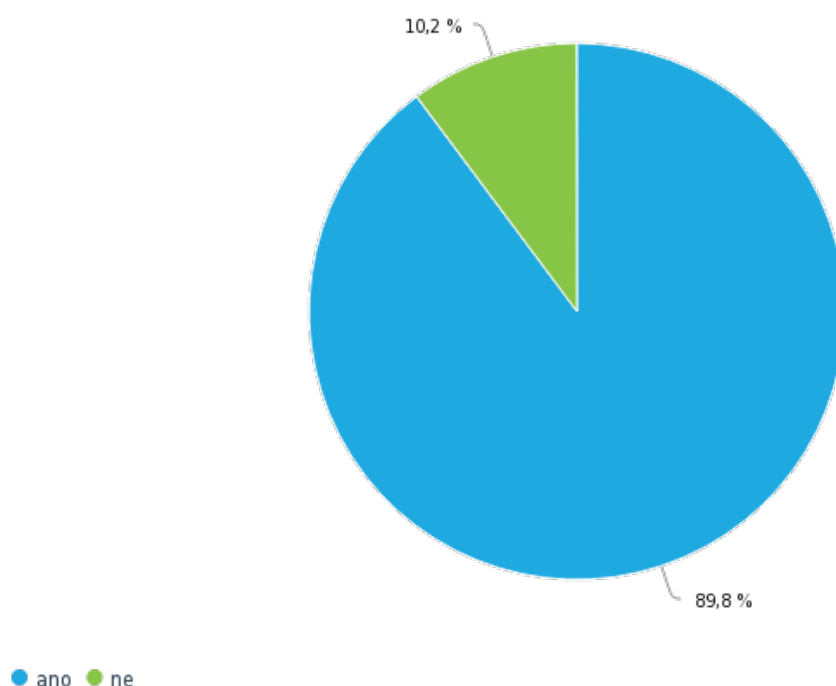
Graf č. 9: Nedostatky vzdělávacích akcí

Zdroj: vlastní

Otázka č. 10

Pokud jste měl(a) k absolvované vzdělávací akci výhrady, účastníte se i tak dalších vzdělávacích akcí?

Tato otázka navazuje na otázku č. 9 a zjišťuje, jak významnou roli mají předchozí zkušenosti na účast na dalších vzdělávacích akcích. Otázka je dichotomické povahy, respondenti tedy mohli vybírat pouze z možnosti *ano*, *ne*. Většina odpověděla, že se i nadále účastní, celkem 44 respondentů (89,8 %). 5 respondentů (10,2 %) jejich přechodí zkušenost odradila, a proto svou další účast přehodnotili – odpověděli *ne*.



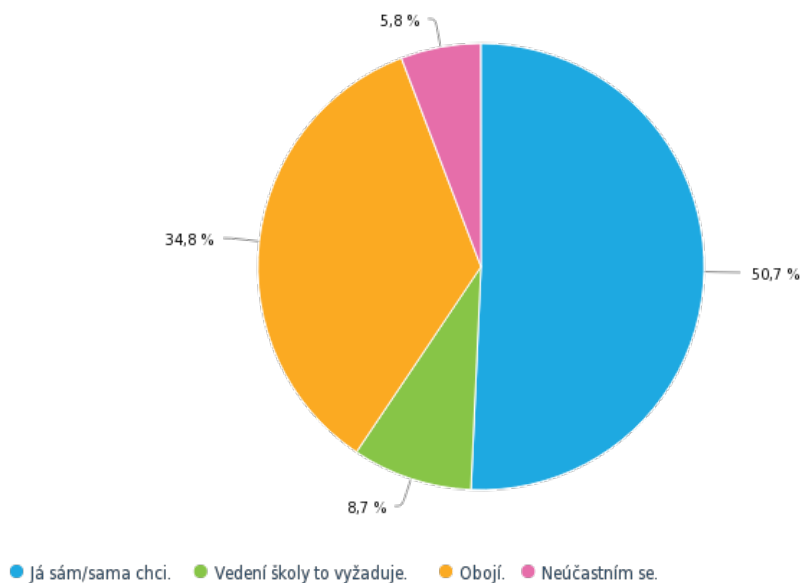
Graf č. 10: Účast na dalších vzdělávacích akcích navzdory výhradám

Zdroj: vlastní

Otázka č. 11

Vaše motivace k účasti na vzdělávacích akcích:

Následující otázka zkoumá původ motivace k účasti na vzdělávacích akcích. Respondenti měli na výběr ze čtyř možností. Nejvíce se klonili k vnitřní motivaci – odpověď: Já sám/sama chci – celkem 35 respondentů (50,7 %). 6 respondentů (8,7 %) se vyjádřilo, že vedení školy to po nich vyžaduje. Třetí možnost bylo sloučení dvou předchozích odpovědí – tzn. že oni sami chtějí, ale současně je to po nich vedení školy žádá. Tuto možnost zvolilo 24 respondentů (34,8 %). Poslední možnost, že se neúčastní, vybrali pouze 4 respondenti (5,8 %).



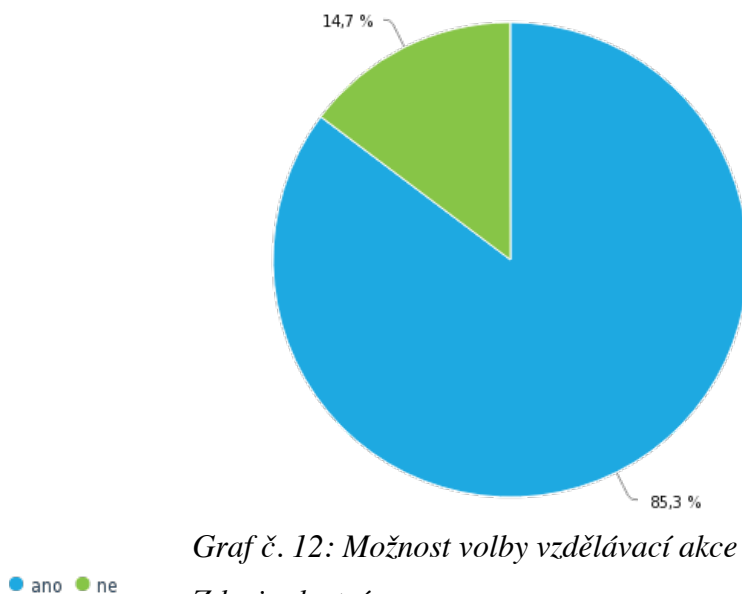
Graf č. 11: Motivace k účasti na vzdělávacích akcích

Zdroj: vlastní

Otázka č. 12

Máte možnost zvolit si, která akce bude pro výkon Vaší činnosti přínosem?

Otázka si klade za cíl zjistit, zda si začínající učitelé mohou zvolit vzdělávací akci DVPP podle vlastního uvážení a zájmu. Otázka v dotazníkovém šetření je dichotomického charakteru. Respondenti tedy vybírali pouze ze dvou odpovědí, a to *ano* či *ne*. Celkem 58 respondentů (85,3 %) má možnost si zvolit vzdělávací akci, která by byla pro jejich pedagogickou praxi přínosem. 10 respondentů (14,7 %) tuto možnost nemá.



Graf č. 12: Možnost volby vzdělávací akce

Zdroj: vlastní

Otázka č. 13

Jaký byl Váš nástup do učitelské profese? Vyberte číslo dle obtížnosti.

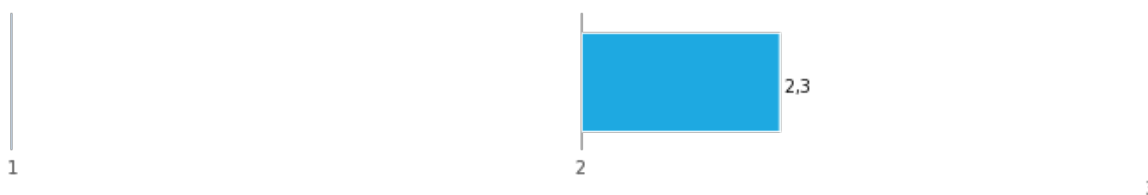
Otázka zjišťuje, jaký obtížný byl pro začínající učitele nástup do jejich profese. Respondenti vybírali ze 3 odpovědí, které byly zastoupeny číslem podle obtížnosti: 1 – snadné, 2 – běžné, 3 – obtížné.

Úroveň obtížnosti	1 - snadné	2 - běžné	3 - obtížné
Počet respondentů	5	35	29
Procentuální podíl	7,2 %	50,7 %	42 %

Tabulka č. 2: Přehled responzí týkajících se obtížnosti nástupu do učitelské profese

Zdroj: vlastní

Většina označila svůj nástup do praxe jako *běžné*, tedy stupněm 2 – konkrétně 35 dotazovaných (50,7 %). Za obtížný ho označilo celkem 29 dotazovaných (42 %), naopak za snadný ho považuje 5 dotazovaných (7,2 %). V celkovém průměru je tedy náročnost nástupu do učitelské profese hodnocena číslem 2,3 při počtu 69 odpovědí.



Graf č. 13: Obtížnost nástupu do učitelské profese

Zdroj: vlastní

Pro přehled byla vytvořena tabulka, ve které můžeme srovnat získaná data respondentů z pedagogických a ostatních fakult. V jednotlivých sloupcích jsou uvedeny možnosti, ze kterých měli dotazovaní na výběr a pod tím počty odpovědí s jejich procentuálním podílem. Celkový počet respondentů z pedagogických fakult je 39 (56,5 %), z ostatních fakult 30 (43,5 %).

Vysvětlivky ke zkratkám v tabulce:

- *P* označení počtu respondentů,
- *PP* zkratka procentuálního podílu,
- *PR* zkratka pro počet respondentů.

Fakulty	PR	1 - snadné		2 - běžné		3 - obtížné	
		P	PP	P	PP	P	PP
Pedagogická	39	3	7,7 %	17	43,6 %	19	48,7 %
Ostatní	30	2	6,6 %	18	60,1 %	10	33,3 %

Tabulka č. 3: Srovnání obtížnosti nástupu do učitelské profese ve vztahu k fakultám respondentů

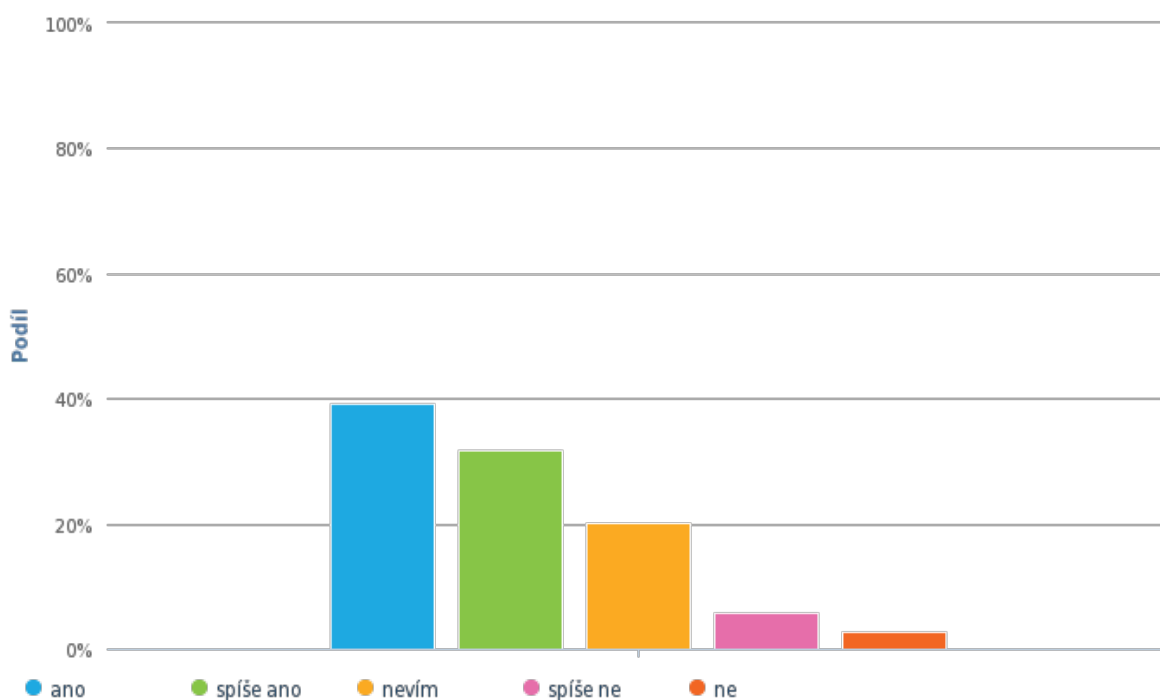
Zdroj: vlastní

Otázka č. 14

Usnadnilo by Vám nástup do učitelské profese DVPP zaměřené pro začínající učitele?

Otázka zjišťuje, zda si respondenti myslí, že by jim vhodná vzdělávací akce, která by se věnovala tématům, jež by byla pro začínající učitele nejaktuálnější, pomohla zmírnit jejich profesní náraz.

K otázce bylo nabídnuto pět odpovědí: *ano*, *spíše ano*, *nevím*, *spíše ne*, *ne*. Nejvíce respondentů zvolilo možnost *ano*, konkrétně 27 (39,1 %). *Spíše ano* vybralo celkem 22 respondentů (31,9 %), *nevím* vybralo 14 dotazovaných (20,3 %), *spíše ne* 4 respondenti (5,8 %). 2 z dotazovaných (2,9 %) si nemyslí, že by jim vhodné DVPP usnadnilo nástup do učitelské profese. Celkem 49 respondentů (71 %) má dojem, že by jim mohla pomoci akce DVPP zaměřená na začínající učitele.



Graf č. 14: Usnadnění nástupu do profese pomocí DVPP

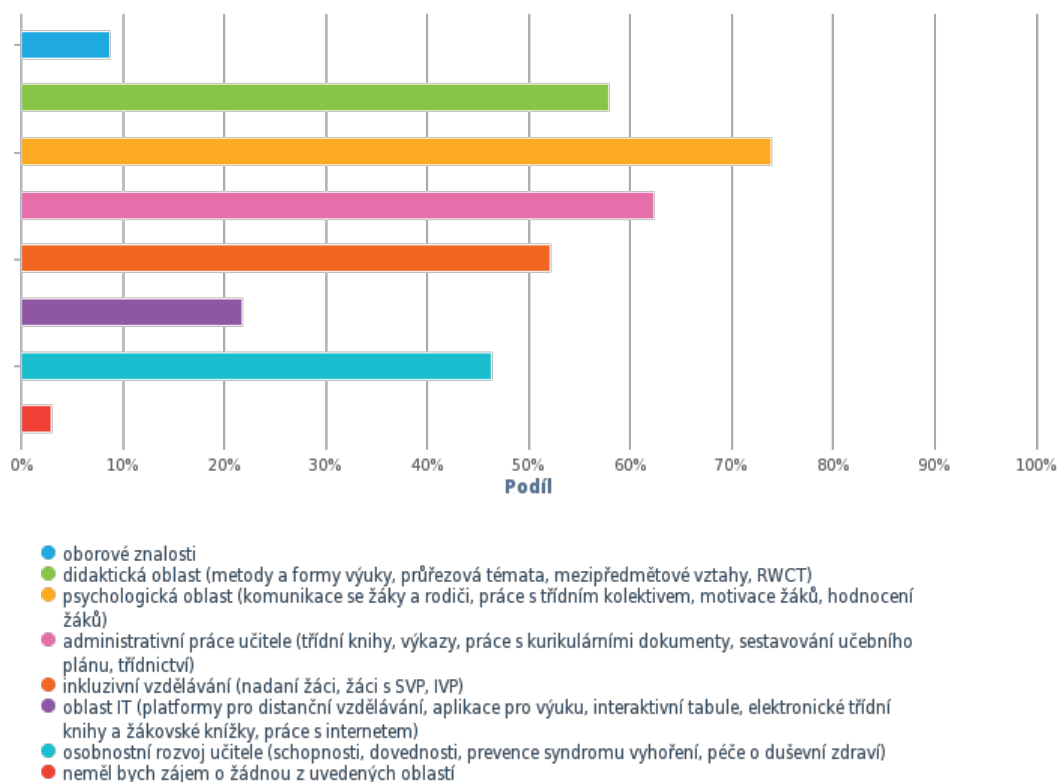
Zdroj: vlastní

Otázka č. 15

Uvítal(a) byste v profesních začátcích DVPP v některé z uvedených oblastí?

Otázka souvisí s předchozí otázkou č. 14, která zjišťovala, zda si respondenti myslí, že by jim, jakožto začínajícím učitelům, usnadnilo nástup do učitelské praxe vhodná DVPP. Cílem této otázky je zjistit, v jakých oblastech by jim daná akce DVPP nejvíce pomohla. Respondenti měli na výběr z osmi možností – oblastí, které jsou více rozepsány pod grafem. Označit mohli více než jednu oblast, proto je celkový počet odpovědí 225. Téměř tři čtvrtiny dotazovaných uvedlo, že nejvíce by uvítali DVPP zaměřené na psychologickou oblast – celkem 51 respondentů (73,0 %). 43 dotazovaných (62,3 %) by uvítalo vzdělávání v oblasti administrativních prací souvisejících s výkonem učitelského povolání. Didaktickou oblast vybralo celkem 40 respondentů (58 %), inkluzivní vzdělávání 36 respondentů (52,2 %), osobnostní rozvoj učitele 32 respondentů (46,4 %), IT oblast 15 respondentů (21,7 %) a v oborových znalostech by se chtělo rozvíjet 6 respondentů (8,7 %). 2 z dotazovaných odpověděli, že by neměli zájem o žádnou z uvedených oblastí.

Z výsledných dat můžeme říci, že téměř naprostá většina dotazovaných by uvítala další vzdělávání ve zmiňovaných oblastech. Proto se tato práce bude zabývat návrhem vzdělávacího programu, který bude zaměřený na začínající učitele a budou zde využita získaná data.



Graf č. 15: Preferované oblasti DVPP v profesních začátcích

Zdroj: vlastní

Otázka č. 16

Jaký vliv má vzdálenost místa konání a časová náročnost vzdělávací akce na Váš zájem o účast na této akci.

Otázka č. 16 v dotazníkovém šetření zjišťuje vliv místa konání vzdělávací akce na její časovou dotaci, což může být jedním z faktorů ovlivňující rozhodnutí případných zájemců o danou vzdělávací akci. Otázka byla zpracována do tabulky a respondenti mohli vybírat z více odpovědí. Pro vyhodnocení této otázky budeme sledovat primárně místo konání a na tom závislejší časový údaj s největším počtem odpovědí. Pro lepší přehlednost si získaná data zobrazíme v tabulce.

Prioritní informací, kterou budeme sledovat, je místo konání, proto se budeme primárně zaměřovat na řádky a na nejvyšší počet odpovědí v daném řádku, který nám řekne, jaká časová náročnost by v daném místě byla pro respondenty vítaná.

	0 hodin (neúčastnil bych se)	1-4 hodiny (v jednom dni)	1-4 hodiny (rozděleno do více dnů)	5 a více hodin (v jednom dni)	5 a více hodin (rozděleno do více dnů)
Vzdálenost nemá vliv, účastnil bych se kdekoli	26	21	12	20	18
Prezenční akce – vzdálenost do 100 km	16	34	20	32	17
Prezenční akce – v místě bydliště	16	32	32	32	33
Online vzdělávací akce – možnost účasti odkudkoli	30	36	43	41	48

Tabulka č. 4: Přehled provázanosti místa a času konání vzdělávací akce k ochotě se účastnit

Zdroj: vlastní

První možností místa konání vzdělávací akce byla, že vzdálenost nemá vliv, účastnil bych se odkudkoli. Celkový počet získaných responzí v tomto řádku je 97. Nejvíce odpovědí získala možnost *0 hodin (neúčastnil bych se)*, a to celkem 26 (37,7 %). Z toho můžeme usoudit, že tvrzení, že vzdálenost nemá vliv, není pro respondenty zcela pravdivé.

Druhou možností byla prezenční akce – vzdálenost do 100 km. V tomto řádku odpovídalo celkem 119 respondentů. Nejvíce preferovaná časová náročnost vzdělávací akce byla *1-4 hodiny (v jednom dni)*, kterou vybralo 34 respondentů (. 16 respondentů by si tuto možnost nevybralo.

Ve třetím řádku odpovídalo dohromady 145 respondentů. Jako místo konání je zde uvedena prezenční akce – v místě bydliště, kde nejčastěji vybraná časová dotace byla 5 a více hodin (rozděleno do více dnů), kterou by preferovalo 33 respondentů. S počtem 32 responzí jsou ale hned další tři časové možnosti: *1-4 hodiny (v jednom dni)*, *1-4 hodiny (rozděleno do více dnů)* a *5 a více hodin (v jednom dni)*. Vzhledem k malému rozdílu mezi první a druhou nejčastější odpovědí můžeme říci, že pokud by daná vzdělávací akce byla prezenční a v místě bydliště, většina respondentů by se jí účastnila za jakýchkoli časových podmínek. 16 dotazovaných (23,2 %) by tuto možnost nezvolila.

Čtvrtý řádek představuje online vzdělávací akci s možností účasti odkudkoli, což je pohodlnější z hlediska nulové nutnosti přepravy, ale zároveň jsou účastníci ochuzeni o přímý osobní kontakt se školitelem a ostatními účastníky vzdělávací akce. Na možnost účasti online se vyjádřilo celkem 198 respondentů, z toho 30 jich vybralo možnost *0 hodin (neúčastnil bych se)*. Nejvíce volenou odpovědí bylo 5 a více hodin (rozděleno do více dnů), kterou vybralo celkem 48 dotazovaných (69,6 %).

Při celkovém shrnutí by respondenti volili tyto možnosti:

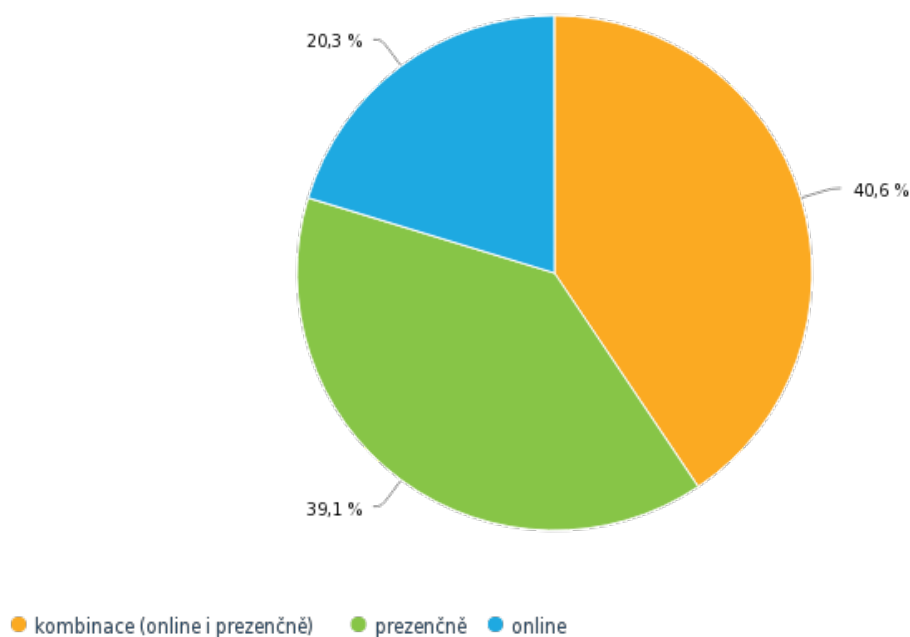
- Vzdálenost místa konání akce má vliv, respondenti by se neúčastnili kdekoli.
- Prezenční akce – vzdálenost do 100 km, rozsah 1-4 hodiny (v jednom dni).
- Prezenční akce – v místě bydliště, 5 a více hodin (rozděleno do více dnů).
- Online vzdělávací akce – možnost účasti odkudkoli, 5 a více hodin (rozděleno do více dnů).

Otázka č. 17

Jakou formu preferujete na Vámi zvolené akci DVPP?

Při plánování určité vzdělávací akce je jednou z nejdůležitějších věcí, na kterou musí školitel či organizátor brát zřetel, forma vzdělávací akce. Ne všechna témata jsou vhodná pro online formu a naopak. Cílem této otázky je zjistit, kterou formu by respondenti preferovali. Na výběr měli ze tří možností: *online*, *prezenčně* a *kombinace (online i prezenčně)*. Celkový počet responzí na tuto otázku je 69.

Nejvíce dotazovaných vybralo možnost kombinace prezenční účasti i online setkání, celkem 28 (40,6 %). Druhou nejvíce zastoupenou volbou byla prezenční forma, kterou by preferovalo 27 respondentů (30,1 %). Nejméně preferovanou variantou je DVPP vedené online formou, kterou volilo 14 dotazovaných (20,3 %).



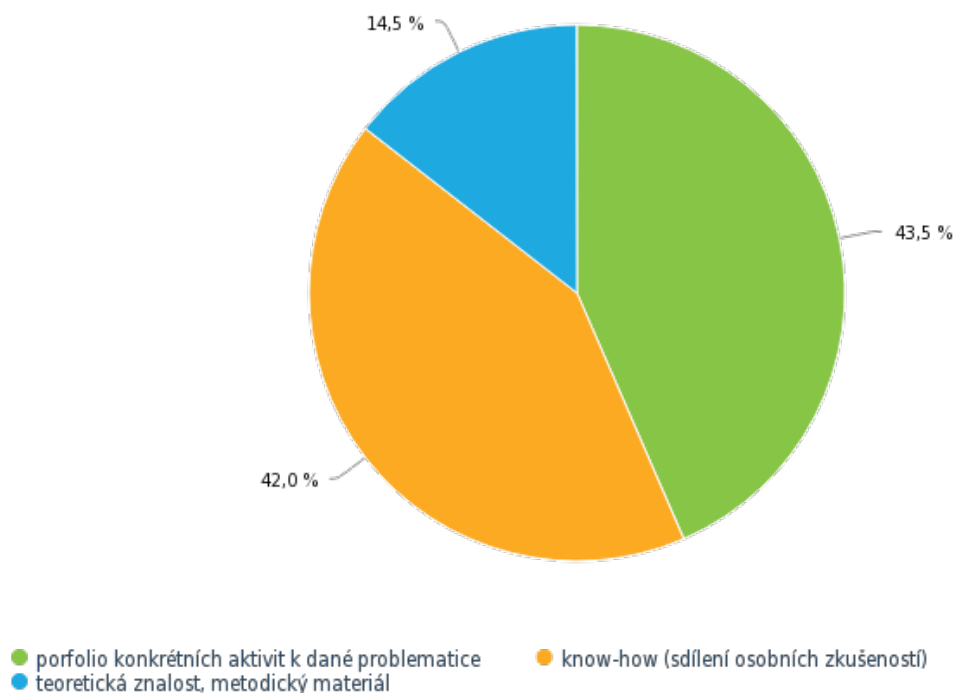
Graf č. 16: Preference formy DVPP

Zdroj: vlastní

Otázka č. 18

Vyberte pro Vás nejdůležitější výstup, jaký by měla mít Vámi zvolená vzdělávací akce.

Tato otázka zjišťuje, jaký výstup by pro dotazované, jakožto účastníky vzdělávací akce, byl nejvíce žádoucí. Tato otázka čítá dohromady 69 responzí. V největším zastoupení je odpověď *portfolio konkrétních aktivit k dané problematice*, ke které se kloní 30 dotazovaných (43,5 %). Možnost *know-how (sdílení osobních zkušeností)* si zvolilo jen o jednoho respondenta méně čili 29 (42 %). Poslední možností, kterou si mohli respondenti vybrat, je *teoretická znalost, metodický materiál*. Tuto možnost vybralo 10 respondentů (14,5 %).



Graf č. 17: Preferované výstupy vzdělávacích akcí

Zdroj: vlastní

4.7 Ověření platnosti hypotéz

V následující podkapitole bude ověřena platnost věcných hypotéz, který byly stanoveny v podkapitole 4.2.3. Věcné hypotézy H_1 , H_2 budou ověřeny na základě relativní četnosti – výpočtu procent. Věcné hypotézy H_2 a H_4 budou ověřeny statistickým testem dobré shody – chí-kvadrát. Pomocí testu dobré shody chí-kvadrát ověřujeme, zda se naměřené četnosti liší od teoretických četností, dané nulovou hypotézou.⁹⁶

Test dobré shody chí-kvadrát spočívá ve zjištění pozorované četnosti, která je skutečná, empiricky zjištěná, a posouzení, zda mezi zjištěnými četnostmi je statisticky významný rozdíl. Základem je stanovení nulové a alternativní hypotézy, kdy nulová hypotéza představuje předpoklad, že mezi pozorovanými jevy není vztah, zatímco alternativní hypotéza předpokládá, že mezi zmiňovanými jevy vztah existuje. O tom, zda hypotézu přijmout nebo odmítnout, rozhodne ověření nulové hypotézy. K tomu poslouží výpočet tzv. testového kritéria – v tomto případě je testové kritérium χ^2 , které se vypočítá dle následujícího vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

⁹⁶ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2016, s. 64.

Kde:

χ^2 – testové kritérium chí-kvadrát,

P – pozorovaná četnost,

O – očekávaná četnost.

Na základě výpočtu testového kritéria bude získána hodnota, která ukazuje rozdíl mezi pozorovanou a očekávanou četností. Pro ověření, zda je nulová hypotéza platná, se vypočítaná hodnota srovnává s tzv. kritickou hodnotou, která je uvedena ve statistických tabulkách. Kritická hodnota se hledá vždy pro určitou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti, kdy hladina významnosti reprezentuje pravděpodobnost, že nulová hypotéza bude nesprávně odmítnuta. V našem případě budeme pracovat na hladině významnosti 0,05 (5 %). Počet stupňů volnosti u testu dobré schody chí-kvadrát se stanoví podle počtu řádků v tabulce, ze které bylo testové kritérium chí-kvadrát vypočítáno.

Nulovou hypotézu přijímáme v případě, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota. Pokud vypočítaná hodnota je větší nebo rovna kritické hodnotě, nulová hypotéza bude odmítnuta a přijímáme hypotézu alternativní. Při přijetí nulové hypotézy jsou dosažené výsledky interpretovány jako možnost připsání těchto výsledků na vrub náhody, tzn. mezi pozorovanými jevy není významný vztah, souvislost nebo rozdíl.⁹⁷

Ověření platnosti věcných hypotéz

H₁: Vzdělávací akce byla pro začínající učitele přínosná.

Hypotézu H₁ nemůžeme potvrdit, neboť na základě výpočtu relativní četnosti byl v nejvíce případech přínos absolvované vzdělávací akce hodnocen třemi hvězdami ze čtyř, a tak ji hodnotilo 42,9 % respondentů. 34,3 % respondentů hodnotilo vzdělávací akci jako přínosnou – ohodnotili ji čtyřmi hvězdami, 14,3 % zvolilo jako možnost dvě hvězdy – můžeme říct tedy poloviční přínos. 8,6 % respondentů ohodnotil jednou hvězdou.

⁹⁷ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2016, s. 64.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
★	3	8,6 %
★★	5	14,3 %
★★★	15	42,9 %
★★★★	12	34,3 %
Celkem	35	100 %

Tabulka č. 5: Výpočet relativní četnosti k H_1

Zdroj: vlastní

H_2 : Začínající učitelé se nejvíce účastní vzdělávacích akcí, protože sami chtějí.

Hypotéza H_2 bude ověřena na základě statistického testu – testu dobré shody chí-kvadrát. Test začíná zformulováním nulové a alternativní hypotézy.

H_0 : Počet začínajících učitelů, kteří se nejvíce účastní vzdělávacích akcí, protože sami chtějí, je zhruba stejný.

H_A : Počet začínajících učitelů, kteří se nejvíce účastní vzdělávacích akcí, protože sami chtějí, je rozdílný.

Odpověď	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Já sám/sama chci.	35	17,25	17,75	315,06	18,26
Vedení školy to vyžaduje.	6	17,25	-11,25	126,56	7,33
Obojí.	24	17,25	6,75	45,56	2,64
Neúčastním se.	4	17,25	-13,25	175,56	10,17
Celkem	69	69			38,4

Tabulka č. 6: Výpočet testového kritéria k H_2

Zdroj: vlastní

Vypočítané testové kritérium $\chi^2=38,4$

Výsledek je porovnáván s kritickou hodnotou. Kritická hodnota se určí ze statistických tabulek pro počet stupňů volnosti a hladinu významnosti.

Hladina významnosti: 0,05

Počet stupňů volnosti: počet řádků tabulky - 1 = 4 - 1 = 3

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$

Testové kritérium χ^2 je větší než kritická hodnota: $38,4 > 7,815$

Přijímáme alternativní hypotézu: Počet začínajících učitelů, kteří se nejvíce účastní vzdělávacích akcí, je rozdílný.

Rozdílnost odpovědí je dána odlišným postojem a motivací začínajících učitelů k jejich dalšímu odbornému vzdělávání a rozvoji.

H_3 : Dle názoru začínajících učitelům by jejich profesní začátky mohla ulehčit vhodná akce DVPP.

Hypotézu H_3 nemůžeme potvrdit, neboť na základě výpočtu relativní četnosti byl v nejvíce případech přínos absolvované vzdělávací akce hodnocen třemi hvězdami ze čtyř, a tak ji hodnotilo 42,9 % respondentů. 34,3 % respondentů hodnotilo vzdělávací akci jako přínosnou – ohodnotili ji čtyřmi hvězdami, 14,3 % zvolilo jako možnost dvě hvězdy – můžeme říct tedy poloviční přínos. 8,6 % respondentů ohodnotil jednou hvězdou.

Hypotézu H_3 můžeme na základě výpočtu relativní četnosti potvrdit, jelikož nejvíce zastoupenou odpovědí bylo *ano*, kterou zvolilo 39,1 % respondentů. 31,9 % respondentů uvedlo *spíše ano*, *nevím* vybralo 20,3 %. *Spíše ne* označilo 5,8 % dotazovaných a *ne* odpovědělo 2,9 % respondentů.

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
<i>ano</i>	27	39,1 %
<i>spíše ano</i>	22	31,9 %
<i>nevím</i>	14	20,3 %
<i>spíše ne</i>	4	5,8 %
<i>ne</i>	2	2,9 %
Celkem	69	100 %

Tabulka č. 7: Výpočet relativní četnosti k H_3

Zdroj: vlastní

H_4 : Začínající učitelé preferují prezenční formu vzdělávacích akcí.

Hypotéza H_4 bude ověřena na základě statistického testu – dobré shody chí-kvadrát. Test začíná formulováním nulové a alternativní hypotézy:

H_0 : Počet začínajících učitelů, kteří preferují prezenční formu vzdělávací akce, je zhruba stejný.

H_A : Počet začínajících učitelů, kteří preferují prezenční formu vzdělávací akce, je rozdílný.

Odpověď	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Online	14	23	-9	81	3,52
Prezenčně	27	23	4	16	0,70
Kombinace	28	23	5	25	1,10
Celkem	69	69			5,32

Tabulka č. 8: Výpočet testového kritéria $k H_4$

Zdroj: vlastní

Vypočítané testové kritérium $\chi^2=5,32$

Výsledek je porovnáván s kritickou hodnotou. Kritická hodnota se určí ze statistických tabulek pro počet stupňů volnosti a hladinu významnosti.

Hladina významnosti: 0,05

Počet stupňů volnosti: počet řádků tabulky - 1 = 3 - 1 = 2

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Testové kritérium χ^2 je menší než kritická hodnota: $5,32 < 5,991$

Výsledná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, tudíž nemůžeme nulovou hypotézu odmítnout.

V případě této hypotézy nebylo prokázáno, že by preference prezenční formy vzdělávacích akcí začínajících učitelů byly rozdílné.

4.8 Shrnutí výsledků empirického šetření

Kapitola sumarizuje výsledky empirického výzkumu na základě stanovených výzkumných otázek v kapitole 4.2.2.

Profesní náraz, pocit připravenosti pro výkon učitelského povolání a vzdělávací potřeby v různých oblastech:

1. *Jakou cítili respondenti vzdělávací potřebu po ukončení studia a následně po nástupu do učitelské profese v daných oblastech – čili jak byli připraveni?*

Výzkumná otázka zjišťuje, jak se respondenti cítili být připraveni v různých aspektech učitelské práce po absolvování studia a jak skutečně připraveni byli po nástupu do učitelské profese. Proto jsou tázáni v uvedených oblastech na míru vzdělávací potřeby. Mnozí začínající učitelé prožívají po nástupu do svého prvního zaměstnání šok z reality, protože se setkávají se situacemi, se kterými se za dobu své pedagogické praxe nesetkali, zrovna tak jsou po nich

vyžadovány úkoly, se kterými nemají zkušenosti a podobně. Proto se jejich pocit, jak jsou připraveni, může lišit od reality.

Na základě provedeného dotazníkového šetření byla pro lepší přehlednost vypracována již zmiňovaná tabulka, jejíž popis je uveden ve výsledcích dotazníkového šetření v kapitole 4.6.1 pod otázkou č. 3 a je součástí přílohy č. 8. U jednotlivých oblastí byl vypočítán aritmetický průměr, jelikož respondenti hodnotili vzdělávací potřeby známkami 1-5 jako na školní stupnici hodnocení, přičemž jednička znamenala nejmenší potřebu, pětka nejvyšší potřebu.

Největší nárůst vzdělávací potřeby byl zaznamenán u oblastí: metody a formy výuky; vedení třídních knih, výkazů a absence; organizační schopnosti; sestavování učebního plánu a práce s kurikulárními dokumenty; třídnictví. Ve třech oblastech se vzdělávací potřeba po nástupu do praxe nezměnila, konkrétně v těchto: aplikace mezipředmětových vztahů, vzdělávání mimořádně nadaných žáků a informovanost o inkluzi. Míra vzdělávací potřeby se snížila pouze u jedné oblasti, a to u rozvoje klíčových kompetencí učitele.

Celkově tedy můžeme říci, že se u většiny hodnocených oblastí po nástupu do pracovního procesu zvyšuje vzdělávací potřeba, tzn. že jsou respondenti hůře připraveni, než si mysleli.

2. Jak by respondenti hodnotili svou celkovou připravenost?

Osobní dojem ohledně celkové připravenosti je významným faktorem, který může ovlivňovat sebevědomí začínajícího učitele. Je běžné, že se začínající učitel nebude cítit před třídou zcela jistě, nicméně jeho sebevědomí bude bezpochyby větší, když se bude cítit dostatečně připraven. Dotazníkové šetření poskytlo respondentům celkem 4 možné odpovědi: ano, spíše ano, spíše ne, ne. Poté, co jsme sečetli kladné odpovědi a záporné odpovědi, zjistili jsme, že většina dotazovaných hodnotí svou celkovou připravenost spíše negativně.

Zkušenosti s DVPP, účast, přínos a nedostatky vzdělávacích akcí:

3. Orientují se mezi poskytovateli DVPP?

Orientovat se mezi poskytovateli DVPP, je důležité pro to, aby začínající učitelé při svém dalším profesním vzdělávání věděli, kde hledat přínosné vzdělávací akce, díky kterým by mohli posunout nejen své pedagogické metody, formy výuky a získali případně určité konkrétní tipy na výuku, ale aby podpořili celkový růst své osobnosti. Každý člověk, který si zvolí učitelské povolání by si měl být vědom faktu, že učitel se vzdělává neustále, a to i po dokončení svého pregraduálního studia. Pokud se budoucí učitelé budou orientovat mezi poskytovateli

DVPP již za dob vysokoškolského studia, budou si moci po nástupu do učitelské praxe lépe moci najít vhodnou vzdělávací akci, která by jim mohla eventuálně usnadnit adaptační proces v nové práci.

Dle mého názoru jsou současní studenti seznamování s dalším profesním rozvojem a vzdělávání především díky centrům celoživotního vzdělávání na univerzitách, ale povědomí o dalších poskytovatelích nemají. Podle provedeného výzkumu se zhruba polovina začínajících učitelů s institucemi nabízejícími DVPP za dob své pregraduální přípravy nesetkala.

4. Mají zkušenost s nějakou vzdělávací akcí v rámci DVPP a případně jaký byl její přínos?

Předchozí zkušenost ze vzdělávacích akcí učitele může ovlivnit při rozhodování o absolvování další. Pokud bude jeho zkušenost negativní, mnohdy nebere v potaz, že se jedná o jinou instituci, která akci DVPP nabízí, že může být na akci přítomen jiný lektor, nebo že se vzdělávací akce nabývá jiným tématem.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že větší část začínajících učitelů nemá osobní zkušenost se vzdělávací akcí v rámci DVPP, což doplňuje výsledky předchozí výzkumné otázky, kde bylo zjištěno, že téměř polovina začínajících učitelů se s institucemi nabízejícími DVPP nesetkala.

Začínající učitelé, kteří mají zkušenost s akcemi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků však hodnotí svou zkušenost převážně jako pozitivní, což by mohlo a mělo kladně ovlivnit jejich postoj k účasti na dalším vzdělávání. Nejen, že jsou oblasti, ve kterých se necítí být dostatečně připraveni, a to už z dob pregraduálního studia, ale v průběhu své učitelské kariéry se podobných akcí budou muset, nebo v lepším případě budou chtít, účastnit a zvyšovat svou kvalifikaci nebo zvyšovat své kompetence.

5. Shledávali respondenti nějaké nedostatky vzdělávacích akcí, kterých se účastnili?

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že polovina začínajících učitelů, kteří se účastnili určitých vzdělávacích akcí, neshledávala žádné nedostatky, ale druhá polovina o shodném počtu respondentů ano. Případné nedostatky přímo ovlivňují chuť účastnit se dalších vzdělávacích akcí, což klade na organizátory a školitele velkou zodpovědnost. Nicméně i přesto, že polovina respondentů si byla vědoma nedostatků absolvované vzdělávací akce, většinu z nich to neodradilo a účastní se jich i nadále.

6. *Do jaké míry ovlivňuje vedení školy účast svých pracovníků na vzdělávacích akcích?*

Motivace je velice důležitým faktorem při rozhodování, zda absolvovat určitou vzdělávací akci. Pokud to po zaměstnanci vyžaduje vedení, ale on sám tu potřebu nemá, většinou jde o jednorázovou záležitost – začínající učitel se dané akce zúčastní, ale sám už nemá tendenci pokračovat v dalším vzdělávání. Vnitřní motivace obvykle vydrží člověku déle a sám se angažuje ve vyhledávání dalších vzdělávacích akcích, prospěšných pro jeho pedagogický či osobní rozvoj. Pokud se tyto dva vlivy doplňují, je to nejlepší možnost jak pro samotného učitele, tak pro vedení školy nebo školského zařízení. Z dotazníkového šetření vyplývá, že polovina začínajících učitelů se vzdělávacích akcí účastí proto, že sami chtějí. Třetina jich uvedla, že jejich účast je podpořena kombinací obou faktů, tedy jejich vnitřní motivací a současně je to po nich vyžadováno vedením.

Pozitivním výsledkem výzkumu je fakt, že většina začínajících učitelů má možnost ovlivnit volbu vzdělávací akce, které by se chtěli účastnit a díky které by se mohli zlepšovat. Rovněž jako nemívá dlouhodobý efekt, když vedení školy navrhne učitelům účast na určité vzdělávací akci, ale sám učitel nechce, zrovna tak nemusí být vzdělávací akce pro učitele úspěšná, když je mu obsah dalšího vzdělávání určen bez možnosti volby. Pokud vedení školy určuje druh dalšího vzdělávání, je to mnohdy proto, že potřebuje učitele, který by dané vzdělání měl – častým případem je školení ke státním maturitám. V extrémních a ojedinělých případech se může stát, že by byl neochotný učitel nahrazen jiným, který by si potřebnou kvalifikaci dodělal.

Názor respondentů na DVPP zaměřené na začínající učitele a jejich požadavky pro účast na vzdělávací akci:

7. *Jak náročné byly profesní začátky respondentů a mohlo by případné obtíže zlehčit vhodné DVPP?*

V rámci výzkumné otázky bylo zjišťováno, jak náročný byl pro začínající učitele nástup do učitelské profese. Z vlastní zkušenosti bych ho označila za obtížný. Nejen, že začínající učitel nastoupí do nové práce, ale současně se ocitá v nové roli. Do té doby byl on sám studentem, najednou se stává tím, kdo stojí před tabulí. Je vybaven spoustou teoretických poznatků z doby studia a pokud měl štěstí na dobré vedení při své pedagogické praxi, tak i praktických zkušeností. Při absolvování pedagogické praxe se nejen oťukává s profesí samotnou a nejspíš poprvé si vyzkouší vedení a organizování skupiny lidí, ale také má možnost

nahlédnout do administrativní práce učitele – vedení třídních knih, absencí, vyplňování třídních výkazů, až po méně časté zápisy úrazů, udělování důtek třídního učitele a podobně. Míra zkušeností s administrativou, která učitelství s sebou přináší, závisí na cvičném učiteli, který ne vždy tyto poznatky studentovi zprostředkuje – nemusí to být ani způsobeno neochotou daného učitele, ale třeba i časovou náročností vedení praktikanta. Začínající učitel je mnohdy i v nové životní etapě – ukončil studia, často to může být spojeno i se stěhováním do jiného města (třeba za pracovním místem) a celkově začíná žít ten pravý život dospělého člověka se vším všudy.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že začínající učitelé by svůj nástup do učitelské profese hodnotili na pomezí běžný až obtížný. Při podrobnějším zkoumání, kdy byly srovnány výsledky respondentů pouze z pedagogických fakult a všech ostatních, zjišťujeme, že téměř polovina absolventů pedagogických fakult jej považuje za obtížný, zatímco absolventi ostatních fakult je ve více než polovině případů považují za běžný.

Téměř tři čtvrtiny dotazovaných je toho názoru, že vhodné DVPP by jim usnadnilo nástup do profese učitele.

8. Jaké oblasti považovali respondenti za nejvíce potřebné k rozvoji?

Snahou této výzkumné otázky je zhodnotit, ve které oblasti by začínající učitelé uvítali další vzdělávání. Nejvíce zastoupenou oblastí byla psychologická oblast, která zahrnuje komunikaci se žáky a rodiči, práci s třídním kolektivem, motivaci žáků a jejich hodnocení (vybralo 51 respondentů). Více než polovina by uvítala DVPP v oblasti administrativní práce učitele, která obsahuje již zmiňované třídní knihy, výkazy, práci s kurikulárními dokumenty, sestavování učebního plánu a práci třídního učitele (uvedlo 43 respondentů). Třetí nejčastější volbou byla didaktická oblast, ve které byly zahrnuty metody a formy výuky, průřezová témata, mezipředmětové vztahy a RWCT (40 respondentů). Čtvrtou a pátou volbou s nejvyšším počtem responzí bylo inkluzivní vzdělávání, které pojímá práci s nadanými žáky, žáky s SVP, IVP (36 dotazovaných) a osobnostní rozvoj učitele, kam patří schopnosti a dovednosti, prevence syndromu vyhoření a péče o duševní zdraví (32 dotazovaných). Oblasti k rozvoji, o které respondenti jevíli nejmenší zájem, byla IT oblast (15 respondentů) a oborové znalosti (6 respondentů). Dva respondenti uvedli, že by neměli zájem o žádnou z uvedených oblastí.

Z výzkumu tedy vyplývá, že 5 ze zmiňovaných 7 oblastí upoutaly pozornost respondentů – téměř u všech z těchto pěti oblastí jevíla zájem více než polovina respondentů.

9. Jak významnou roli hraje pro respondenta místo a časová náročnost vzdělávací akce?

Místo konání a časová náročnost určité vzdělávací akce hraje rozhodně jeden ze zásadních faktorů, který ovlivňuje účast nejen začínajících učitelů na dané akci. Proto cílem této výzkumné otázky je, jaké podmínky by byly pro respondenty co nejvíce vyhovující.

Byly zde možnosti různých časových rozmezí a také byl brán zřetel na okolnost, zda by daná vzdělávací akce měla probíhat v průběhu jednoho dne, nebo více. Kromě toho, že existují třeba dvoudenní vzdělávací akce, může se také jednat například o průběžné setkávání v rozsahu několika týdnů ve stejný den a čas.

Specifikace místa byla také rozčleněna do několika druhů – současně byla možnost rovnou zohlednit to, zda by uvítali respondenti více formu online či prezenční. U prezenční akce byly možnosti ohraničeny na místo konání v místě bydliště (případně pracoviště) či by byla přijatelná dojezdová vzdálenost do 100 km. Byl brán ohled i na respondenty, kterým by nečinilo větší problémy dojet kamkoli. U této možnosti bylo zamýšleno, že by se jednalo o akci v rámci jednoho nebo dvou dnů (s případným přespáním).

Z dat získaných pomocí dotazníkového šetření vyplývá, že vzdálenost hraje roli při výběru vzdělávací akce, nejvíce respondentů odpovědělo, že by se neúčastnili vzdělávací akce kdekoli. Pokud by se jednalo o vzdělávací akci s prezenční účastí a dojezdovou vzdáleností do 100 km, byl by vítaný časový rámeček akce 1-4 hodiny v průběhu jednoho dne. 5 a více hodin rozdělených do více dnů by respondenti uvítali u prezenční akce nejlépe v místě bydliště. Největší počet respondentů byl nakloněn výhodě online vzdělávací akce, protože se člověk může účastnit odkudkoli. V tomto případě by časový rozsah mohl být 5 a více hodin, které by byly rozděleny do více dnů.

10. Jaká forma a výstup by pro respondenta byly nejatraktivnější?

Přesto, že předchozí výzkumná otázka se zabývá i formou vzdělávací akce – zda prezenčně, či online, mohla ve výběru odpovědí hrát roli i dojezdová vzdálenost od místa konání. Proto bylo proveden sběr dat, který zjišťoval pouze formu. Ze tří možností byla nejvíce zastoupena možnost kombinace online setkání i prezenční účasti – tuto variantu by uvítala téměř polovina dotazovaných. Třetina dotazovaných se přikláběla pouze k prezenční formě. Pouze pětina respondentů uvedla, že by jim vyhovovala pouze online podoba dalšího vzdělávání. Online vzdělávání je bez pochyby výhodné právě pro možnost účasti odkudkoli, kde má účastník připojení k internetu. Při této formě vzdělávání může být narušena jeho kontinuita díky případným technickým potížím, ať už na straně školitele či školeného. Tento

druh vzdělávání může být pro někoho příliš neosobní. Ostýchavému a nejistému začínajícímu učiteli, který se účastní dalšího vzdělávání online formou, může být například nepříjemné se lektora zeptat na nejasnosti či doplňující otázky k tématu, protože vidí pouze školitele, nevidí, kdo další se školení účastní, a proto se raději nezeptá.

Preferovanými výstupy ze vzdělávací akce pro začínající učitele bylo portfolio konkrétních aktivit k dané problematice a know-how (sdílení osobních zkušeností) – výsledky u těchto dvou možností činil rozdíl pouze jedné odpovědi.

4.9 Diskuze k výsledkům empirického šetření

Začínající učitelé pocítují vzdělávací potřebu v mnoha z běžných učitelských činností a po nástupu do učitelské profese se jejich vzdělávací potřeby ještě zvyšují. Celkový dojem z jejich připravenosti pro výkon tohoto povolání je spíše negativní, což by mohlo ovlivnit míru jejich nadšení do učitelských začátků.

Výzkum ukázal, že téměř polovina absolventů univerzit a vysokých škol se neorientuje mezi poskytovateli DVPP, čemuž by pomohla větší informovanost a větší část respondentů se žádné akce v rámci DVPP neúčastnila. Ti, kteří ano, hodnotí přínos absolvované vzdělávací akce ve skrze jako pozitivní, a to i přes fakt, že polovina z nich měla k jejímu průběhu či organizaci výhrady.

V průběhu svého učitelského povolání se učitelé účastní DVPP. Velká část z nich se dále vzdělává, protože sama chce, ale i vedení školy je jedním z faktorů, která motivaci k účasti na vzdělávací akci podněcuje. Většina začínajících učitelů je nakloněna dalšímu vzdělávání a mohou si sami vybrat, kterou vzdělávací akci by rádi absolvovali.

Pokud fakulty, které připravují budoucí učitele na výkon tohoto povolání, nejsou schopny změnit studijní plány a doplnit tak mezery, které studenti při absolvování studia mají, mělo by existovat více možností DVPP, ve kterých by mohli získat konkrétní informace a sdílet poznatky a nesnáze z výkonu profese. Začínající učitel, který si není jistý zvolenými postupy a metodami může v prvních měsících své práce napáchat škody, které se mu budou obtížně napravovat, což je problém, který ukázaly výsledky provedeného výzkumu, ve kterém respondenti uváděli, že by nejvíce uvítali DVPP zaměřené na psychologickou oblast, která zahrnuje komunikaci se žáky a rodiči, práci s třídním kolektivem, motivaci žáků a jejich hodnocení. Rovněž by začínající učitelé uvítali uvedení do problematiky práce s kurikulárními dokumenty, třídními knihami, sestavování učebního plánu a specifika práce třídního učitele, což jsou činnosti související s potřebnou administrativou a celkovou organizací učitelovy práce, které bývají mnohdy uvádějícími učiteli považovány za samozřejmou znalost, kterou

by si nováček v pedagogickém kolektivu měl přinášet z pregraduálního studia či absolvované pedagogické praxe.

Kromě výzkumu provedeného v této práci se touto problematikou zabývá také projekt SYPO, který se zaměřuje na začínajícího učitele. Do tohoto projektu, ačkoli je poměrně nový, se zapojila již řada začínajících učitelů. Projekt spadá pod NPI ČR, který si uvědomuje nedostatečnou podporu této skupiny pedagogů.

Začínající učitel by našel vhodnou vzdělávací akci i v centrech celoživotního vzdělávání organizovaných univerzitami. Konkrétně Univerzita Palackého v Olomouci nabízí spoustu kurzů, kterých by se mohl účastnit, i když nejsou primárně zaměřeny pouze na učitele začínající – např. práce se třídou – jak zlepšit vztahy ve třídě, rozvoj osobnosti pedagoga – zvládání sociálních interakcí pomocí praktické činnosti, práce s „nestandardním“ typem žáků, jak na projektové vyučování, práce s časem a psychohygienu učitele a mnohé další.

5 Návrh modelu DVPP pro začínající učitele

V následující kapitole bude navrhován samotný model vzdělávací akce zaměřené na začínající učitele, který je jedním z dílčích cílů práce. Vycházet budeme z provedené analýzy jejich vzdělávacích potřeb. Pro začátek budou představeny jednotlivé kroky, které plánování vzdělávací akce zahrnuje.

Při plánování vzdělávací akce budeme dodržovat praxí ověřený postup, který rozepíšeme na uspořádané dílčí kroky, kterými jsou:

1. analýza vzdělávacích potřeb a určení specifík osob, kterých se tyto potřeby týkají,
2. stanovení tzv. programového cíle, který je tvořen je konkrétním a kontrolovatelným výstupem z programu,
3. rozpracování programového cíle do dílčích realizačních cílů uspořádaných v čase,
4. určení vhodného učiva, volba vhodných metod a organizačních forem výuky,
5. stanovení postupů pro ověření, zda bylo dosaženo vytyčených cílů.⁹⁸

Nyní se zaměříme na aplikaci jednotlivých kroků s využitím získaných dat z empirického výzkumu této práce.

⁹⁸ PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. Olomouc : Triton, 2006, s 32.

1. Analýza vzdělávacích potřeb a určení specifík osob, kterých se tyto potřeby týkají:

Na základě empirického výzkumu kvantitativního charakteru bylo zjištěno, že začínající učitelé považují svůj nástup do učitelské profese na pomezí běžný – obtížný. Byla provedena analýza jejich vzdělávacích potřeb v různých oblastech a také podmínky a preference DVPP, které by jim jejich profesní začátky usnadnilo (výzkumné otázky a jejich vyhodnocení jsou uvedeny v kapitole 4.8).

Na základě přehledu výsledků dotazníkového šetření a jejich interpretace jsme získali potřebná data. Ve výsledcích byly nejvíce zastoupeny tyto preference:

- psychologická oblast,
- prezenční akce – vzdálenost do 100 km, rozsah 1-4 hodiny (v jednom dni),
- kombinovaná výuka prezenčně a online,
- know-how (sdílení osobních zkušeností).

Účastníkem vzdělávací akce je začínající učitel, který cítí vzdělávací potřebu a rád by se účastnil vhodného DVPP, které bude zaměřeno na jeho skupinu a jeho vybranou oblast. Jak je uvedeno v teoretické části práce, pracujeme s charakteristikou začínajícího učitele, jehož doba od nástupu do učitelské profese je vymezena pěti lety.

2. Stanovení tzv. programového cíle, který je tvořen je konkrétním a kontrolovatelným výstupem z programu:

Z těchto získaných dat budeme dále vycházet při projektování návrhu vzdělávací akce pro začínající učitele. Programový cíl byl stanoven následovně:

Absolvent vzdělávací akce je schopen dbát na dodržování pravidel stanovených ve třídě.

3. Rozpracování programového cíle do dílčích realizačních cílů uspořádaných v čase:

Na vytyčený programový cíl navazují dílčí cíle:

- Absolvent vzdělávací akce je schopen ukázat na příkladu pravidla slušného chování mezi lidmi.
- Absolvent vzdělávací akce je schopen reagovat na situace ve třídě vymykající se běžnému normálu.

4. Určení vhodného učiva, volba vhodných metod a organizačních forem výuky:

Název vzdělávací akce:

Práce s třídním kolektivem pro začínající učitele

Organizátor: Vzdělávací akce bude organizována v rámci CCV PdF UP.

Místo konání: učebna v budově PdF UP (prostory vzdělavatele)

Celková doba trvání: celkem 3 hodiny 45 minut– 3 vyučovací bloky (v jednom dni), mezi jednotlivými bloky jsou pauzy 15 minut

Časové rozmezí: začátek akce 9:00, předpokládaný konec 12:45

Potřebné materiály: flipchart, tabule, psací potřeby

Podrobný rozpis modelu vzdělávací akce je uveden v příloze č. 9.

Zvolené metody:

a) Metoda analýzy obav a očekávání

Metoda se podílí na tvorbě pozitivního klimatu pro vzdělávání dospělých a je charakterizována jako vstupní metoda pro seznamování se subjektů učení. Dbá o to, aby se každý účastník zapojil, sdílením názorů vzájemně pomáhají hledat řešení obav. Lektor vyzve skupinu, aby uvažovala nad položenými otázkami a podporuje vzájemné reakce účastníků na tyto otázky. Jako vhodné řešení se nabízí, aby účastníci vzdělávací akce napsali na jeden list flipchartu své očekávání a obavy a vystavili si je v učebně. V průběhu vzdělávací akce a zejména na jeho konci je nezbytné klást otázky, kterými zjistíme, zda se očekávání a obavy naplnily či nikoli. Získané informace slouží jako dobré závěrečné zhodnocení.⁹⁹

b) Přednáška s diskuzí

Přednášku s diskuzí považujeme za metodu vhodnou k seznámení se s obsahem, kdy je při výukových situacích důležité sdílení názorů mezi lektorem a účastníky i vzájemně mezi účastníky. Jednotlivými kroky jsou: výklad školitele, diskuze – zodpovězení dotazů. Školitel musí dbát na vytvoření dostatečného časového rozmezí pro diskuzi a měl by dát účastníkům najevo, že jej zajímají všechny jejich názory k danému tématu. Účastníci oceňují možnost

⁹⁹ MALACH, Josef. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 14.

příspěť svým pohledem na věc a sdělit svůj názor, současně je úskalím odbočení od tématu nepodstatnými dotazy či překročení časového rozmezí.¹⁰⁰

c) Cvičení

Tato metoda bude užita pro fixaci poznatků z absolvované přednášky a diskuze. Lektor zadá účastníkům praktické příklady – v našem případě konkrétně fotografie, na kterých budou body třídních pravidel. Účastníci budou následně diskutovat ve skupinkách o správnosti či kontrolovatelnosti jednotlivých pravidel. Lektor může při této metodě odhalit nepochopení dané problematiky a usměrňovat chybný výkon. Současně je podporováno osvojování týmové práce. Může být obtížné odhadnout potřebnou délku cvičení.¹⁰¹

d) Případová metoda

Tato metoda je založena na bezprostřední konfrontaci zkušeností, názorů a postojů účastníku s danými problematickými situacemi, které nemusí mít reálný základ. Pozitivem této metody jsou nové přístupy k řešení daného problému, podněcování samostatného myšlení a vyvozování závěrů vztahujícího se k vlastnímu hodnocení. Úkolem lektora je vysvětlení cíle, navození problémové situace a korigování následné diskuze a reflexe uplatnitelnosti v praxi. Výhodou je propojování teorie s praxí, současně však klade vysoké nároky na přípravu i čas realizace metody.¹⁰²

5. Stanovení postupů pro ověření, zda bylo dosaženo vytyčených cílů:

Pro ověření jednotlivých cílů byl použit Kirkpatrickův model, který je definován čtyři otázkami, na které má být v rámci hodnocení vzdělávání odpovězeno. Jsou to:

1. Úroveň: reakce – líbilo se jim to?
2. Úroveň: učení – naučili se to?
3. Úroveň: chování – použili to?
4. Úroveň: výsledky – došlo ke změně efektivity pracoviště?¹⁰³

V našem konkrétním případě bude hodnocení provedeno následovně:

¹⁰⁰ MALACH, Josef. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 23.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 24.

¹⁰² Tamtéž, s. 34.

¹⁰³ PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. Olomouc : Triton, 2006, s. 139.

1. úroveň – dotazník, který účastníci vzdělávací akce vyplní pomocí online formuláře (pořadatel),
2. úroveň – řešení případové studie účastníky (školitel),
3. úroveň – metoda *stínování* (tzv. shadowing),
4. úroveň – hodnocení výkonů, které provede sám školený (sebereflexe), a to po půl roce od účasti na vzdělávací akci.

ZÁVĚR

Příprava na výkon učitelského povolání nekončí završením vysokoškolského studia. Budoucí učitelé by měli mít na paměti, že studium bude součástí celé jejich pedagogické kariéry. Tomu se snaží dopomáhat vzdělávací akce v rámci DVPP. V této práci jsem se zabývala akcemi DVPP zaměřenými na osobu začínajícího učitele.

Cílem práce bylo popsat a analyzovat vzdělávací potřeby začínajících učitelů a systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání využívají a o jaké DVPP, jakožto začínající učitelé, by měli zájem. Cíle práce bylo dosaženo pomocí studia odborné literatury, a především pomocí vyhodnocení dotazníkového šetření. Pro sledování vývoje vzdělávacích potřeb u začínajících učitelů v různých oblastech byly vytyčeny dva časové horizonty – jeden po absolvování studia, druhý po nástupu do učitelské profese. Díky empirickému výzkumu bylo zjištěno, že se jejich vzdělávací potřeby zvyšují. Dále výzkum ukázal, že téměř polovina začínajících učitelů nezná instituce, které DVPP nabízejí a nemá s nimi osobní zkušenost, současně ukázal oblasti, ve kterých by bylo DVPP – začínajících učitelů – nejvíce vítané.

Na hlavní cíl navazovaly dílčí cíle. Prvním z nich bylo zhodnotit, zda by profesní náraz začínajících učitelů mohl být zmírněn pomocí vhodného DVPP, čemuž by většina účastníků výzkumu byla nakloněna. Nástup do učitelské profese může být náročný natolik, že může negativně ovlivnit jejich míru entuziasmu.

Druhým dílčím cílem bylo posouzení toho, v jaké oblasti by jejich účast na DVPP shledávali jako nejužitečnější. Výzkum mezi začínajícími učiteli ukázal, že se jedná převážně o oblasti psychologie, administrativních činností a didaktiky, které tvoří největší část z celkové práce učitele.

Jako třetí dílčí cíl bylo stanoveno navržení vzdělávacího projektu, který by usnadnil začínajícím učitelům nástup do jejich učitelské profese. Abychom mohli tohoto cíle dosáhnout, zjišťovali jsme mezi začínajícími učiteli jejich požadavky a preference v oblasti forem výuky, vztahu místa konání akce a časové náročnosti a ideálních výstupů z DVPP. Na základě této analýzy a vyhodnocení dotazníkového šetření, které jsou součástí této práce, byl navrhnout model vzdělávací akce, která by jejich představám nejvíce vyhovovala a pomohla jim v jejich profesních začátcích.

Diplomová práce ukazuje na konkrétní vzdělávací potřeby začínajících učitelů a nabízí využití v oblasti jejich naplnění na základě navrženého modelu vzdělávací akce. Práce by mohla posloužit budoucím učitelům jako vhled do problematiky nástupu do zaměstnání

a případně zamezit možné nevědomosti ohledně vzdělávacích akcí, které by jim mohly usnadnit profesní začátky.

Danou problematiku by bylo možné v různých oblastech dále rozvinout. Téma by bylo možné rozšířit na analýzu uplatnění začínajících učitelů a zjistit, zda ovlivnil jejich nástup do učitelské profese myšlenky na setrvání v tomto oboru – případně do jaké míry. Dalším aspektem zkoumání by mohla být sebereflexe dotazovaných začínajících učitelů po nástupu do praxe. Další možností rozvinutí tématu by mohla být samotná realizace navrženého modelu DVPP a následná evaluace. V neposlední řadě by mohl být proveden průzkum konkrétních chyb či nedostatků, kterých si byli začínající učitelé ve své praxi vědomi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
KK	klíčové kompetence
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
DV	další vzdělávání
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
DVU	další vzdělávání učitelů
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
ESF	Evropský sociální fond
ESIF	Evropské strukturální investiční fondy
ATEE	Asociace vzdělávání učitelů v Evropě
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
ŠVP	Školní vzdělávací program
ČR	Česká republika
ZŠ	základní škola
SŠ	střední škola
resp.	respektive
atd.	a tak dále
apod.	a podobně
UP	Univerzita Palackého v Olomouci
PdF	Pedagogická fakulta
CCV	Centrum celoživotního vzdělávání
ČSI	Česká školní inspekce
MAS	Místní akční skupiny
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie

1. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Analýza vzdělávacích potřeb*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3568-8.
2. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.
3. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha : Eurolex Boheima, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
4. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha : Nakl. ISV, 2001.
5. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, a další. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky : závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno : KONVOJ, 2000. ISBN 80-85615-95-9.
6. ČERNÝ, Michal, a další. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno : Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
7. ĎURIČ, Ladislav. *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1969.
8. DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno : Tribun, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.
9. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
10. HAVLÍK, Radomír. *Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi*. Pedagogika. 1997, Sv. 47, 2.
11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
12. CHUDÝ, Štefan a NEUMEISTER, Pavel. *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. stupně základnej školy*. Brno : Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.
13. KOHNOVÁ, Jana a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha : PedF UK, 1995.
14. KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6..
15. LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006.

16. MALACH, Josef. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-946-1.
17. MAREŠ, Jan a BERAN, Jan. Akreditace kateder psychologie a kateder pedagogiky. *Alma mater*. 1995, Sv. 5, 56.
18. MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
19. MUŽÍK, Jaroslav. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha : Eurolex Bohemia, 2000. ISBN 80-86432-00-9.
20. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4916-6.
21. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník - lidské zdroje*. Praha : Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
22. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha : DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.
23. *Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání*. Bareš, Milan. Praha : Univerzita Karlova, 2007. Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy. stránky 39-47. ISBN 978-80-7290-303-0.
24. PFEIFFER, Sabine. The Vision of “Industrie 4.0” in the Making—a Case of Future Told, Tamed, and Traded. *NanoEthics*. 2017, Sv. Issue 1, 11.
25. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : TRITON, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
26. PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. Olomouc : Triton, 2006. ISBN 80-7254-712-7.
27. PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
28. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
29. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
30. PRŮCHA, Jan. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
31. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
32. VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

33. VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno : Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.
34. ZÍMOVÁ, Ludmila. Uplatňování absolventů PF UJEP v praxi. *Pedagogika*. 1997, Sv. 47, 3.

Elektronické zdroje

1. Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů. *PROJEKT SYPO*. [Online] 2018. [Citace: 18.. Listopad 2020.] <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>.
2. Associate professionals | Skills Panorama. *Skills Panorama*. [Online] [Citace: 14. Březen 2019.] https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/occupations/associate-professionals?field_countries_tid=9.
3. BRDLIČKA, Bořivoj. 4. průmyslová revoluce. *Metodický portál RVP*. [Online] 2. Květen 2016. [Citace: 14. Březen 2019.] <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20857/4-PRUMYSLOVA-REVOLUCE.html>.
4. Co jsou šablony. *POHODA venkova: místní akční skupina*. [Online] [Citace: 15. Listopad 2020.] <https://www.pohodavenkova.cz/sablony/co-jsou-sablony>.
5. ČESKO. Vyhláška č. 263/2007 Sb. ze dne 4. října 2007 kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. *Sbírka zákonů české republiky*. [Online] 4. Říjen 2007. [Citace: 21. Listopad 2020.] <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>.
6. ČTK. PwC: Do roku 2035 mohou stroje nahradit až 30 procent pracujících | E15.cz. *E15 FinExpert.cz*. [Online] 9. Únor 2018. [Citace: 14. Březen 2019.] <https://www.e15.cz/finexpert/vydelavame/pwc-do-roku-2035-mohou-stroje-nahradit-az-30-procent-pracujicich-1343170>.
7. Další vzdělávání pedagogických pracovníků. *Centrum celoživotního vzdělávání - UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUC - PEDAGOGICKÁ FAKULTA*. [Online] [Citace: 30. Listopad 2020.] <https://ccv.upol.cz/dvpp-kurzy-vcetne-sablon>.
8. Do roku 2030 přijde o práci přes 375 milionů lidí. Kvůli robotům. *ČT24 - česká televize*. [Online] 30. Listopad 2017. [Citace: 25. Duben 2019.] <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2318863-do-roku-2030-prijde-o-praci-pres-375-milionu-lidi-kvuli-robotum>.
9. Frey, Carl Benedikt a Michael, Osborne. The Future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Oxford Martin School | University of Oxford*. [Online] 17. Zář 2013. [Citace: 28. Listopad 2020.]

- https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf.
10. Future Jobs | Skills Panorama. *Skills Panorama*. [Online] [Citace: 14. Březen 2019.] https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/skills-themes/future-jobs?field_countries_tid=.
 11. GLATTHORN, Allan A. a FOX, Linda E. *Quality teaching through professional development*. Thousand Oaks Calif. : Corwin Press, c1996. ISBN 0803962746.
 12. Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR. *MŠMT ČR*. [Online] 19. Říjen 2015. [Citace: 20. Září 2020.] <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>.
 13. *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. [Online] Praha : MŠMT, MŠMT, 2004.
 14. OECD. *Getting skills right: assessing and anticipating changing skill needs*. Paris : OECD Publishing, 2016. 9264252061.
 15. PERRENOUD, Philippe. La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant. *Université de Geneve*. [Online] 1994. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html.
 16. Profil pracoviště. *Centrum celoživotního vzdělávání - UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI - PEDAGOGICKÁ FAKULTA*. [Online] [Citace: 30. Listopad 2020.] <https://ccv.upol.cz/profil-pracoviste>.
 17. Úřad vlády České republiky. Analýzy | Vláda ČR. *Vláda České republiky*. [Online] Prosinec 2015. [Citace: 14. Březen 2019.] <https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/analyzy-EU/Dopady-digitalizace-na-trh-prace-CR-a-EU.pdf>.
 18. Zpráva české školní inspekce. *ČŠI.cz*. [Online] 2002. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekcnizpravy>.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

- Graf č. 1: Zastoupení jednotlivých fakult v dotazníku*
- Graf č. 2: Hodnocení vzdělávacích potřeb po absolvování studia*
- Graf č. 3: Hodnocení vzdělávacích potřeb po nástupu do učitelské praxe*
- Graf č. 4: Připravenost začínajících učitelů po absolvování studia*
- Graf č. 5: Znalost institucí nabízejících DVPP v pregraduální přípravě*
- Graf č. 6: Znalost institucí nabízejících DVPP*
- Graf č. 7: Účast na akcích DVPP*
- Graf č. 8: Přínos absolvovaných vzdělávacích akcí*
- Graf č. 9: Nedostatky vzdělávacích akcí*
- Graf č. 10: Účast na dalších vzdělávacích akcích navzdory výhradám*
- Graf č. 11: Motivace k účasti na vzdělávacích akcích*
- Graf č. 12: Možnost volby vzdělávací akce*
- Graf č. 13: Obtížnost nástupu do učitelské profese*
- Graf č. 14: Usnadnění nástupu do profese pomocí DVPP*
- Graf č. 15: Preferované oblasti DVPP v profesních začátcích*
- Graf č. 16: Preference formy DVPP*
- Graf č. 17: Preferované výstupy vzdělávacích akcí*

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: Srovnání odpovědí respondentů z pedagogických a ostatních fakult*
- Tabulka č. 2: Přehled responzí týkajících se obtížnosti nástupu do učitelské profese*
- Tabulka č. 3: Srovnání obtížnosti nástupu do učitelské profese ve vztahu k fakultám respondentů*
- Tabulka č. 4: Přehled provázanosti místa a času konání vzdělávací akce k ochotě se účastnit*
- Tabulka č. 5: Výpočet relativní četnosti k H_1*
- Tabulka č. 6: Výpočet testového kritéria k H_2*
- Tabulka č. 7: Výpočet relativní četnosti k H_3*
- Tabulka č. 8: Výpočet testového kritéria k H_4*

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Hlavní znaky vzdělávacích akcí

Příloha č. 2 – Dotazník

Příloha č. 3 – Výčet odpovědí na otázku č. 1

Příloha č. 4 – Rozpis hodnocení jednotlivých oblastí počtu respondentů k otázce č. 2

Příloha č. 5 – Rozpis hodnocení jednotlivých oblastí počtu respondentů k otázce č. 3

Příloha č. 6 – Výčet odpovědí na otázku č. 6

Příloha č. 7 - Výčet odpovědí na otázku č. 7

Příloha č. 8 – Tabulka hodnocení vzdělávacích potřeb před a po nástupu do učitelské profese

Příloha č. 9 – Návrh modelu DVPP pro začínající učitele

Příloha č. 1

Hlavní znaky vzdělávacích akcí

Forma vzdělávání a vzdělavatel	Délka trvání a opakování akce	Typická témata	Cíl akce	Způsob řízení a převažující metody práce
Přednáška	Krátkodobá, obvykle jednorázová akce. Někdy chápána jako metoda.	Široce nebo úzce tematicky vymezená, teorie, zajímavosti, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti. Příklad: „Poznatky z cesty do Himalájí.“	Přednášení, aktivita na straně přednášejícího, s aktivitou a kreativitou účastníků se spíše nepočítá.
Přednášející Lektor				
Školení	Krátkodobá nebo střednědobá akce. Typická je jednorázovost, někdy zakončení zkouškou	Metodika práce, nové informace, postupy, předpisy apod.	Získat informace, rozšířit vědomosti. Příklad: „Školení bezpečnosti práce.“	Přednášení, aktivita na straně školitele, příp. možnost vyzkoušení nové aktivity, s kreativitou účastníků se příliš nepočítá.
Školitel Instruktor Lektor				
Seminář	Krátkodobá nebo střednědobá, jednorázová i navazující akce, opakování.	Konkrétní témata v oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek, poradenství apod.	Rozšířit znalosti, získat informace a zkušenost prostřednictvím diskuzí a reflexe, příp. spíše povrchního zážitku. Příklad: „Práce s žáky s poruchami učení.“	Přednášení a animace, krátké přednášky, diskuze, výměna zkušeností, cvičení apod., počítá se s aktivitou a kreativitou účastníka.
Lektor Facilitátor				
Kurz	Krátkodobá, střednědobá, dlouhodobá, jednorázová i navazující akce. Cyklus seminářů	Jazykové, pohybové počítačové, úzce vymezených dovedností (asertivity, šití...) aj.	Rozšířit schopnosti, získat novou konkrétní dovednost, naučit se postupy. Příklad: „Lyžařský nebo jazykový kurz.“	Aktivita střídavě na straně lektora i účastníků, facilitace, podpora, cvičení, typický je přesný didaktický postup lektora, kreativita účastníka je nízká.
Lektor Instruktor				

Zdroj: LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, s. 21.

Příloha č. 2

Dotazník

Začínající učitelé v praxi z hlediska adaptace, vzdělávacích potřeb a DVPP

Dobrý den, milí učitelé,

jsem studentkou PdF Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku pro účely výzkumu, který je součástí mé diplomové práce.

Dotazník je zaměřen na výzkum **vzdělávacích potřeb a další vzdělávání pedagogických pracovníků** – zejména začínajících učitelů. Toto období je vymezeno do 5 let od nástupu do učitelské profese (J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.)

Dotazník je anonymní a Vaše odpovědi budou použity pouze pro účely diplomové práce. Předem děkuji za ochotu a Váš čas věnovaný dotazníku.

S pozdravem
Mlčochová Veronika

1. *Absolvoval(a) jsem fakultu:*
Vyberte jednu odpověď.

- a) Pedagogickou
- b) Filozofickou
- c) Přírodovědeckou
- d) Tělesné kultury

Profesní náraz, pocit připravenosti pro výkon učitelského povolání a vzdělávací potřeby v různých oblastech:

2. *Následující otázka se týká pregraduální přípravy k řešení různých problematik. Uveďte, zda jste **PO ABSOLVOVÁNÍ STUDIA** cítil(a) v uvedených oblastech vzdělávací potřebu.*

Ohodnoťte známkou 1-5 (1 - nejnižší potřeba, 5 - nejvyšší potřeba). Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

	1	2	3	4	5
oborová vybavenost					
metody a formy výuky					
vedení třídních knih, výkazů, absence žáků					
hodnocení žáků					
organizační schopnosti					
rozvoj klíčových kompetencí žáků					
rozvoj klíčových kompetencí učitele (svých vlastních)					
sestavování učebního plánu a práce s kurikulárními dokumenty					
aplikace mezipředmětových vztahů					
začlenění průřezových témat ve výuce					
užití ICT ve výuce					
komunikace se žáky					
komunikace s rodiči					
vzdělávání žáků se SVP					
vzdělávání mimořádně nadaných žáků					
informovanost o inkluzi					
třídnictví					
motivace žáků					

3. *Jaká byla Vaše vzdělávací potřeba v jednotlivých oblastech PO NÁSTUPU DO UČITELSKÉ PROFESÍ díky profesnímu nárazu?*

Ohodnoťte známkou 1-5 (1 - nejnižší potřeba, 5 - nejvyšší potřeba). Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

	1	2	3	4	5
oborová vybavenost					
metody a formy výuky					
vedení třídních knih, výkazů, absence žáků					
hodnocení žáků					
organizační schopnosti					
rozvoj klíčových kompetencí žáků					
rozvoj klíčových kompetencí učitele (svých vlastních)					
sestavování učebního plánu a práce s kurikulárními dokumenty					
aplikace mezipředmětových vztahů					
začlenění průřezových témat ve výuce					
užití ICT ve výuce					
komunikace se žáky					
komunikace s rodiči					
vzdělávání žáků se SVP					
vzdělávání mimořádně nadaných žáků					
informovanost o inkluzi					
třídnictví					
motivace žáků					

4. *Cítil(a) jste se po absolvování studia dostatečně připraven(a) pro výkon učitelské profese?*

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

Zkušenosti s DVPP, účast, přínos a nedostatky vzdělávacích akcí:

5. Setkal(a) jste se za dobu své pregraduální přípravy s institucemi nabízejícími další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Ne

6. Vyberte, které z následujících institucí nabízejících DVPP znáte.

Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- a) Národní pedagogický institut české republiky (NPI ČR – dříve NIDV) – spadá pod MŠMT (šablony, SYPO...)
- b) Systém celoživotního vzdělávání na univerzitách (většinou pod zkratkou CŽV)
- c) Základní školy a střední školy
- d) Jiné instituce – uveďte

7. Účastnil(a) jste se některé z akcí DVPP?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ne
- b) Ano – uveďte, o jakou akci šlo

8. Byla pro Vás absolvovaná vzdělávací akce přínosná?

Vyplňte, pokud jste u otázky č 7 odpověděli ANO. 1 hvězda znamená nejmenší přínos.



1



2



3



4

9. Shledal(a) jste na absolvované vzdělávací akci nějaké nedostatky?

Vyplňte, pokud jste u otázky č 7 odpověděli ANO.

- a) Žádné
- b) Nízká kvalita lektora
- c) Nevhodně zvolené vyučovací metody
- d) Nedostatek školících materiálů
- e) Nevhodné prostředí pro vzdělávání
- f) Jiné – uveďte

10. Pokud jste měl(a) k absolvované vzdělávací akci výhrady, účastníte se i tak dalších vzdělávacích akcí?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Ne

11. Vaše motivace k účasti na vzdělávacích akcích:

Vyberte jednu odpověď.

- a) Já sám/sama chci.
- b) Vedení školy to vyžaduje.
- c) Obojí.
- d) Neúčastním se.

12. Máte možnost zvolit si, která akce bude pro výkon Vaší činnosti přínosem?

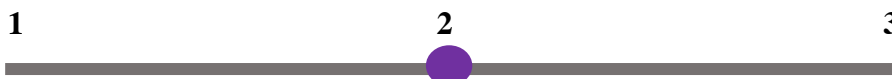
Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Ne

Názor respondentů na DVPP zaměřené na začínající učitele a jejich požadavky pro účast na vzdělávací akci:

13. Jaký byl Váš nástup do učitelské profese? Vyberte číslo dle obtížnosti.

1 – snadné, 2 – běžné, 3 – obtížné



14. Usnadnilo by Vám nástup do učitelské profese DVPP zaměřené pro začínající učitele?

Odpovídejte, pokud jste v předešlé otázce hodnotili jinak než 1.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

15. Uvítal(a) byste v profesních začátcích DVPP v některé z uvedených oblastí?

Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- a) Oborové znalosti
- b) Didaktická oblast (metody a formy výuky, průřezová témata, mezipředmětové vztahy, RWCT)

- c) Psychologická oblast (komunikace se žáky a rodiči, práce s třídním kolektivem, motivace žáků, hodnocení žáků)
- d) Administrativní práce učitele (třídní knihy, výkazy, práce s kurikulárními dokumenty, sestavování učebního plánu, třídnictví)
- e) Inkluzivní vzdělávání (nadání žáci, žáci s SVP, IVP)
- f) Oblast IT (platformy pro distanční vzdělávání, aplikace pro výuku, interaktivní tabule, elektronické třídní knihy a žákovské knížky, práce s internetem)
- g) Osobnostní rozvoj učitele (schopnosti, dovednosti, prevence syndromu vyhoření, péče o duševní zdraví)
- h) Neměl(a) bych zájem o žádnou z uvedených oblastí

16. Jaký vliv má vzdálenost místa konání a časová náročnost vzdělávací akce na Váš zájem o účast na této akci?

Vyberte jednu nebo více odpovědí v každém řádku.

	0 hodin (neúčastnil bych se)	1-4 hodiny (v jednom dni)	1-4 hodiny (rozděleno do více dnů)	5 a více hodin (v jednom dni)	5 a více hodin (rozděleno do více dnů)
Vzdálenost nemá vliv, účastnil bych se kdekoli					
Prezenční akce – vzdálenost do 100 km					
Prezenční akce – v místě bydliště					
Online vzdělávací akce – možnost účasti odkudkoli					

17. Jakou formu preferujete na Vámi zvolené akci DVPP?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Online
- b) Prezenčně
- c) Kombinace (online i prezenčně)

18. Vyberte pro Vás nejdůležitější výstup, jaký by měla mít Vámi zvolená vzdělávací akce.

Vyberte jednu odpověď.

- a) Teoretická znalost, metodický materiál
- b) Portfolio konkrétních aktivit k dané problematice
- c) Know-how (sdílení osobních zkušeností)

Příloha č. 3

Výčet odpovědí na otázku č. 1:

- Dvě studia: Matematický ústav (na úrovni fakulty) a mezifakultní studium Přírodovědecké a Pedagogické fakulty
- Sociálně ekonomická fakulta
- Pedagogická a filozofická fakulta
- Vysoká škola chemicko-technologická v Praze
- Strojní fakulta
- Vysoká škola ekonomická v Praze

Příloha č. 4

Rozpis hodnocení jednotlivých oblastí počtu respondentů k otázce č. 2

	● 1	● 2	● 3	● 4	● 5
oborová vybavenost	18	16	14	16	5
metody a formy výuky	5	14	20	24	6
vedení třídních knih, výkazů, absence žáků	6	17	11	16	19
hodnocení žáků	4	20	21	16	8
organizační schopnosti	17	17	15	13	7
rozvoj klíčových kompetencí žáků	9	11	19	21	9
rozvoj klíčových kompetencí učitele (svých vlastních)	6	11	22	23	7
sestavování učebního plánu a práce s kurikulárními dokumenty	10	9	22	18	10
aplikace mezipředmětových vztahů	11	13	19	13	13
začlenění průřezových témat ve výuce	11	14	20	11	13
užití ICT ve výuce	27	13	6	18	5
komunikace se žáky	16	21	10	18	4
komunikace s rodiči	4	23	12	13	17
vzdělávání žáků se SVP	4	11	19	19	16
vzdělávání mimořádně nadaných žáků	6	11	17	19	16
informovanost o inkluzi	11	13	11	19	15
třídnictví	9	14	11	13	22
motivace žáků	10	13	22	16	8

Příloha č. 5

Rozpis hodnocení jednotlivých oblastí počtu respondentů k otázce č. 3

	1	2	3	4	5
oborová vybavenost	10	10	10	5	4
metody a formy výuky	5	4	11	10	9
vedení třídních knih, výkazů, absence žáků	1	7	5	14	12
hodnocení žáků	5	6	13	6	9
organizační schopnosti	10	5	9	12	3
rozvoj klíčových kompetencí žáků	3	8	12	12	4
rozvoj klíčových kompetencí učitele (svých vlastních)	3	7	11	13	5
sestavování učebního plánu a práce s kurikulárními dokumenty	5	5	12	9	8
aplikace mezipředmětových vztahů	5	10	13	8	3
začlenění průřezových témat ve výuce	7	8	9	10	5
užití ICT ve výuce	17	9	7	3	3
komunikace se žáky	10	11	10	7	1
komunikace s rodiči	5	8	10	7	9
vzdělávání žáků se SVP	3	4	12	10	10
vzdělávání mimořádně nadaných žáků	4	6	8	12	9
informovanost o inkluzi	8	5	6	13	7
třidnictví	0	8	8	12	11
motivace žáků	6	9	11	7	6

Příloha č. 6

Výčet odpovědí na otázku č. 6:

- Akademie Libchavy – učitel koučem, MAS Nad Orlicí, Semiramis
- Nautis, edupraxe
- Krmys, respektovat a být respektován, učitel naživo
- VISK, INFRA
- SCHOLA EDUCATION
- Prevalis, Zřetel, Meta, Erudio
- Map, Lipka, Těloolomouc
- Středisko služeb školám
- Arpok

Příloha č. 7

Výčet odpovědí na otázku č. 7:

- Přednášky – Semiramis, např. agresivní žák, komunikace s rodiči, Akademie Libchavy – učitel koučem, MAS Nad Orlicí – Triády
- Arpok a jejich školení přímo pro studenty PdF v Olomouci
- Pilotní projekt Začínající učitel
- Webináře k online výuce
- Hodnotitel státní maturity
- Školení NPI
- Šablony
- Kurzy kritického myšlení, Hejného matematika, respektovat a být respektován, typologie MBTI, e-twinning
- Doplnění pedagogického vzdělání po VŠ studiu
- SYPO, webináře v rámci distanční výuky
- Edupraxe – hodnocení žáků
- Projekt UNIV
- Třídní klima
- Kurz začínající učitel v adaptačním období a kurz pro školní metodiky prevence
- Hejného metoda, čtenářská gramotnost, matematická gramotnost
- Knihy v anglickém jazyce pro žáky 1. stupně
- Semináře v rámci CCV UP
- Interní školení
- Začínající učitel – komunikace mezi zavádějícím a začínajícím učitelem
- ICT semináře, komunikace ve škole, studium koordinátora EVVO
- Seminář o čtenářské gramotnosti (šablony)
- Seminář waldorfské pedagogiky
- Celoživotní vzdělávání na univerzitě
- mentoring

Příloha č. 8

Tabulka hodnocení vzdělávacích potřeb před a po nástupu do učitelské profese

Oblast vzdělávací potřeby	Aritmetický průměr hodnocení před nástupem do učitelské profese	Aritmetický průměr hodnocení po nástupu do učitelské profese	Změna před/po nástupu do učitelské profese
Oborová vybavenost	2,6 \emptyset	2,8 \emptyset	↓
Metody a formy výuky	3,1 \emptyset	3,5 \emptyset	↓↓
Vedení třídních knih, výkazů, absence	3,4 \emptyset	3,8 \emptyset	↓↓
Hodnocení žáků	3,1 \emptyset	3,3 \emptyset	↓
Organizační schopnosti	2,7 \emptyset	3,0 \emptyset	↓↓
Rozvoj KK žáků	3,1 \emptyset	3,3 \emptyset	↓
Rozvoj KK učitele (svých vlastních)	3,4 \emptyset	3,3 \emptyset	↑
Sestavování učebního plánu, práce s kurikulárními dok.	3,1 \emptyset	3,4 \emptyset	↓↓
Aplikace mezipředmětových vztahů	3,1 \emptyset	3,1 \emptyset	=
Začlenění průřezových témat ve výuce	3,0 \emptyset	3,1 \emptyset	↓
Užití ICT ve výuce	2,4 \emptyset	2,5 \emptyset	↓
Komunikace se žáky	2,6 \emptyset	2,8 \emptyset	↓
Komunikace s rodiči	3,2 \emptyset	3,4 \emptyset	↓
Vzdělávání žáků se SVP	3,5 \emptyset	3,6 \emptyset	↓
Vzdělávání mimořádně nadaných žáků	3,4 \emptyset	3,4 \emptyset	=
Informovanost o inkluzi	3,2 \emptyset	3,2 \emptyset	=
Třídnictví	3,4 \emptyset	3,7 \emptyset	↓↓
Motivace žáků	3,0 \emptyset	3,2 \emptyset	↓

Příloha č. 9

Návrh modelu DVPP pro začínající učitele

<p>Práce s třídním kolektivem pro začínající učitele</p> <p>Programový cíl: Absolvent vzdělávací akce je schopen dbát na dodržování pravidel stanovených ve třídě.</p>						
Časové údaje	Specifické cíle	Způsob kontroly dosažení specifického cíle	Učivo	Hlavní strategie	Vyučující /lektor	Organizace, příp. odpovědný pracovník, poznámky
90 minut (následuje 15 minut pauza)	Absolvent vzdělávací akce je schopen ukázat na příkladu pravidla slušného chování mezi lidmi.	Praktická cvičení a ukázky	Stanovování pravidel ve třídním kolektivu	Metoda analýzy obav a očekávání (15 min) Přednáška s diskuzí (45 min) Cvičení (30 min)	psycholog	- pomůcky: tabule, flipchart - Školitel připraví práci s ukázkami (pravidel tříd)
45 minut (následuje 15 minut pauza)	Absolvent vzdělávací akce je schopen reagovat na situace ve třídě vyzývající se běžnému normálu.	Diskuze s účastníky	Dodržování pravidel ve třídním kolektivu	Případová metoda: - sdílení know-how se zkušebními učiteli (45 min)	psycholog, zkušební učitelé (hosté)	
60 minut				Případová metoda: - představení dalších situací školitelem a účastníci navrhnou řešení (45 min) - zodpovězení případných dotazů, závěrečné shrnutí (15 min)	Psycholog, zkušební učitelé (hosté)	- pomůcky: Tabule, flipchart, papír A4, psací potřeby