

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ

ANTROPOLOGIE

IDENTIFIKACE ROZVOJOVÝCH A VZDĚLÁVACÍCH

POTŘEB UČITELŮ

*Identification of teachers' development and educational needs*

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

**Autor:** Bc. Alena Rajnochová

**Vedoucí práce:** prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma *„Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů“* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 17. 3. 2020

Děkuji prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce a cenné připomínky, vedení základních škol a učitelům za spolupráci a čas, který věnovali vyplnění dotazníku a rodině za trpělivost.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	<i>Bc. Alena Rajnochová</i>
<b>Katedra:</b>	<i>Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie</i>
<b>Obor studia:</b>	<i>Andragogika</i>
<b>Obor obhajoby práce:</b>	<i>Andragogika</i>
<b>Vedoucí práce:</b>	<i>prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.</i>
<b>Rok obhajoby:</b>	<i>2020</i>

<b>Název práce:</b>	<i>Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů</i>
<b>Anotace práce:</b>	<p><i>Diplomová práce je zaměřena na identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů. Teoretická část pojednává o kvalitě práce učitelů a jejich práce se žáky, vzdělávacích a rozvojových potřebách a jejich identifikaci, profesním vzdělávání a rozvoji učitelů a možnostech podpory. V empirické části je popsán výzkum, jehož cílem byla identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů 1. stupně ZŠ ve Zlíně. Kvantitativní výzkum metodou dotazníkového šetření zkoumal jak pohled učitelů, tak pohled ředitelů či zástupců ředitelů základních škol. Na základě výsledků byly identifikovány jak současné vzdělávací, tak budoucí rozvojové potřeby této profesní skupiny. Z výsledků vyplynulo, že největší potřeba je pocíťována u diferenciaci výuky a její individualizace s ohledem na potřeby a možnosti jednotlivých žáků a dosažení jejich osobního maxima. Učitelé 1. stupně základních škol potřebují podpořit také v oblastech inkluze, komunikace s rodiči a informačních technologií.</i></p>
<b>Klíčová slova:</b>	<i>identifikace potřeb, kvalita práce učitelů, profese učitele, profesní podpora, rozvoj, učitelé 1. stupně základních škol, vzdělávání</i>

<b>Title of Thesis:</b>	<i>Identification of teachers' development and educational needs</i>
<b>Annotation:</b>	<i>The thesis is focused on identification of teachers' development and educational needs. The theoretical part deals with quality of teachers' work and their work with pupils, educational and development needs and their identification, professional education and development of teachers and possibilities of support. The empirical part describes the research targeted to identification of development and educational needs of primary school teachers in Zlín. The quantitative research by a questionnaire survey examined the perspective of primary school teachers, directors or deputy directors. Based on the results, both current educational and future development needs of this professional group were identified. The results showed that the greatest need is felt in the differentiation of teaching and its individualization with respect to individual pupils needs and possibilities and the achievement of their personal maximum. Primary school teachers also need to support in the areas of inclusion, communication with parents and information technologies.</i>
<b>Keywords:</b>	<i>identification of needs, quality of teachers' work, teacher's profession, professional support, development, primary school teachers, education</i>
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	<i>PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – VARIANTA A PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK – VARIANTA B PŘÍLOHA P III: SEBEHODNOTICÍ A HODNOTICÍ NÁSTROJ RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE</i>
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	46
<b>Rozsah práce:</b>	92 s. (114 250 znaků s mezerami)

# OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE .....	10
<b>1 KVALITA PRÁCE UČITELŮ, PRÁCE SE ŽÁKY .....</b>	<b>10</b>
1.1 Základní pojmy a hlavní východiska .....	10
1.2 Oblast kvality práce učitelů .....	15
1.3 Práce se žáky jako důležitá součást práce učitelů .....	20
<b>2 ROZVOJOVÉ A VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY UČITELŮ A JEJICH IDENTIFIKACE.....</b>	<b>23</b>
2.1 Základní východiska, terminologie.....	23
2.2 Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb .....	27
2.3 Metody identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb.....	30
<b>3 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ UČITELŮ, MOŽNOSTI PODPORY .....</b>	<b>33</b>
3.1 Příprava na profesi učitele a další vzdělávání učitelů v průběhu profesní dráhy .....	33
3.2 Nezbytnost profesního rozvoje učitelů .....	38
3.3 Podpora učitelů při jejich profesním rozvoji.....	41
<b>EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE .....</b>	<b>45</b>
<b>4 PŘEDMĚT A VÝZNAM PRÁCE.....</b>	<b>45</b>
4.1 Cíle, výzkumné otázky, formulace hypotéz.....	46
4.2 Metoda sběru a analýzy dat.....	48
4.3 Výzkumný soubor.....	52
<b>5 PRŮBĚH, VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH ANALÝZA .....</b>	<b>53</b>
5.1 Předvýzkum.....	53

5.2 Průběh výzkumu.....	54
5.3 Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb .....	55
5.4 Možnost zlepšení výkonu práce pomocí vzdělávání .....	61
5.5 Posouzení vztahu mezi proměnnými .....	63
5.6 Specifické současné vzdělávací potřeby .....	65
5.7 Budoucí rozvojové potřeby .....	69
<b>6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>72</b>
<b>7 DISKUSE .....</b>	<b>78</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>92</b>

# ÚVOD

Cílem diplomové práce je identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů. Práce se blíže zaměřuje na identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů 1. stupně základních škol. V rámci popsaného výzkumu se zabývá zjištěním situace ve Zlíně a je tak zpětnou vazbou o tom, na které oblasti profesních činností učitelů se lze zaměřit při jejich vzdělávání či rozvoji.

Diplomová práce volně navazuje na bakalářskou práci (Rajnochová, 2017), kde bylo při výzkumu pracovní a osobní pohody zjištěno, že kvalita práce vysoce ovlivňuje angažovanost učitelů. Téma identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb je proto uchopeno v souvislosti s kvalitou práce.

Teoretická část práce pojednává o kvalitě práce učitelů a jejich práce se žáky, vzdělávacích a rozvojových potřebách této profesní skupiny a možnostech jejich identifikace; je zmíněna oblast profesního vzdělávání a možnosti podpory a rozvoje učitelů. Nejprve jsou vymezena základní východiska a pojmy jako jsou kompetence, klíčové kompetence, profesní kompetence, profesní standard, efektivita či kvalita. Blíže je popsána oblast kvality práce učitelů a jejich práce se žáky. Dále je vymezena terminologie a základní východiska z oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků. Pojednáno je o vzdělávacích a rozvojových potřebách, možnostech jejich identifikace, ale i o významu a přínosu cíleného vzdělávání na základě identifikace potřeb. Poslední kapitola teoretické části je věnována profesnímu vzdělávání a rozvoji učitelů, nezbytnosti jejich profesního rozvoje a možnostem podpory.

V empirické části je popsán kvantitativní výzkum, který byl realizován v základních školách ve Zlíně. Cílem výzkumného šetření byla identifikace



vzdělávacích a rozvojových potřeb učitelů 1. stupně základních škol. Zjišťovány byly rozvojové a vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně, a to nejen z jejich vlastního pohledu, ale i z pohledu vedení škol. Byly vyhodnocovány vybrané profesní činnosti, se kterými se učitelé setkávají při své práci. Posuzováno bylo, jak důležité jsou jednotlivé aktivity k úspěšnému výkonu jejich práce a jak dobře je v současné době provádí. Byl hodnocen prostor pro zlepšení a zároveň zjišťováno, zda lze výkon zlepšit pomocí vzdělávání nebo jde spíše o záležitost změn pracovních podmínek nebo organizačních změn. Navíc měli učitelé a vedení škol možnost vyjádřit své specifické současné vzdělávací potřeby či budoucí rozvojové potřeby.

Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse upozorňuje na oblasti, ve kterých lze učitelům pomoci ke zlepšení jejich výkonu profesních činností pomocí rozvoje a vzdělávání. Význam identifikace potřeb spočívá zejména v možnosti lépe zacílit vzdělávací a rozvojové aktivity u uvedené profesní skupiny. Výsledky lze využít učiteli, vedením škol, jejich zřizovatelem, případně vzdělávacími institucemi, neboť zobrazují aktuální situaci v pedagogické praxi v rámci zkoumané profesní skupiny.

# TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

V teoretické části práce se blíže seznámíme s oblastí kvality práce učitelů a jejich práce se žáky, s možnostmi identifikace jejich vzdělávacích a rozvojových potřeb. Budeme se věnovat také profesnímu vzdělávání a rozvoji učitelů a nastíníme možnosti podpory této profesní skupiny. Bude zmíněn i význam a přínos vzdělávání a rozvoje pracovníků na základě identifikace potřeb.

## 1 KVALITA PRÁCE UČITELŮ, PRÁCE SE ŽÁKY

V souvislosti s definováním terminologie v oblasti kvality práce učitelů a jejich práce se žáky se nelze vyhnout pojmům kompetence, klíčové kompetence, kvalita či efektivita aj. Následně bude blíže specifikováno pojetí kvality práce učitelů a jejich práce se žáky. Zaměříme se na učitele základních škol, a to na 1. stupni, neboť dané kategorii se následně budeme věnovat v empirické části práce.

### 1.1 Základní pojmy a hlavní východiska

V podkapitole budou nejprve vysvětleny pojmy kompetence a klíčové kompetence, neboť na ně bývá kladen důraz při tvorbě kurikulárních dokumentů s cílem zajistit kvalitu vzdělávání. Definujeme pojem profesních kompetencí a bude zmíněno jejich formování v průběhu profesní dráhy. Upozorníme na nutnost širšího vnímání problematiky, a to směrem k práci učitelů se žáky. V souvislosti s výkonem práce a žádoucími kvalitami učitele budou vymezeny pojmy profesní standard, kvalita a efektivita.

Pojem *kompetence* z pohledu andragogiky není žádnou novinkou, i když se s ním hojněji setkáváme až od 90. let 20. století; je součástí vzdělávací, sociální i hospodářské politiky, a to nejen v České republice, ale i v zahraničí. Názory na jeho výklad nejsou shodné, často se liší dle oborů a různá pojetí podléhají kritice. Běžně jsou kompetence definovány jako „hierarchicky uspořádaný systém“, jehož součástí je nejen vědění či znalosti, dovednosti a schopnosti, zkušenosti, ale i postoje, motivy, potřeby a zájmy, přičemž na špičce je samotné jednání nebo chování. Jedná se o komplexní pojem, který v sobě zahrnuje osobnostní složky (vědět, chtít, umět), dispozice k jednání a samotné konání. K tomu je nutné mít oprávnění, vhodné podmínky a zdroje k realizaci (Beneš, 2014, s. 151-153). Z uvedeného pojetí budeme vycházet a doplníme k němu obdobně souhrnný pohled na tzv. *klíčové kompetence*.

Jak zmiňují Belz a Siegrist (2015, s. 166,167), *klíčové kompetence* obsahují celou řadu kompetencí, které jdou za hranice konkrétních odborností. „Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.“ Současně musí působit kompetence:

- sociální – důležitá např. kvůli týmové práci nebo předávání odborných znalostí, tzn. schopnost pracovat v týmu, komunikovat, kooperovat, řešit konflikty,
- ve vztahu k vlastní osobě – umět pracovat sám se sebou, řídit sám sebe, být schopen sebereflexe, vědomě se rozvíjet,
- v oblasti metod – umět uplatňovat odborné znalosti s ohledem na cíl, pracovat s novými informacemi, dávat věci do souvislostí, nacházet tvořivá řešení či myslet kriticky.

V profesním vzdělávání bývá kladen důraz zejména na poslední jmenované, tedy na kompetence v oblasti metod (Belz & Siegrist, 2015, s. 166,167).

Podíváme-li se na tuto problematiku ze strany učitele na 1. stupni základní školy, a to z pohledu, jaké klíčové kompetence má rozvíjet u svých žáků, zjistíme, že se jedná o celou řadu cílů. Veteška (2010, s. 106,107) mimo jiné uvádí, že učitel má v etapě základního vzdělávání:

- umožnit žákům zvládnout strategie učení, stimulovat je k celoživotnímu učení,
- podporovat u nich tvořivé či logické myšlení, pomoci jim získat kompetence k řešení problémů,
- učit je komunikativním dovednostem,
- rozvíjet u nich schopnost kooperace, respektu k sobě i druhým, empatii, toleranci a ohleduplnosti,
- napomáhat jim k poznání a rozvoji svých schopností dle reálných možností, jejich uplatnění spolu s dovednostmi a vědomostmi tak, aby mohli rozhodnout o vlastní pracovní či životní orientaci.

Na klíčové kompetence je kladen důraz při vytváření kurikulárních dokumentů, a to kvůli snaze o zajištění kvality vzdělávání (procesu i výsledků). Cíle jsou často stanoveny obecně a učitelé musí být schopni je správně interpretovat a následně realizovat (Veteška, 2010, s. 106,107).

Vašutová (2002, s. 25,26) uvádí, že předpoklady pro výkon učitelské profese jsou formovány během celé profesní dráhy. Pod pojmem *profesní kompetence* označuje „soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese“. Každý učitel by měl mít při vstupu do profese jádro kompetence a své předpoklady dále rozvíjet.

Proces utváření profesních kompetencí (profesionalizace), přitom zahrnuje nejen teoretickou a praktickou přípravu pomocí přípravného a dalšího vzdělávání, ale i zkušenosti získané v praxi, vlivy prostředí (např. školy, fakulty), reflexi vzdělávací reality a sebereflexi (Vašutová, 2002, s. 25,26). Lukášová zmiňuje, že nároky na výkon profesních činností učitele a jejich profesní kompetence se projektují do profesní dráhy a seberozvoje učitelů (2015, s. 15). Již z výše uvedeného je patrné, že na učitele jsou kladeny velké nároky – má se vypořádat s tím, aby byl kompetentní, zabezpečil naplnění cílů směrem k žákům a k tomu všemu má mít vhodné podmínky a zdroje. I z těchto důvodů je důležité, aby učitelé měli podporu, mohli se profesně rozvíjet a vzdělávat a přispět co nejvíce k zajištění kvalitního vzdělávání svých žáků.

To potvrzuje i Veteška, který uvádí, že kompetence, znalosti či dovednosti nelze pouze získat, ale je nezbytný jejich další rozvoj. Jak pro samotné zaměstnance, tak pro zaměstnavatele, školy a další typy organizací, je podpora profesního i osobního rozvoje přínosem (2010, s. 61).

Spilková upozorňuje, že v konceptu primárního vzdělávání musí být na učitelství, role učitele a jeho klíčové kompetence nahlíženo z pohledu široké profesionality. To znamená, že učitel má rozšířenou působnost i zodpovědnost za dítě, a to nejen za jeho vývoj a celkovou kultivaci, ale i socializaci. Učitel má vytvářet kvalitní vzdělávací situace a podmínky, odhalovat individuální zvláštnosti žáků, motivovat je, budovat jejich sebedůvěru atd. (2004, s. 111).

Lukášová (2015, s. 21-24) zdůrazňuje, že již v průběhu přípravy na výkon učitelské profese je třeba se zaměřovat na autonomii projevů učitele. Je-li učitel

vnitřně motivován, jeho sebeřízení směřuje ve prospěch žáků, a to i bez vnějšího tlaku. Autorka preferuje celostní pohled; sebepojetí a profesní seberozvoj učitelů a studentů učitelství spojuje s hodnotami a kvalitami (Lukášová, 2015, s. 21-24).

Vašutová propojuje tři koncepty, a to profesní standard, kompetence a kvalitu učitelů. *Profesní standard* je založen na definovaných kompetencích, které jsou nutné pro standardní výkon práce. Standard lze tedy chápat jako vyjádření žádoucích kvalit učitele, popsanych konkrétními a prokazatelnými kompetencemi. Tyto kompetence lze vnímat jako způsobilost pro konkrétní činnosti (2004, s. 99,100).

Byla zmíněna snaha o zajištění kvalitního vzdělávání. Co si lze představit pod pojem kvalita v souvislosti se vzděláváním?

Průcha definuje *kvalitu* (vzdělávacích procesů, institucí, soustavy aj.) jako „žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“ (2017, s. 360).

Oproti tomu dle Turka (2015, s. 11-15) je *kvalita* pojmem komplexním, který nelze jednoznačně definovat a v praxi se lze setkat s nejrůznějšími pojetími. Upřesňuje, že tento pojem nejčastěji souvisí s vyhověním požadavkům či očekáváním zákazníků. Kvalitu tedy určuje uživatel a jeho spokojenost. Turek uvádí, že ve školství se pojem kvalita nepoužívá příliš dlouho. Častěji bylo možné se setkat s výrazem *efektivita* (školy, vzdělávání, vyučování atd.), používaným ve vztahu ke zjišťování a hodnocení výsledků práce školy. Kvalita souvisí se všemi procesy realizovanými ve škole; jde o „stupeň

dokonalosti“. Dále naznačuje, že s efektivitou (mírou dosažení cílů) souvisí i hospodárnost (míra využití finančních nákladů na dosažení cílů), přičemž škola dosahující svých cílů nemusí být hospodárná a naopak. A už vůbec nemusí být kvalitní. Pro zjištění kvality by bylo potřeba nejen porovnat stanovené cíle s dosaženými výsledky, ale také určit, proč bylo dosaženo dobrých či špatných výsledků, a následně zjistit rezervy a možnosti pro zlepšení (Turek, 2015, s. 11-15). Kohout popisuje, že čím vyšší je přínos vůči nezbytným nákladům, tím vyšší je efektivita ve vzdělávání. Avšak upozorňuje, že je ve hře i mnoho subjektivních faktorů, které nelze předem ovlivnit (např. měnící se učivo, didaktické techniky, ale i studenti či finanční, časové a jiné podmínky). Proto při posuzování efektivity má být spíše provedena analýza „vstupů“ do vzdělávání a následně po dokončeném procesu vzdělávání teprve srovnání s „výstupy“. Toto pojetí bývá používáno také k vyjádření kvality procesu vzdělávání (2007, s. 47).

V dalším textu budeme pracovat s pojmem kvalita a zaměříme se na jednu ze součástí kvality dle výše uvedeného vymezení, a to na prostor či oblast pro zlepšování. Předtím je nutno specifikovat, co si lze představit pod samotnou kvalitou práce učitelů.

## **1.2 Oblast kvality práce učitelů**

Jak již bylo řečeno, kvalita ve školství souvisí s kvalitou vzdělávacího systému, školy, procesu vyučování, vyučovací jednotky, učitele, třídy, žáka, učebnic apod. Vzdělávání má být kvalitní, aby se ve škole formovala osobnost, která se chce celoživotně vzdělávat a umí se učit samostatně, a to nejlépe s radostí a formou hry. To je důvodem pro to, aby učitelé neustále se žáky hovořili o kvalitě vzdělávání a zohledňovali jejich názor (Turek, 2015, s. 49).

Tomková se zaměřuje na profesionalizaci učitelské profese a standard kvality profese učitele. V této souvislosti popisuje profesní činnosti učitele, v kterých se projevují jeho profesní kompetence. Tyto kompetence definuje jako souhrn profesních znalostí, dovedností, osobnostních charakteristik, hodnot a postojů. Pro kvalitu profesních činností pak vymezuje kritéria kvality, a to v oblastech plánování výuky, prostředí pro učení, procesů učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoje školy, spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností a profesního rozvoje učitele. U jednotlivých kritérií dále uvádí konkrétní příklady indikátorů kvality. Zmiňuje i hlavní předpoklady kvality profesních činností. Nezbytná je profesní znalostní základna, garantovaná kvalifikací z ukončeného přípravného vzdělávání. Druhou podmínkou je jednání učitele v souladu s etickými zásadami učitelské profese (2012, s. 13).

Shulman a Shulmanová hovoří o skvělém učiteli jako o členu profesní komunity, který je připraven, ochoten i schopen vyučovat a také se učit ze svých vlastních zkušeností. Přičemž každá z uvedených dimenzí s sebou nese aspekt osobního či profesního rozvoje a může být zakomponována do přípravy na profesi učitele nebo jeho profesního rozvoje (2008/2009, s. 2).

Holeček (2014, s. 87,88) popisuje, že za úspěšného učitele lze považovat toho, kterého si žáci váží jako odborníka i jako člověka. Tedy nejen toho, kdo je něčemu naučil, ale i vychoval. Přitom dobrý učitel nemusí být bezchybný či dokonalý. Navíc do hry vstupují i jeho osobnostní vlastnosti či schopnosti, vlastnosti žáků, klima třídy či školy. Jaké jsou podmínky úspěchu? Je důležité, aby učitel měl:

- vědomosti, a to jak odborné, tak i z oblasti psychologie či pedagogiky,
- potřebné vlastnosti a dovednosti,



- zájem,
- možnost.

Pokud jde o *vědomosti*, učitel má *vědět* co, jak a proč učit. Žáci vnímají, zda učitel učí rád a to, co umí nebo to, co musí učit. Znalost metodiky a didaktiky často nestačí, je potřeba i tvořivost učitele. Podstatné je i rozhodování o tom, proč učit žáky zvolené učivo za použití konkrétního metodického postupu – tedy jaké žák získá znalosti, schopnosti, dovednosti, postoje apod. (Holeček, 2014, s. 88,89).

Holeček (2014, s. 91,92) dále uvádí, že učitel, který *umí* svou práci, má nejen potřebné *dovednosti*, ale i *vlastnosti*. *Dovedností* je celá řada – patří sem:

- plánování, příprava (od volby výukových cílů a výstupů, prostředků, forem výuky po samotnou přípravu na vyučování, včetně pomůcek),
- realizace (nejen srozumitelný výklad, ale i použití vhodných metod, forem a pomůcek při výuce, včetně samotného vystupování, projevu a přizpůsobení práce žákům),
- řízení výuky (motivace žáků, udržení jejich pozornosti, probuzení zájmu a aktivní zapojení apod.),
- tvorba příznivého klimatu ve třídě (např. vztahy mezi žáky, pozitivní postoje žáků k učiteli či vyučování),
- udržování pořádku a kázně (autorita učitele, přecházení nebo řešení nežádoucích projevů chování žáků apod.),
- hodnocení výsledků (znalost cíle a dovednost používat různé formy hodnocení, znalost problematiky prožívání strachu nebo úzkosti a jejich vlivu na výsledky žáků atd.),

- sebereflexe (hodnocení vlastní pedagogické práce s ohledem na její zlepšování, odolnost vůči stresu a znalost technik na jeho zvládnání jako prevence tzv. syndromu vyhoření) (Holeček, 2014, s. 91,92).

*Vlastnosti* osobnosti učitele udávají do značné míry jeho autoritu, která má vliv na klima ve třídě, kázeň žáků i náladu v různých pedagogických situacích. Tématu vlastností úspěšného učitele je věnována značná pozornost a poznatky z této oblasti mohou být inspirací například pro začínající učitele (Holeček, 2014, s. 93,94).

Kategorii *zájmu* vztahuje Holeček jednak k pozitivnímu naladění učitele (optimismu, víry v žákovy schopnosti a jeho pozitivní vývoj) a také k jeho touze či víře v úspěch. Touto motivací dochází k zapojení pravé hemisféry mozku, která při racionálním uvažování nebývá zapojena. Věří-li učitel v rozvoj žáka, klade mu postupně vyšší cíle a zadává složitější úkoly. Předpokládá se, že vlivem optimismu dochází u žáka k rychlejšímu vývoji (2014, s. 92).

Poslední oblastí jsou dle Holečka *možnosti* – učitel musí mít možnost a příležitost své předpoklady uplatnit, mít k tomu vhodné podmínky. Předpokladů je celá řada - od předpisů, přes učebnice, pomůcky, prostory, žáky a jejich rodiče, finanční zajištění, času na práci, dobrých mezilidských vztahů s kolegy či nadřízenými, spokojený soukromý život aj. (2014, s. 92,93).

Výše uvedené podmínky úspěšného učitele, jak je uvádí Holeček (2014, s. 88-92), lze zjednodušit do sloves *vědět, umět, chtít a moct*. Tato koncepce koresponduje s Benešovým (2014, s. 151-153) komplexním pojetím *kompetencí, klíčových kompetencí* dle Belze a Siegrista (2015, s. 166,167) a je v souladu

s Turkovou (2015, s. 11-15) představou o *kvalitě*, o nichž bylo pojednáno v kapitole 1.1.

Rovněž je zajímavé si uvědomit, že kladná odpověď na otázky „Víte, co máte dělat?“, „Víte, jak to dělat?“, „Máte pro to, co děláte, potřebné zdroje?“, „Chcete to dělat?“, vypovídá o *angažovanosti* (Horváthová, Bláha, & Čopíková, 2016, s. 29).

Profese učitele si žádá téměř bezmeznou *angažovanost* pro blaho žáků a pohlčení do problematiky výchovy a vzdělávání, kdy učitel pracuje soustředěně, s nadšením, práce ho baví a vnímá ji jako smysluplnou. Navíc musí učitel umět rychle a přiměřeně reagovat, rozhodovat, být samostatný a pohotový, pružný, tvořivý, stabilní i odolný. Z pohledu jeho osobnosti je třeba, aby byl flexibilní, empatický, tolerantní, vstřícný, věřil sám sobě a měl smysl pro humor (Holeček, 2014, s. 97).

Z výsledků mého předchozího výzkumu angažovanosti učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně v roce 2017 vyplynulo, že celková úroveň sice odpovídá průměrnému výsledku, ale v oblasti pohlčení prací bylo dosaženo vysoké úrovně. Při bližším rozboru faktorů, které mají z pohledu učitelů vliv na pracovní a osobní pohodu, bylo zjištěno, že právě kvalita práce vysoce ovlivňuje téměř 57 % učitelů. Byl prokázán statisticky významný vztah, proto je vhodné se kvalitě práce věnovat. Například je možné, na základě hodnocení uplynulého období nebo rozhovorů, učitele motivovat, podpořit je a stanovit jim vzdělávací a rozvojové cíle (Rajnochová, 2017, s. 54-56).

V následující podkapitole se zaměříme na práci se žáky, která je důležitou součástí práce učitelů; zmíníme také nároky, které jsou na učitele kladeny.

### 1.3 Práce se žáky jako důležitá součást práce učitelů

Nejprve si přiblížíme *žáka* jako subjekt vzdělávání. Je nezbytné se zabývat nejen kognitivními či inteligenčními a sociálními charakteristikami dětí, ale i sociokulturními a socioekonomickými poměry v jejich rodinách. Pod pojmem inteligence (Průcha, 2017, s. 108-122, 167-169) si lze představit obecnou mentální kapacitu, tj. vybavenost pro abstraktní myšlení i kreativní výkony, schopnost adaptace apod. Není zjištěno, zda je inteligence vrozená nebo je možno ji změnit učením, zkušeností či sociální interakcí. Inteligence žáků má důležitý vztah ke vzdělávacím procesům ve škole, navíc je ve vztahu k sociokulturnímu profilu jejich rodin. Dochází k větší sociální diferenciaci společnosti, čímž se pravděpodobně i více odlišují předpoklady k učení žáků z různých sociálních vrstev. Nicméně lze říci, že vzdělávání ve škole má i v demokratickém uspořádání na odstraňování nerovnosti mezi lidmi jen malý vliv. Také musí být zmíněno, že část populace žáků spadá do kategorie výjimečných dětí nebo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, trendem je také inkluze, tj. začleňování dětí se zdravotním postižením do běžného kolektivu (Průcha, 2017, s. 108-122, 167-169).

Spilková uvádí (2004, s. 112,113), že *učitel* základní školy je odborníkem, který má dětem usnadnit učení a napomáhat jim v rozvoji. Musí mít schopnost zprostředkovat vzdělávací obsahy s ohledem na specifika poznávacích procesů dle věku a na potřeby žáků a jejich individuální zvláštnosti. Má umět vytvářet příznivé klima, motivovat děti k učení a poznávání, aktivizovat jejich myšlení atd. Jsou na něj kladeny nároky nejen na oborové kompetence, ale i na kompetence pedagogické a psychodidaktické. Protože jsou do běžného kolektivu integrovány děti se specifickými vzdělávacími potřebami, musí

učitel znát metody a techniky, které pomohou takovýmto dětem odstranit jejich konkrétní problémy. Zmíněna by měla být i oborová multidisciplinarita či znalost národních dějin, tradic a kultury; učitelé základní školy musí obsáhnout celou šíři předmětů. Nutná je i schopnost integrace obsahu učiva, aby dětem byly zprostředkovány základy celistvého obrazu světa, odpovídající myšlení a vnímání dětí v dané věkové kategorii (Spilková a kol., 2004, s. 112,113).

Dle Vašutové učitelství není možné brát jen jako poslání, učitel musí být „vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinarity teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách“ (2004, s. 99,100).

Jak se s vysokými nároky vyrovnat v dnešní době, která přináší neustále nové technologie, poznatky a nekonečný tok informací? Může být učitel za daných podmínek kvalifikovaným odborníkem a expertem? A jaké dopady lze pozorovat při jeho práci se žáky?

Je možné, jak píše Liessmann, „odhodit nepotřebný balast vědění a soustředit se čistě na učení se učení, aby se člověk mohl později naučit všechno možné“ (2008, s. 27)?

Na výše uvedené otázky se pokusme podívat pohledem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT ČR). V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 (MŠMT ČR, 2019a, s. 39,40) se uvádí, že v oblasti základního vzdělávání bude usilováno o maximální rozvoj potenciálu každého žáka. Cíle vzdělávání stanovené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní

vzdělávání (MŠMT ČR, 2017) mají být revidovány tak, aby mohlo být připraveno moderní kurikulum s ohledem na nové potřeby společnosti i některé problémy, které se vyskytují ve stávajícím systému. Má dojít k vymezení jednoznačného rozsahu a obsahu vzdělávání, který bude základem pro individuální rozvoj žáků. Na základě těchto změn by žáci měli dosahovat požadovaných výsledků, získat dovednosti a postoje nutné pro rozhodování o své kariéře, potřebné pro celoživotní vzdělávání, řešení problémů (vč. bezpečnostních hrozeb) a vyrovnávání se se změnami. Didaktické postupy mají být obohacovány digitalizací vzdělávání, důraz má být kladen na schopnost pracovat s informacemi, rozvíjet inforatické myšlení a digitální kompetence (vč. bezpečnosti při využívání informačních technologií), propojovat digitální kompetence žáků s rozvojem technických dovedností a jejich manuální zručností. Mimo jiné je zde zmíněna problematika společného vzdělávání, kdy byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zapojeni do běžného kolektivu – v rámci inkluze mají být sledovány nejen pozitivní efekty, ale také další okolnosti, které ovlivňují výsledky vzdělávání. Cílem má být eliminace nedostatků, podpory pedagogů a hledání způsobů organizace vzdělávání (MŠMT ČR, 2019a, s. 39,40).

Je tedy patrné, že na učitele jsou kladeny značné nároky, ať již jde o kvalitu práce, práci se žáky či vzdělávání. V jakých profesních činnostech se potřebují učitelé vzdělávat a rozvíjet? Na tuto otázku se pokusíme odpovědět v rámci výzkumu, kde budou identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby učitelů. Nejprve je třeba vymezit, co to jsou vzdělávací a rozvojové potřeby, jaký je rozdíl mezi současnými a budoucími potřebami, vzděláváním a rozvojem. Následně bude popsán postup při identifikaci potřeb a nástroje, které k tomu lze využít; bude zmíněn význam a přínos identifikace potřeb.

## 2 ROZVOJOVÉ A VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY UČITELŮ A JEJICH IDENTIFIKACE

Nutno říci, že péčí o lidské zdroje dochází k uspokojování potřeby seberealizace a osobního růstu. Jde o motivaci, kterou se vytváří pozitivní vztah k organizaci, schopnost participace, což má vliv na aktivní plnění stanovených cílů. Zaměstnanec se díky výchově, vzdělávání a péči stává výkonnějším, je schopen přijímat další či vyšší úkoly, inovovat, případně se podílet na řízení. Palán a Langer hovoří o „vzestupné spirále růstu kompetentnosti“. Konstatují, že díky péči o lidské zdroje se neustále zvyšuje i kompetentnost zaměstnanců a řízení lidských zdrojů směřuje k rovnováze mezi seberealizací a pracovním výkonem (2008, s. 54,55).

Zaměstnavatelé nesou také zodpovědnost a musí posuzovat znalosti či dovednosti svých zaměstnanců, určité druhy práce jsou dokonce podmíněny proškolením či oficiálním přezkoušením. Někdy se hovoří o morálním závazku, to znamená, že zaměstnavatelé by měli posuzovat potřeby pracovníků kvůli zastarávání jejich dovedností nebo kvůli zapomínání. Jak si uvedeme dále, analýza potřeb je základem pro vzdělávání a rozvoj pracovníků (Belcourt & Wright, 1998, s. 36). V následující podkapitole budou vymezeny hlavní pojmy a popsána východiska týkající se rozvoje, vzdělávání a identifikace vzdělávacích potřeb.

### 2.1 Základní východiska, terminologie

Podpora rozvoje zaměstnanců vede ke zvyšování kvality a efektivity procesů uvnitř organizace a přispívá k jejímu celkovému rozvoji. Vzdělávání realizované organizací je důležitou součástí *celoživotního vzdělávání*, které je

tvořeno formálním, neformálním i informálním vzděláváním (Vodák & Kucharčíková, 2007, s. 63,64).

Dle Vetešky je idea celoživotního vzdělávání či učení důsledkem nároků na kompetence, které jsou společností vyžadovány. Je součástí nejen vzdělávací politiky, ale i strategie rozvoje lidských zdrojů (2010, s. 9,10).

V Memorandu o celoživotním učení je celoživotní učení definováno jako cílevědomá neustálá vzdělávací činnost, jejímž cílem je zlepšování znalostí, dovedností a kompetencí. Posun do znalostní společnosti má dopady do hospodářského, kulturního i sociálního života. Mění se způsob života, práce i učení a lidé se musí umět změnám přizpůsobovat (MŠMT ČR, 2000).

Veteška uvádí, že v ideálním případě jde o nepřetržitý proces, v průběhu celého života a zahrnuje všechny vzdělávací aktivity člověka. Může jít o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích (ve školách, vede k získání uceleného stupně vzdělání), neformální vzdělávání (ve školách či různých institucích, ale nevede k získání uceleného stupně vzdělání) nebo informální vzdělávání (učení se z každodenní zkušenosti, osobních kontaktů, ze sociálního prostředí atd.). Definuje pojem *další vzdělávání*, které probíhá po vstupu na trh práce. Může jít o občanské, zájmové či profesní vzdělávání. Pro poslední jmenované se někdy užívá označení *další profesní vzdělávání* a zahrnuje profesní a odborné vzdělávání během aktivního pracovního života (2010, s. 10,18,19).

Vzdělávání v organizaci je považováno za základní nástroj pro *rozvoj zaměstnanců* (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 12,13). Jejich profesní způsobilost je jím zdokonalována, prohlubována, rozšiřována či měněna. Někdy se také rozlišuje mezi:



- *vzděláváním v užším slova smyslu*, které je zaměřeno na stávající pracovní místo a jeho kvalifikovaný výkon (vede k odstranění deficitů) a
- *rozvojovými aktivitami*, které směřují k budoucím potřebám a uplatnění, např. řízení kariéry, individuální rozvoj (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 12,13).

Vzdělávací a rozvojové aktivity jsou cíleny na současné či budoucí *potřeby*. K tomu je nutná *identifikace* potřeb, při které se musí brát v úvahu strategické a další stanovené dílčí cíle. Při *identifikaci vzdělávacích potřeb* dochází ke shromažďování informací o aktuálním stavu znalostí, dovedností, schopností či výkonnosti a srovnání s požadovanou úrovní. Výsledkem je zjištění deficitů, které mají být odstraněny, a z nich lze vybrat ty, které je možné řešit pomocí vzdělávání. Jak již bylo naznačeno, ne každý problém je řešitelný vzděláváním, proto se analýza zabývá i procesními či organizačními nedostatky a poukazuje na to, jak se vztahují k cílům. Při identifikaci jde o porovnání současné úrovně s úrovní standardní (optimální, plánovanou), přičemž rozdíl mezi těmito úrovněmi je zjišťovaná mezera. Aby mohla být porovnáována úroveň, je třeba mít určen standard, tedy požadovanou úroveň (např. kompetence, národní standardy). *Současné potřeby* stanovíme tak, že porovnáme reálnou úroveň s touto normou. *Budoucí potřeby* jsou navázány na strategii, dlouhodobé cíle a vzdělávání v tomto případě má pomoci zaměstnancům, aby se připravili na změny a očekávané nové situace (Vodák & Kucharčíková, 2007, s. 69-71). Stejně tak Prášilová (2006, s. 52-55) uvádí jednoduchou rovnici, kdy potřeba je vyjádřena rozdílem mezi současnými a požadovanými výsledky. Dále na příkladech dokládá, že musí být zohledněny i další faktory, např. vliv pracovního prostředí, ekonomické podmínky, vztahy na pracovišti apod. Často totiž mezeru nelze odstranit

pomocí vzdělávání, ale např. zlepšením podmínek nebo kvality prostředí (Prášilová, 2006, s. 52-55). Buckley a Caple popisují dva druhy potřeb, a to reaktivní (v případě zaznamenání okamžitého snížení výkonnosti) a proaktivní (vztahující se k podnikové strategii a orientovaný na budoucnost). Jedná se tedy o klasifikaci rozlišující potřeby v přítomnosti či budoucnosti (2004, s. 33).

Nutno podotknout, že vzdělávání a rozvoj má být v souladu s potřebami organizace. Může jít o potřeby vztahující se k aktuálním problémům, změnám ve vnitřním či vnějším prostředí, budoucím cílům či potřebám, např. s ohledem na strategické plány, restrukturalizaci, nové technologie apod. (Vodák & Kucharčíková, 2007, s. 71-73). Průcha oproti tomu rozlišuje tři druhy *vzdělávacích potřeb*, a to potřeby jednotlivých subjektů, skupin subjektů a potřeby podniků, sektorů národního hospodářství či společnosti jako celku. Zmiňuje, že tyto potřeby mohou být ve vzájemném souladu, ale častěji dochází k rozporu a situacím, kdy se například podnikové potřeby neshodují s potřebami jednotlivců. Definuje vzdělávací potřeby jednotlivců jako „stavy prožívání či pociťování nedostatku něčeho či žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jenž může být dosažen prostřednictvím nějaké formy vzdělávání“. Tyto potřeby jsou proměnlivé, jsou ovlivňovány věkem, pohlavím, hodnotami atd. (2014, s. 36,37).

Koubek poukazuje na to, že své potřeby má identifikovat vždy pracovník sám, případně spolu s manažerem. Opět je důležitá názorová shoda, porovnání aktuálního výkonu a schopností a požadovaného výkonu a schopností potřebných pro efektivní pracovní výkon (2004, s. 76,77).

Uvedené rozlišení pojmů vzdělávání a rozvoj bude východiskem pro další text. Empirická část bude zaměřena na současné a budoucí potřeby, které lze řešit pomocí dalšího profesního vzdělávání a rozvoje. Zaměříme se na vzdělávací potřeby skupiny subjektů, a to konkrétně učitelů na 1. stupni základních škol. Jejich potřeby budou zkoumány z pohledu samotných učitelů i z pohledu manažerů, tzn. ředitelů/zástupců ředitelů.

## **2.2 Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb**

Jak již bylo uvedeno výše, cílem analýzy potřeb je identifikace rozdílu mezi stávajícím a žádoucím stavem. Belcourt a Wright (1998, s. 35-47) uvádí, že analýza potřeb je analytickým postupem, při kterém jsou identifikovány mezery či diference. Za nejefektivnější je považována analýza, při které jsou shromážděny informace nejen od samotných zaměstnanců, vedení atd., ale například i informace o pracovních místech či prostředí. Diagnostický proces může začít zjištěním problému a vyhodnocením jeho důležitosti. Pokud je problém důležitý, je třeba jej konzultovat a vyžádat si informace od všech angažovaných osob (vedení, zaměstnanci atd.). Hlavními zdroji informací jsou:

- organizace (strategie, prostředí, kultura, zdroje),
- práce (identifikace cílové práce, popis, stupeň důležitosti, výzkum vzorku pracovníků, zpětná vazba),
- zaměstnanec (definice požadovaného výkonu, identifikace rozdílu, stanovení překážek, návrh řešení) (Belcourt & Wright, 1998, s. 35-47).

Potřeby mají být analyzovány nejen u organizace jako celku, ale například i u útvarů, týmů, pracovních funkcí a jednotlivých zaměstnanců. Pohled může

být různý – může jít o budoucí nároky, požadavky na pracovní funkci nebo individuální potřeby. To vše je nutné sladit a až poté vytvořit plán vzdělávání (Trdá, 2014, s. 21,22).

Oproti tomu Buckley a Caple rozlišují tři základní úrovně pro vyjasnění potřeb uvnitř organizace, a to úroveň organizační, úroveň zaměstnání nebo činnosti a individuální úroveň (2004, s. 33).

Proces analýzy popisují podrobněji Vodák a Kucharčíková, kteří hovoří o třech etapách. Nejprve dochází k rozboru strategie a cílů organizace; je třeba přihlížet i k její kultuře, která zrcadlí hodnoty. Dále jsou podrobeny analýze úkoly, znalosti, dovednosti či schopnosti zaměstnanců. Teprve naposledy jsou analyzovány osoby a jejich individuální charakteristiky jako je vzdělání, kvalifikace apod. V každé z uvedených etap mají být prvně zjištěny dostatečné informace a teprve poté porovnán aktuální stav s požadovaným standardem. Informace lze získat například pomocí skupinových diskusí, strukturovaných rozhovorů, pozorování, pomocí dotazníků, participací výzkumníka na úkolech včetně převzetí zodpovědnosti (2007, s. 74-76).

Trdá (2014, s. 19-21) upozorňuje, že význam identifikace vzdělávacích potřeb spočívá zejména v možnosti správného zacílení vzdělávání a rozvoje na potřeby organizace, jednotlivců či skupin v souladu se stanovenými cíli a strategií. Je tak možno specifikovat obsah, formu a metody vzdělávání, optimalizovat jeho realizaci a efektivně vynaložit čas i finanční prostředky. Vzdělávání lze brát jako investici do lidských zdrojů, která může přinést nejen zlepšení výkonu, ale i efektivní využití schopností. Je vhodné mít zavedeno systematické vzdělávání, jako opakující se cyklus, který je navázán na cíle a strategii organizace. V tom případě se opakují všechny fáze - od zjištění

vzdělávacích potřeb přes plánování vzdělávání, jeho realizaci až po vyhodnocení výsledků. Přínosem systematického vzdělávání je, že lze využít zkušenosti a výsledky z předchozího cyklu, navázat na ně a v následném cyklu zlepšit to, co je potřeba. Identifikace potřeb je základem a bez něj by proces vzdělávání a rozvoj probíhal pouze nahodile (Trdá, 2014, s. 19-21).

Naopak Bartoňková vidí klíčový přínos zejména ve větší návratnosti investic, větší vnitřní konkurenceschopnosti a zmiňuje i vyšší motivaci účastníků a dalších zainteresovaných osob (2010, s. 130).

Za největší chybu je považováno, když se analýza potřeb vůbec neprovede. V tom případě může dojít k tomu, že finance určené na vzdělávání nebudou vynakládány účelně a cíleně, zaměstnanci mohou být vysíláni na akce, které nepotřebují, případně bude vzdělávání zaměřeno pouze na nedostatky, ale ne na rozvojové potřeby směřované na budoucí požadavky. Také je chybou, pokud se s výsledky provedené analýzy dále nepracuje, to znamená, že z nich např. nejsou zpracovány vzdělávací plány, různé potřeby nejsou sloučeny do jasných vzdělávacích cílů apod. Cíl vzdělávání lze určit pouze tehdy, jestliže potřeby systematicky identifikujeme a analyzujeme. Jedině tak splní vzdělávání svůj účel a prostředky na něj vynaložené jsou utraceny smysluplně (Trdá, 2014, s. 19,25,26).

V následující podkapitole se zaměříme na metody a způsoby identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb; zmíníme jejich výhody a nevýhody. Blíže bude popsán konkrétní nástroj, který lze využít pro analýzu potřeb rozvoje a vzdělávání.

## 2.3 Metody identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb

Trdá (2014, s. 23, 24) uvádí, že mezi nejčastěji používané metody patří:

- analýza údajů o organizaci – např. strategické plány, plány lidských zdrojů,
- analýza pracovních míst nebo rolí – zjišťuje se obsah práce, normy výkonu,
- analýza dotazníků a dalších forem průzkumu – např. postojů, názorů, individuálních požadavků pracovníků,
- analýza informací od vedoucích – požadavky vedoucích na vzdělávání jejich podřízených,
- monitorování zápisů z porad,
- analýza pracovních záznamů,
- hodnocení výkonu u zaměstnanců,
- analýza práce,
- osobní dokumentace,
- individuální požadavky zaměstnanců,
- zjišťování vývoje u nejprogresivnějších firem v daném oboru (Trdá, 2014, s. 23, 24).

Belcourt a Wright (1998, s. 51-58) upozorňují, že různé metody (např. sledování, dotazníky, konzultace, informace z tiskových médií, rozhovory, testy, záznamy a zprávy či pracovní vzorky) mají své výhody a nevýhody. Zdůrazňují, že je vhodná kombinace metod, aby se lépe rozlišily potřeby domnělé (dle subjektivního vnímání zaměstnanců), požadované (ze strany vedení) a normativní (nezbytné z hlediska plnění norem). Při shromažďování údajů je nutné mít na paměti různá omezení či problémy,

např. subjektivitu sebehodnocení, časové hledisko, nesprávné pochopení informací či obavu z jejich zneužití (Belcourt & Wright, 1998, s. 51-58).

Pokud jde o samotné způsoby identifikace vzdělávacích potřeb, Bartoňková (2010, s. 122) poukazuje na tyto základní možnosti:

- kvantitativní výzkum – jedná se o šetření v terénu; zjišťovány jsou vzdělávací potřeby pracovníků, případně jejich nadřízených, klientů apod.; nejčastěji je využíván dotazník, pozorování, rozhovor aj.,
- aplikace kompetenčního přístupu ke vzdělávání – především se jedná o práci s literaturou či dokumenty; získávají se požadavky na dané pracovní místo („kostru kompetencí“); následně je tvořen kompetenční model.

Opět je třeba zmínit výhody a nevýhody obou přístupů. U kvantitativního výzkumu je výhodou zejména zjištění aktuálních potřeb, ale nevýhodou může být náročnost metodické přípravy i realizace a využitelnost jen pro oblast vzdělávání. Naopak tvorba kompetenčního modelu je přínosem pro celou řadu dalších personálních činností (Bartoňková, 2010, s. 122).

V rámci empirické části bude popsán kvantitativní výzkum prováděný v základních školách. V návaznosti na výše uvedená zjištění byla zvolena metoda dotazníkového šetření, zejména s ohledem na to, že cílem práce je identifikace vzdělávacích potřeb a případných budoucích rozvojových potřeb, které lze řešit pomocí vzdělávání. Nyní se blíže podíváme na jeden z konkrétních nástrojů, který lze využít pro identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb.

Hennessy a Hicks (2011, s. 3-9,15-20,26-55) vyvinuli dotazník pro analýzu potřeb školení (Hennessy-Hicks Training Needs Analysis Questionnaire and

Manual). Je primárně určen pro zdravotnické profese, ale po úpravě jej lze využít i pro jiné profese. Manuál obsahuje podrobné instrukce pro práci, vyhodnocování i pokyny pro úpravu dotazníku. Byl navržen tak, aby byl flexibilní, což umožňuje jeho přizpůsobení pro použití v jakémkoli prostředí a pro jakýkoli účel. U jednotlivých profesních činností se hodnotí nejen to, jak důležitá je pro hodnotitele daná profesní aktivita, ale také jak dobře ji dle svého mínění vykonává. Následně jsou zjišťovány možnosti zlepšení výkonu pomocí vzdělávání, případně změnou podmínek ve firmě. Dotazník může být využit jak pro jednotlivce, profesní skupiny, týmy či celé organizace. Poskytuje informace o současných úrovních výkonu dle vnímání hodnotitelů, oblastech dovedností, které nejvíce potřebují rozvoj a o způsobech, jak toho nejlépe dosáhnout. Výsledky pak lze použít při stanovování priorit, jako podklad pro plánování vzdělávání a rozvoje apod. (Hennessy & Hicks, 2011, s. 3-9,15-20,26-55).

Předtím než přistoupíme ke konkrétnímu výzkumu, v kterém budou identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby učitelů, seznámíme se s tématem profesního rozvoje učitelů a možnostmi jejich podpory. Zmíníme oblast přípravy na učitelské povolání a další vzdělávání v průběhu profesní dráhy. Odpovíme si také na otázku, jaká je účast na dalším vzdělávání s ohledem na věk.



### 3 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ UČITELŮ, MOŽNOSTI PODPORY

V návaznosti na úvodní kapitolu o kvalitě práce učitelů je třeba si uvědomit, že učitel se v průběhu života profesně vyvíjí, a také fakt, že kvalita školních edukačních procesů a kvalita učitelů podmíněna již skutečností, jací zájemci se o studium učitelství ucházejí. Dále je vhodné se zaměřit na skutečnost, zda jednotlivé etapy profesního života ovlivňují kvalitu práce učitele (Průcha, 2017, s. 201-234). V následujících podkapitolách se zaměříme zejména na přípravu učitelů k výkonu jejich profese, jejich další vzdělávání v průběhu profesní dráhy a nezbytnost rozvoje, naznačíme možnosti podpory učitelů.

#### 3.1 Příprava na profesi učitele a další vzdělávání učitelů v průběhu profesní dráhy

Problematika výchovy a vzdělávání je upravena nejen zákonem o pedagogických pracovnících (MŠMT ČR, 2016), ale i vyhláškami, nařízeními vlády a dalšími závaznými předpisy (MŠMT ČR, 2019b). Pro účely této práce vycházíme z předpokladu, že učitelem je osoba splňující odbornou kvalifikaci dle předpisů. Rovněž musí být upřesněno, že s následujícími pojmy pracujeme tak, jak je chápe zákon o pedagogických pracovnících:

- *učitel* – mateřské, základní, střední, vyšší odborné aj. školy,
- *pedagog* – zabývající se vzděláváním pedagogických pracovníků,
- *pedagogický pracovník* – uskutečňující výchovu a vzdělávání dle tzv. školského zákona přímým působením na vzdělávaného; jde tedy o širší pojem, zahrnující nejen učitele a pedagogy, ale i další profese jako vychovatele, speciální pedagogy atd. (MŠMT ČR, 2016, s. 1-31).

Bližší vymezení jednotlivých kategorií se nevztahuje k této práci, proto se jimi konkrétněji nebudeme zabývat. Více se zaměříme na učitele 1. stupně základních škol, neboť na tuto skupinu je zacílena empirická část práce.

Zmínili jsme, že učitel má splňovat předpisy stanovenou odbornou kvalifikaci. Pojďme si položit několik otázek. Co mají učitelé umět, aby byli dostatečně připraveni na realizaci plánu MŠMT ČR (2019a), který byl zmíněn v kapitole 1.3 nebo na splnění požadavků dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MŠMT ČR, 2017)? Jak to vnímají ředitelé, čerství absolventi či pedagogové s mnohaletou praxí?

Například Spilková (2004, s. 31,32) uvádí profesní standard učitelství pro 1. stupeň základní školy, který obsahuje pět oblastí, v nichž má být absolvent vzdělán. Jde o:

- pedagogické a psychologické disciplíny (+ praxe),
- předmětovou didaktiku (+ praxe),
- odborný základ předmětů 1. stupně,
- základy všeobecné vzdělanosti (např. základy informační a komunikační technologie, rétorika, sociologie atd.),
- hlubší profilace ve zvolené specializaci (zvolená výchova nebo cizí jazyk).

Zároveň Spilková zdůrazňuje, že spolu se změnami a novými nároky na učitelskou profesi, proměnou klíčových kompetencí a transformací školství, jsou kladeny nároky na vzdělávání učitelů (2004, s. 31,32).

Aktuálně platný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT ČR, 2017) popisuje, že vzdělávání na prvním stupni má usnadnit žákům přechod z rodinné péče a předškolního do povinného vzdělávání. Mají

být poznávány, respektovány a rozvíjeny jejich individuální potřeby, zájmy a možnosti (a to i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání je má vést k učební aktivitě, ať již praktickou činností či uplatněním vhodných metod. Výsledkem by měla být nejen motivace k dalšímu učení, ale i poznání, že lze najít či vytvořit cesty k řešení problémů (MŠMT ČR, 2017, s. 8).

Na tyto a další požadavky by měl být budoucí učitel připraven v rámci přípravy na povolání, při kterém získá příslušnou odbornou kvalifikaci. Následně, když čerstvý absolvent vstoupí do praxe, musí být ochoten se vzdělávat celoživotně, byť v každém období své aktivní kariéry jiným způsobem.

Zajímavé je pojetí profesní dráhy, jak ji popisuje Průcha (2017, s. 207-229):

- začínající učitel – fáze profesního startu (adaptace obtížná, rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi),
- zkušený učitel – období stabilizace (nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc, vhodné je další vzdělávání),
- konzervativní učitel – konečná etapa (předpokládá se, že je učitel nejzkušenější, ale zároveň i konzervativnější; u některých lze pozorovat rezignaci, projevují se důsledky stresu, vyhoření).

Přesné vymezení hranice pro přechod z jednoho období do dalšího není možné, jsou zde značné individuální rozdíly. Lze říci, že většinou se do období stabilizace učitel přesune po 5 letech a do konečné etapy cca po 25 až 30 letech výkonu profese (Průcha, 2017, s. 207-229).

Přístup k dalšímu vzdělávání se s věkem mění. Beneš uvádí, že ke zlomu dochází zhruba v 55 letech, kdy účast na dalším vzdělávání je pod polovinou podílu odpovídajícímu věkové kategorii 25 až 34 let (2014, s. 161).

K zajímavým zjištěním dospěl Starý (2012, s. 89-90, 97-99), který ve vlastním empirickém výzkumu v základních školách analyzoval mimo jiné i potřebu podpory a dalšího vzdělávání učitelů. Dle ředitelů jsou tři skupiny učitelů, u kterých je potřeba podpory:

- začínající učitelé – připraveni oborově, ale nejsou připraveni na běžné fungování ve škole; vhodná podpora od zkušenějších kolegů,
- starší učitelé, kteří nejsou samostatní, projevují se nevýrazně nebo přistupují k práci rutinně – je třeba je povzbuzovat a motivovat k práci na profesním rozvoji,
- ambiciózní a sebevědomí učitelé s nedostatkem zkušeností – předpokládají, že jejich názor bude přijat; zde spíše vhodná podpora ve smyslu zlepšení vztahů v pedagogickém sboru např. pomocí team-buildingových aktivit.

Z pohledu samotných učitelů bylo zjišťováno jejich vnímání potřeby podpory v oblasti oborové, oborově-didaktické a pedagogicko-psychologické. Ve výsledcích bylo identifikováno následující:

- potřeby v době od absolvování dosud – převážila oblast oborová,
- subjektivní budoucí potřeby – zájem o oborově-didaktické, případně pedagogicko-psychologické znalosti, a to zejména kvůli měnící se populaci žáků a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (Starý, 2012, s. 89-90, 97-99).

Podrobnější model profesního rozvoje učitele uvádí Berliner (2001, s. 478,479), který rozlišuje pět různých stádií. Dle jeho pojetí se začátečník („novice“) posouvá přes fázi pokročilého začátečníka („advanced beginner“) ke kompetentnímu učiteli („competent performer“). Menší část učitelů se poté

přesune do stádia zkušeného učitele („proficient teacher“) a následně učitele-experta („expert teacher“). Čas na rozvoj odborných znalostí se individuálně liší, ale rozumný odhad pro dosažení odbornosti při výuce je pět nebo i více let (Berliner, 2001, s. 478,479). Tomková tento model zmiňuje v evaluačním nástroji Rámec profesních kvalit učitele, který slouží k hodnocení a sebehodnocení kvality práce učitelů a jehož cílem je podpora profesního rozvoje učitelů. Uvádí však, že obdobné etapové modely byly kritizovány pro skutečnost, že každý učitel nemusí dojít až do stádia experta a životní dráha učitele může někdy procházet regresy, slepými uličkami apod. (2012, s. 10,11).

Je zajímavé zjišťovat, jaký je vztah mezi vzdělávacími potřebami a charakteristikami subjektů jako je pohlaví, věk, vzdělání či profesní a ekonomické postavení (Průcha, 2014, s. 39). Proto i v rámci empirické části bude zkoumán vztah mezi profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pocítují největší potřebu vzdělávání, a profesní fází, ve které se učitelé právě nacházejí. Vzhledem k výše uvedeným zjištěním se zaměříme na Průchovo pojetí (2017, s. 207-229), tzn. na počet let od nástupu k výkonu profese učitele 1. stupně ZŠ.

Na několika místech již bylo zmíněno, jak jsou důležité profesní kompetence pro kvalitní výkon práce. V souvislosti s rychlými změnami, rozvojem technologií a novými poznatky vzrůstá význam neustálého profesního vzdělávání a rozvoje, stává se nutností.

### 3.2 Nezbytnost profesního rozvoje učitelů

Hovoříme-li o kvalitě práce a úspěšnosti práce učitele, pak k profesionalitě učitele a prostředkem ke splnění výukových cílů je udržování a rozvoj profesní znalostní základny. Například znalost a využívání vhodných metod, které povedou k oboustranné spokojenosti, jak žáka, tak učitele. Nevhodné nebo nezvládnuté metody mohou mít dalekosáhlé následky, narušit ochotu žáků se učit nebo motivaci učitele k jejich dalšímu používání. Díky tomu mohou být menší pokroky v učení, které nenaplní stanovené standardy. Zasadíme-li tuto problematiku do širšího rámce, musíme si uvědomit, že samotné výukové metody (a jejich vhodné použití) jsou jen jednou ze součástí učitelových znalostí.

Do profesní znalostní základny učitele lze zahrnout zejména pedagogické znalosti, znalost vyučovaného oboru a jeho propojení s pedagogikou (didaktikou) a psychologií, didaktickou znalost obsahu, kurikula (s vazbou na kurikulární dokumenty), znalost cílů výchovy, vzdělávacího prostředí, znalost žáků a sebe sama. V přípravném vzdělávání učitelé získají základní úroveň uvedených profesních znalostí (Tomková, 2012, s. 13). Nicméně je potřeba, aby se učitelé neustále vzdělávali a rozvíjeli.

Shulman a Shulmanová (2008/2009, s. 1-3) upozorňují na to, že učitel má pochopit nejen *co se musí učit*, ale také *jak to naučit*. Ve svých výzkumech dospěli ke zjištění, že tato kategorie „pochopení“ („understanding“) je velmi rozsáhlá a zahrnuje nejen oborové/obsahové/mezioborové znalosti, ale i porozumění kurikulu, „didaktickým znalostem obsahu“ („pedagogical content knowledge“), organizaci práce ve třídě, žákům atd. Pro rozvoj didaktických znalostí obsahu je nezbytné hluboké a flexibilní porozumění

předmětu, pedagogickým zásadám a možnostem výuky, ale i hodnocení změn v učení žáků (Shulman & Shulmanová, 2008/2009, s. 1-3).

Grossmanová uvádí, že didaktické znalosti obsahu se skládají ze znalosti cílů a jejich definice, možností a mezí žákova porozumění, kurikulárních dokumentů (včetně vzájemných vazeb), strategií výuky a reprezentace učiva (1990, s. 7-9).

Slavík specifikuje, že učitel musí pochopit obsah vzdělávání v širších souvislostech. Z něj je třeba vyzdvihnout a zpracovat to, co vyhovuje vzdělávacím požadavkům a předložit žákům v podobě, kdy je jim obsah nejen předán, ale mají možnost mu porozumět (Jedlička, Kořan, & Slavík, 2018, s. 196,197).

Samotná transformace učiva dle Shulmana probíhá v několika krocích:

- příprava – sestávající z analýzy a interpretace učiva, jeho strukturování a rozdělení, a to s ohledem na cíl,
- reprezentace učiva – volba vhodných příkladů, vysvětlení, ukázek apod.,
- výběr metod a forem – volba z přístupů, které zahrnují způsoby výuky, její organizace či řízení,
- úprava a diferenciací učiva a jeho přizpůsobení žákům - zohlednění nejen učebních obtíží žáků, ale i jejich motivace, zájmu, kultury apod. (1987, s. 15).

Zaměříme-li se například na metody, učitelům je k dispozici celá řada učebních postupů a předpokládá se, že je při výuce budou používat. Kyriacou (2012, s. 32, 47-58) vymezuje základní členění na „verbální činnosti vedené učitelem“ a „učební úkoly“. Zmiňuje, že efektivita verbálních metod často

závisí na kvalitě mluveného projevu učitele a jeho schopnosti učivo vysvětlit jasně a přiměřeně žákům. Považuje za důležité na počátku hodiny žáky pozitivně nasměrovat, vysvětlit jim téma a účel hodiny. V průběhu musí učitel umět udržet zájem žáků a jejich pozornost, klást otázky efektivně a získávat zpětnou vazbu. To vše může mít vliv na tempo práce, pochopení učiva a výsledky výuky. Oproti tomu u učebních úloh považuje Kyriacou za zásadní, aby žáci přesně věděli, co mají dělat a pochopili, jak souvisí úkol s tím, co se mají naučit. Je nutná pečlivá příprava, jak úkolu, tak pomůcek. Mezi výhody těchto metod patří, že žáci pracují svým vlastním tempem, přebírají zodpovědnost za výsledky a lze přizpůsobit obtížnost. Kyriacou zmiňuje, že právě přizpůsobení činností schopnostem, zájmům či potřebám žáků je velmi náročné. Je důležité důkladné sledování pokroku žáků a zpětná vazba, která ukáže stupeň porozumění učivu. Jde o to, aby při stanovení výukových cílů byly brány v potaz předchozí znalosti, schopnosti a dovednosti žáků i budoucí požadavky. Vnímavost učitele k těmto potřebám značně přispívá k efektivitě výuky. Učitel by měl umět výuku naplánovat, ale také v průběhu přizpůsobovat a pozměňovat podle reakcí jednotlivých žáků a s ohledem na podporu jejich učení (Kyriacou, 2012, s. 32, 47-58). Holt uvádí, že pokud více pochopíme podmínky a způsoby, kdy se děti učí nejlépe, může se škola stát místem, kde rostou všechny děti, a to nejen co do znalostí a schopností, ale i sebedůvěry, soběstačnosti, vytrvalosti, nezávislosti apod. (1995, s. 7-8).

Z uvedeného je patrné, že transformace učiva je náročnou činností, která vyžaduje od učitelů velké porozumění i nasazení. Vzhledem k neustále se měnícím podmínkám a novým požadavkům si zcela jistě učitelé zaslouží maximální podporu v jejich zodpovědné práci.



### 3.3 Podpora učitelů při jejich profesním rozvoji

Starý vnímá profesní rozvoj učitelů jako perspektivu, která se orientuje na výkon učitelské profese, který má dopad až na úroveň žáka, tzn. na zvýšení jeho dovedností, znalostí a kladných postojů (2012, s. 29).

Armstrong zdůrazňuje, že rozvoj lidských zdrojů má být pokaždé spojen s výkonem a jeho zlepšováním a tím přispívat ke konečným výsledkům organizace. Plány rozvoje by měly být začleněny do strategie a vést k dosahování cílů. Každý v organizaci by měl být veden ke vzdělávání a měl by mít příležitosti k rozvoji (2007, s. 446).

Příčemž, jak popisuje Tureckiová, systematické vzdělávání v organizaci má mnoho funkcí. Nejen vzdělávací a rozvojovou, ale i inovační, adaptační, motivační, integrační aj. Lze jej chápat také jako opatření proti fluktuaci (2009, s. 81,82).

Strategický přístup ukazuje z dlouhodobého pohledu, jak politika a praxe rozvoje a vzdělávání zaměstnanců přispívá k plnění organizačních strategických cílů. Má zabezpečit, aby byla k dispozici správná kvalita lidí k uspokojení současných i budoucích potřeb organizace (Bláha, 2013, s. 122).

Dle Armstronga se organizace, které se zaměřují na tvorbu a předávání znalostí rozhodných z pohledu strategické úspěšnosti, označují jako učící se organizace. Zmiňuje, že definic je celá řada a pojetí je různorodé. Lze však říci, že tímto konceptem bylo poukázáno na význam řízení znalostí (2007, s. 451,452).

Koubek (2004, s 83) uvádí, že učící se organizací je společnost, která vědomě umožňuje pracovníkům se učit, zejména ze zkušeností, v každodenní praxi

a nabízí k tomu cíleně příležitosti. Jedná se o nepřetržitý proces, který je zaměřen na neustálé zlepšování pracovního výkonu, rozvíjení znalostí, dovedností i schopností (Koubek, 2004, s 83).

A jak je tomu ve školním prostředí? Lze i sem přenést tyto přístupy k řízení organizace? Oblast dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků je upravena předpisy, má samozřejmě celou řadu omezení, včetně finančních. I tak by mělo být bráno v potaz, že benefity z efektivního vzdělávání a rozvoje učitelů mají široký dopad. Jsou přínosem pro ně samotné, jejich žáky, školu, stát a chceme-li, tak i pro budoucí zaměstnavatele žáků. Spojíme-li předchozí informace, je nesporné, že učitelé musí být v profesním rozvoji a dalším vzdělávání podporováni.

Prášilová (2003, s. 110,111) uvádí následující charakteristiky „učící se školy“:

- pracovníci se podílí na tvorbě vize a strategických cílů,
- všichni pracovníci jsou s vizí i cíli obeznámeni, navrhnou cesty k jejich dosahování, zahrnou je do realizačních plánů i úkolů,
- nároky na činnosti jsou sledovány a dochází k jejich průběžnému přehodnocování s ohledem na efektivitu dosahování stanovených cílů,
- vedení školy podporuje pracovníky v komunikaci a zlepšování jejich práce,
- škola má motivační program, který je zaměřen na podporu iniciativy, participace, sounáležitosti s posláním, seberealizace a osobního rozvoje,
- v případě potřeby lze vytvořit tzv. mezioborové týmy,
- pro všechny pracovníky jsou zpracovány rozvojové programy, které jsou založeny na potřebách pracovníků, školy,

- škola podporuje učení se při práci – rozvojové aktivity jako je aktivní či kooperativní učení, skupinové řešení problémů či řešení projektů,
- dochází k vyhodnocování vzdělávacích i rozvojových aktivit,
- za rozvoj podřízených zodpovídá vedoucí (Prášilová, 2003, s. 110,111).

Podpora učitelů v rámci učící se školy je zaměřena na profesní rozvoj, zvyšování pedagogické způsobilosti a odbornosti. Vychází z toho, že je kladen důraz na kognitivní vývoj žáků a zkvalitnění jejich učení (důraz kladen na vyšší úroveň myšlení, umění propojovat informace). Oproti tomu princip komunitní školy se vztahuje k osobnostně-sociální stránce rozvoje žáků a orientuje se více na hodnoty (výchovná funkce školy, má přispívat k řešení sociálních problémů apod.). Podpora učitele v komunitní škole je tedy směřována např. k rozvoji komunikativních dovedností s rodiči, poradenství atd. Obě tyto složky, učící se škola i komunitní škola, by měly být vyvážené, vzájemně propojené a neměla by být upřednostňována žádná z nich (Starý, 2012, s. 27-29).

Ke vzdělávání lze využít jak vzdělávání na pracovišti, tak externí vzdělávání. Cílem by mělo být nejen dosažení požadovaných změn v úrovni znalostí, dovedností či postojů, ale i jeho využití pro seberealizaci a zvýšení potenciálu zaměstnanců. Lze tak nejen zvyšovat efektivitu výkonu, ale i motivovat pomocí osobního či profesního růstu. Jde o investici do rozvoje členů dané organizace. Jedná se o významnou složku řízení lidských zdrojů, protože umožňuje získat, rozvíjet a udržet kompetentní a motivované pracovníky (Tureckiová, 2009, s. 80).

Jedním z konkrétních nástrojů pro podporu profesního rozvoje učitelů základních škol je již zmiňovaný Rámec profesních kvalit učitele. Lze jej využít

pro hodnocení a sebehodnocení kvality práce, a to jak pro začínající, tak pro zkušené učitele (Tomková, 2012, s. 13).

Pro účely této práce se přidržíme Armstrongova náhledu (2007, s. 446), že rozvoj lidských zdrojů má být spojen s výkonem a jeho zlepšováním. Využijeme výklad kritérií kvality dle Rámce profesních kvalit učitele (Tomková, 2012). V empirické části při identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb učitelů proto budeme zjišťovat prostor pro zlepšení výkonu profesních činností učitelů. Bude nás zajímat i vztah mezi potřebami a profesní fází, ve které se učitelé nacházejí.

## **EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE**

Empirická část práce se věnuje výzkumu, který se týkal identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů 1. stupně základních škol, a to nejen z jejich vlastního pohledu, ale i z pohledu vedení škol. Hodnocení bylo zaměřeno na profesní činnosti, se kterými se učitelé setkávají při své práci.

Pedagogický výzkum v oblasti vzdělávání v rámci učitelské profese je značně roztržštěn a je málo propojen se změnami v pedagogické praxi (Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014, s. 26). Výzkum realizovaný v základních školách ve Zlíně má za cíl identifikovat rozvojové a vzdělávací potřeby uvedené profesní skupiny a poukázat tím na aktuální situaci.

### **4 PŘEDMĚT A VÝZNAM PRÁCE**

Předmětem empirické části práce je popis výzkumu, který byl realizován v základních školách ve Zlíně. U učitelů 1. stupně byly identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby, a to se zaměřením na profesní kvality učitele. Diplomová práce volně navazuje na bakalářskou práci (Rajnochová, 2017), kde bylo v rámci výzkumu pracovní a osobní pohody zjištěno, že kvalita práce vysoce ovlivňuje angažovanost učitelů, proto je třeba této oblasti věnovat pozornost.

Význam práce spočívá v identifikaci požadavků na vzdělávání a rozvoj učitelů 1. stupně základních škol. Informace je možno využít institucemi, které se zabývají vzděláváním učitelů, vedením škol, zřizovatelem, případně učiteli.

Šetření se zabývalo vlastním hodnocením vzdělávacích a rozvojových potřeb učiteli 1. stupně základních škol a zahrnuje i pohled ředitelů/zástupců ředitelů. Posuzována byla nejen jejich důležitost pro úspěšný výkon práce, ale

i vnímání toho, jak dobře jsou dané aktivity v současné době prováděny. Šlo tedy o zhodnocení prostoru pro zlepšení a zároveň bylo odlišeno, zda lze výkon zlepšit pomocí vzdělávání nebo jsou nutné změny pracovních podmínek, případně organizační změny. Součástí bylo i zjišťování specifických současných vzdělávacích potřeb a budoucích rozvojových potřeb.

#### **4.1 Cíle, výzkumné otázky, formulace hypotéz**

Cílem výzkumu byla identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb učitelů 1. stupně v základních školách ve Zlíně. Rovněž byl zkoumán vztah mezi profesní fází, ve které se učitelé nacházejí, a profesní činností, ve které pociťují učitelé největší potřebu vzdělávání. Výsledky ukazují subjektivní hodnocení vzdělávacích a rozvojových potřeb uvedené profesní skupiny, které je doplněno o hodnocení z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů. Z praktického hlediska lze zjištěné informace využít pro řízení lidských zdrojů, jejich vzdělávání, podporu a rozvoj.

Vzhledem k výše uvedeným cílům práce byly výzkumné otázky stanoveny následovně:

1. U kterých profesních činností učitelů 1. stupně základních škol byly identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby?
  - 1.1 U kterých profesních činností byly z pohledu učitelů 1. stupně základních škol identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby?
  - 1.2 U kterých profesních činností učitelů 1. stupně základních škol byly identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů?

2. U kterých profesních činností lze zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání?
  - 2.1 U kterých profesních činností lze zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání dle jejich vnímání?
  - 2.2 U kterých profesních činností lze zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání dle vnímání ředitelů/zástupců ředitelů?
3. Jaké jsou specifické současné vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně základních škol (v pořadí dle důležitosti)?
  - 3.1 Jaké jsou specifické současné vzdělávací potřeby z pohledu učitelů 1. stupně základních škol (v pořadí dle důležitosti)?
  - 3.2 Jaké jsou specifické současné vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně základních škol z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů (v pořadí dle důležitosti)?
4. Jaké jsou budoucí rozvojové potřeby učitelů 1. stupně základních škol (v pořadí dle důležitosti)?
  - 4.1 Jaké jsou budoucí rozvojové potřeby z pohledu učitelů 1. stupně základních škol (v pořadí dle důležitosti)?
  - 4.2 Jaké jsou budoucí rozvojové potřeby učitelů 1. stupně základních škol z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů (v pořadí dle důležitosti)?
5. Jaký je vztah mezi profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pociťují největší potřebu vzdělávání a profesní fázi, ve které se učitelé právě nacházejí?

V souvislosti s ověřováním vztahu mezi proměnnými byla formulována následující věcná hypotéza:

H1 Mezi profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pociťují největší potřebu vzdělávání a profesní fází existuje statisticky významný vztah.

## **4.2 Metoda sběru a analýzy dat**

Vzdělávací a rozvojové potřeby učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně byly identifikovány v rámci kvantitativního výzkumu, a to jak z pohledu samotných učitelů, tak i ze strany ředitelů/zástupců ředitelů škol.

Pro zjištění potřebných informací byl využit dotazník, který je vhodným nástrojem pro rychlé získání dat, minimálně zatěžujícím respondenty. Dotazník byl vyhotoven ve dvou variantách – varianta A pro učitele, varianta B pro ředitele/zástupce ředitelů. S účelem a využitím informací byli účastníci výzkumu seznámeni v úvodu dotazníku. Byli poučeni také o způsobu odevzdání a upozorněni na zachování anonymity, z důvodu zjištění co nejobjektivnějších informací.

Dotazník byl sestaven ze dvou oddílů – oddíl 1 sloužil ke zjišťování vzdělávacích a rozvojových potřeb u vymezených profesních činností, oddíl 2 ke zjišťování specifických současných vzdělávacích a budoucích rozvojových potřeb (možnost volného vyjádření). Ve variantě A pro učitele byla zjišťována profesní fáze, ve které se právě nacházejí. Výstupem je tedy nejen samotná identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb, ale i zjištění případného vztahu mezi profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pociťují největší potřebu vzdělávání, a jejich profesní fází. Jednotlivé fáze profesní dráhy vychází z Průchova pojetí (2017, s. 207-228) a pro účely této



práce jsou vymezeny následovně (uveden počet let od nástupu k výkonu profese učitele 1. stupně ZŠ):

- začínající učitel – fáze profesního startu: do 5 let,
- zkušený učitel – období stabilizace: od 5 do 25 let,
- konzervativní učitel – konečná etapa: více než 25 let.

Pro identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb byl využit Hennessy-Hicks training needs analysis questionnaire and manual (Hennessy & Hicks, 2011). Dotazník byl přizpůsoben pro potřeby použití v rámci školního prostředí – pro zachování reliability byly uvedené profesní aktivity nahrazeny podle pokynů v manuálu odpovídajícími profesními činnostmi učitelů dle Rámce profesních kvalit učitele - viz PŘÍLOHA P III (Tomková, 2012, s. 14-19). V něm jsou jasně vymezena kritéria kvality pro výkon profesních činností v oblastech plánování výuky, prostředí pro učení, procesů učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoje školy, spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností či oblasti profesního rozvoje učitele. U jednotlivých kritérií jsou uvedeny konkrétní příklady indikátorů kvality, z nichž bylo zvoleno 30 indikátorů a použito v dotazníku – viz PŘÍLOHA P I a P II.

Typ dotazníku byl zvolen s ohledem na efektivní získání komplexního pohledu na potřeby respondentů a zejména z důvodu minimalizace jejich časového zatížení, které je často překážkou pro provedení výzkumu v oblasti školství. Je podstatné zmínit pozici výzkumníka, který není členem zkoumané profesní skupiny a nepracuje v daném oboru. Tento fakt a požadavek ředitelů/zástupců ředitelů na písemnou formu šetření byly rozhodující při volbě metody. Výzkumník tato omezení musel akceptovat a eliminovat je

kombinací uzavřených položek se škálovými odpověďmi a otevřených položek, kde respondenti volně vyjadřovali své vzdělávací potřeby.

Jak již bylo uvedeno, dotazník se skládal ze dvou oddílů. V rámci prvního oddílu byla uvedena řada profesních činností, se kterými se učitelé setkávají při výkonu své práce. U každé činnosti bylo učiteli provedeno hodnocení, a to ve čtyřech sloupcích. První hodnocení (sloupec A) se týkalo toho, jak důležitá je aktivita k úspěšnému výkonu práce. Druhé hodnocení (sloupec B) udávalo, jak dobře tuto aktivitu v současné době učitelé provádí. Vzhledem k tomu, že kvalitní výkon uvedených činností může být někdy podmíněn vhodnými pracovními podmínkami, jindy zlepšen pomocí vzdělávání, další dvě hodnocení se vztahovala k prostoru pro zlepšení výkonu – změnami pracovních podmínek či organizačními změnami (sloupec C) nebo pomocí vzdělávání (sloupec D). U každé z aktivit měli respondenti provést hodnocení, a to ze škály 1 až 7 dle pokynů pro jednotlivé sloupce – viz PŘÍLOHA P I a P II. Čím větší rozdíl je mezi sloupci A a B, tím větší je potřeba rozvoje a vzdělávání. V případě hodnocení sloupců C a D platí, že pokud bylo vyšší skóre uvedeno u sloupce C než u sloupce D, znamená to, že respondent si myslí, že ke zlepšení jeho výkonu mu pomůže více změna pracovních podmínek (či organizační změny). Naopak pokud bylo vyšší skóre uvedeno u sloupce D než u sloupce C, znamená to, že respondent se domnívá, že ke zlepšení jeho výkonu mu více pomůže vzdělávání.

Jak již bylo zmíněno, byl posouzen i vztah mezi profesní fází a profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pocítují největší potřebu vzdělávání, těsnost vztahu a ověřena formulovaná hypotéza. K interpretaci

hodnot korelačního koeficientu byla využita rozmezí dle Chrásky (2007, s. 105)

– viz *Tabulka 1*.

*Tabulka 1 Interpretace hodnot korelačního koeficientu*

<b>Koeficient korelace</b>	<b>Interpretace hodnot</b>
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r = 0$	naprostá nezávislost

K uvedeným rozmezím lze dodat, že ve výzkumech se většinou dále pracuje s koeficienty, které dosahují hodnoty 0,40 a více (Chráska, 2007, s. 105).

V oddílu 2 byly vyhodnocovány specifické současné vzdělávací a budoucí rozvojové potřeby na základě volného vyjádření respondentů, a to dle pořadí důležitosti. Jak uvádí Chráska, u odpovědí na otevřené položky je nutno provést jejich kategorizaci, tzn. přiřadit individuální odpovědi do zvolených kategorií. Počet kategorií by neměl být příliš velký – obvykle 4 až 6 (2007, s. 177). V případě vyhodnocení dat z oddílu 2 se zvolené kategorie opírají o pojetí profesního standardu učitelství pro 1. stupeň základní školy dle Spilkové (2004, s. 31) a byly definovány následovně:

- pedagogika a psychologie,
- didaktika,
- odborné předměty 1. stupně,
- všeobecná vzdělanost,
- zvolená specializace.

Údaje byly zadány a zpracovávány v Microsoft Excel a programu IBM SPSS. Muijs uvádí, že tento statistický a analytický software se běžně používá při výzkumu ve vzdělávání (2004, s. 85).

### **4.3 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor pro empirickou část práce byl zvolen jako exhaustivní výběr – učitelé 1. stupně základních škol, jejichž zřizovatelem je Statutární město Zlín.

Šetření bylo zaměřeno na učitele 1. stupně základních škol – při identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb byl zjišťován nejen pohled této profesní skupiny, ale i pohled ředitelů/zástupců ředitelů.

Díky takto zvolenému souboru lze z výsledků výzkumu vyvodit doporučení pro praxi, a to nejen pro zřizovatele, ale i pro vedení základních škol, případně pro vzdělávací instituce. Dalším důvodem pro volbu uvedeného výzkumného souboru je volné navázání na bakalářskou práci (Rajnochová, 2017), kde byl u učitelů 1. stupně základních škol prováděn výzkum pracovní a osobní pohody a bylo zjištěno, že kvalita práce vysoce ovlivňuje jejich angažovanost.

## 5 PRŮBĚH, VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH ANALÝZA

V následujících kapitolách je blíže popsán průběh předvýzkumu a výzkumu, který byl zaměřen na identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně. Výsledky byly analyzovány a zhodnoceny s ohledem na stanovené výzkumné otázky a hypotézu.

### 5.1 Předvýzkum

Jak již bylo uvedeno v minulé kapitole, pro identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb byl využit v praxi ověřený dotazník Hennessy-Hicks training needs analysis questionnaire and manual (Hennessy & Hicks, 2011), který byl upraven dle pokynů v manuálu pro účely jeho použití pro profesní učitele. Odpovídající profesní činnosti učitelů byly vybrány z odborné literatury, v tomto případě z Rámce profesních kvalit učitele (Tomková, 2012, s. 14-19). Pro zmenšení rizika nesrozumitelnosti byl proveden předvýzkum formou osobního rozhovoru a vyplnění navrženého dotazníku učitelem 1. stupně základní školy. V úvodu byl respondentem vznesen dotaz, zda je hodnocení prováděno ze subjektivního pohledu – na otázku bylo výzkumníkem odpovězeno kladně. Po přečtení pokynů bylo učitelem potvrzeno, že je z dotazníku patrné, že se jedná o hodnocení z pohledu subjektivního vnímání. V rámci předvýzkumu bylo ověřeno, že pokyny k vyplnění i samotný dotazník, včetně popisu jednotlivých profesních činností, jsou srozumitelné a pochopitelné, odpovídají aktuální situaci a potřebám. Byl zpřesněn způsob označení profesní fáze (doplňeno „zakroužkujte“). Navržený dotazník byl doplněn o požadavky

ředitelů/zástupců ředitelů, a to o přesné úvodní informace (co bude zjišťováno, pro jaké účely, pokyny pro vyplnění a odevzdání atd.). Byl respektován požadavek ředitelů/zástupců ředitelů týkající se preference tištěné formy dotazníku a bylo dohodnuto, že je možno jim předložit variantu určenou pro zjišťování jejich pohledu na práci učitelů 1. stupně základních škol. Výstupem z předvýzkumu tedy byly dvě varianty tištěných dotazníků – varianta A pro učitele, varianta B pro ředitele/zástupce ředitelů.

## **5.2 Průběh výzkumu**

Bylo nezbytné počítat s možnými omezeními, zejména ochotou škol a respondentů ke spolupráci, jejich vytížeností, nedůvěrou v zajištění anonymity či možností zneužití informací. Proto byl v úvodu dotazníku jeho účel řádně vysvětlen, popsáno využití dat a zdůrazněno zachování anonymity. Spolu s dotazníky byly předány obálky, do kterých respondenti mohli vyplněné dotazníky vložit, aby byla anonymita maximálně zaručena.

Celkem bylo osloveno 13 škol, jejichž zřizovatelem je Statutární město Zlín. Na 8 školách nebylo povoleno provést dotazníkové šetření (mezi nejčastějšími důvody byla uváděna přetíženost učitelů a jejich velká administrativní zátěž, dalším důvodem byl postoj ředitelů, že nechtějí učitele zatěžovat dotazníky. Na 5 školách bylo provedení výzkumu vedením škol odsouhlaseno a dle předchozí telefonické dohody byly v dojednaných termínech osobně dodány vytištěné tiskopisy, včetně obálek. Učitelům bylo předáno 49 dotazníků (VARIANTA A). Vráceno bylo 31 dotazníků, které byly zkontrolovány z hlediska korektnosti. Vyřazen byl jeden dotazník – vyplněno pouze necelých 6 řádků z Oddílu 1. Pro další analýzu tedy bylo využito 30 dotazníků. Ředitelům/zástupcům ředitelů bylo předáno 9 dotazníků (VARIANTA B).

Vráceno bylo 6 dotazníků, které byly korektně vyplněny a bylo možno je využít pro analýzu (vyřazen tedy nebyl žádný dotazník). Nutno zmínit zpětnou vazbu dvou respondentů, že popis profesních činností byl pro ně poněkud abstraktní. Uvedené připomínky by se při opakování výzkumu dalo předejít možností osobního kontaktu s respondenty, např. vyplňováním dotazníků za přítomnosti výzkumníka. Ideální variantou by bylo provedení smíšeného výzkumu (kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu).

### **5.3 Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb**

**Výzkumná otázka 1:** U kterých profesních činností učitelů 1. stupně základních škol byly identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby?

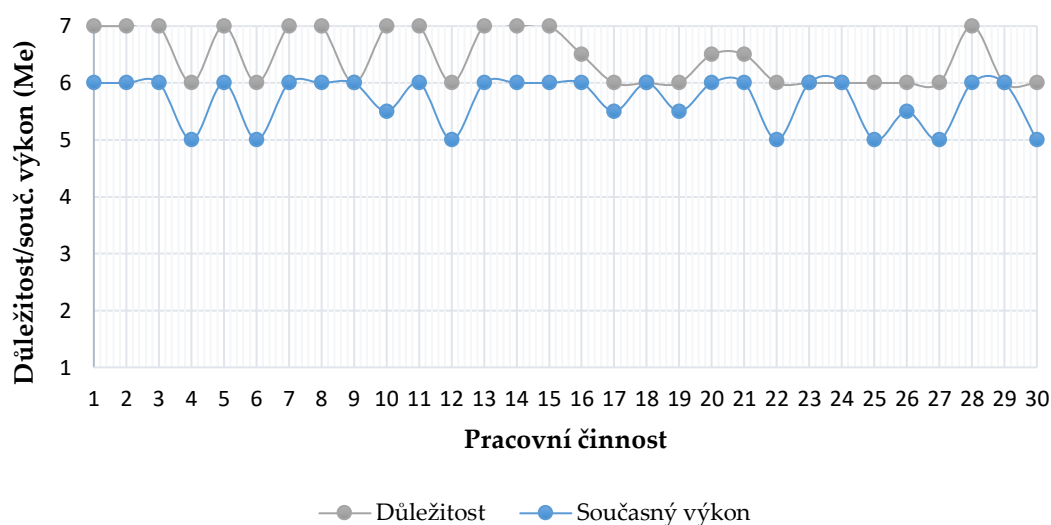
**Výzkumná otázka 1.1:** U kterých profesních činností byly z pohledu učitelů 1. stupně základních škol identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby?

**Výzkumná otázka 1.2:** U kterých profesních činností učitelů 1. stupně základních škol byly identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů?

Porovnáním hodnocení důležitosti jednotlivých pracovních činností pro úspěšný výkon práce a hodnocením současného výkonu (sloupce A a B v oddílu 1) byly identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby. Výsledky byly zjišťovány jak z pohledu učitelů (viz *Graf 1*), tak z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů (viz *Graf 2*).

Nejprve byla zhodnocena data z VARIANTY A pro učitele.

**Graf 1** Srovnání důležitosti a současného výkonu z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ



Z výsledků srovnání důležitosti a současného výkonu bylo zjištěno, že největší rozvojové a vzdělávací potřeby (rozdíl + 1,5) pociťují učitelé u pracovní činnosti č. 10, která byla specifikována následovně: „Diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka.“ Z celkového počtu 30 učitelů jich 20 pociťuje potřebu rozvoje či vzdělávání v této činnosti spadající do oblasti procesů učení. Jedná se o téměř 67 % z celkového počtu učitelů. Tato aktivita bude v kapitole 5.5 podrobena dalšímu posouzení vztahu k profesní fázi, ve které se učitelé právě nacházejí.

Střední potřeba rozvoje či vzdělávání (rozdíl + 1) byla zjištěna u 18 činností (č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 25, 27, 28, 30), které spadají do všech osmi sledovaných oblastí. V oblasti plánování výuky se jedná o výběr smysluplného obsahu a promyšlení návaznosti, komplexnosti a provázanosti učiva (včetně mezipředmětových vazeb a vhodných metod a organizace výuky) a plánování vycházející z reflexe průběhu a výsledků předchozí



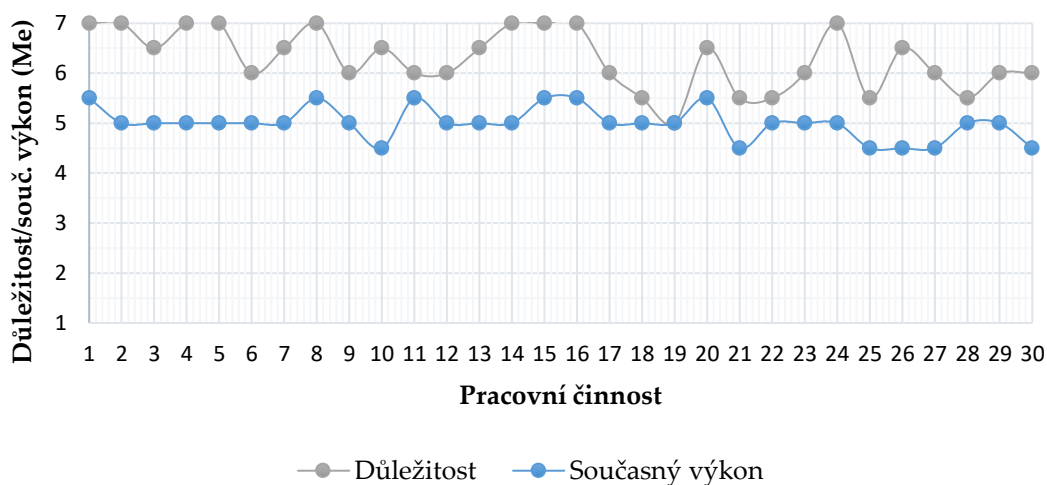
výuky a učení žáků. V oblasti prostředí pro učení jde o vyjadřování důvěry a pozitivního očekávání směrem k žákům (včetně podpory jejich sebedůvěry) a poskytování prostoru žákům pro vyjádření, naslouchání a poskytování zpětné vazby. V oblasti procesů učení byla zjištěna potřeba u využívání širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků; využívání didaktických znalostí obsahu pro učení žáků a u adekvátní komunikace se žáky (s ohledem na věk, kultivovaný, jasný a srozumitelný projev, včetně vhodné neverbální komunikace). V oblasti hodnocení práce žáků jde o hodnocení výsledků učení (míry dosahování kompetencí s ohledem na individuální možnosti žáků vůči očekávaným výsledkům). V oblasti reflexe výuky se jedná o vyhodnocování zvolených strategií, metod a organizace vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky a jejich dosažení; porovnávání plánovaných vzdělávacích cílů a skutečně dosažených výsledků. V rámci oblasti rozvoj školy a spolupráce s kolegy jde o přispívání k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy (založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci) a spolupráce s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky. V oblasti spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností jde o komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci žáků (na základě partnerského přístupu) a schopnosti prezentace a zdůvodňování vzdělávacího programu školy rodičům či širší veřejnosti. V poslední oblasti, profesní rozvoj učitele, se jedná o sdílení odborných problémů, otázek a pokroků s kolegy, plánování profesního růstu a průběžný rozvoj kompetencí (na základě reflexe a sebereflexe), využívání rozmanitých dostupných prostředků k profesnímu rozvoji (literatura, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů atd.), koordinace plánu profesního rozvoje s úkoly a cíli školy.

Malá potřeba rozvoje a vzdělávání (rozdíl + 0,5) byla identifikována u 6 profesních činností (č. 16, 17, 19, 20, 21, 26), které spadají do pěti oblastí. V oblasti plánování výuky jde o plánování, z čeho a jak žáci a učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů a rozhodování o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků. V oblasti procesů učení se jedná o vedení výuky dle připraveného plánu, schopnost reakce na aktuální vývoj situace, potřeby a možnosti žáků (bez ztráty zaměření na stanovené cíle učení). V oblasti hodnocení práce žáků jde o vedení žáků k převzetí zodpovědnosti za vlastní učení, rozvoj dovednosti sebehodnocení žáků a vzájemného hodnocení (dle předem stanovených kritérií) a využívání různých forem hodnocení (se zaměřením na vnitřní motivaci žáků k učení). V oblasti reflexe výuky se jedná o shromažďování a využívání zdrojů pro reflexi efektivity výuky. Pokud jde o oblast rozvoje školy a spolupráce s kolegy, zde se jedná o podílení se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy.

Pouze u 5 činností (č. 9, 18, 23, 24, 29) byl nulový rozdíl mezi pocíťovanou důležitostí a současným výkonem, což znamená, že u těchto aktivit nemají učitelé potřebu rozvoje a vzdělávání.

Následně byla zhodnocena data z VARIANTY B pro ředitele/zástupce ředitelů. Porovnáním hodnocení důležitosti jednotlivých pracovních činností pro úspěšný výkon práce učitelů 1. stupně ZŠ a hodnocením současného výkonu (sloupce A a B v oddílu 1) byly identifikovány rozvojové a vzdělávací potřeby z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů (viz *Graf 2*).

**Graf 2** Srovnání důležitosti a současného výkonu práce učitelů 1. stupně ZŠ z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů



Z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů byly na základě srovnání důležitosti a současného výkonu práce učitelů 1. stupně ZŠ identifikovány největší rozvojové a vzdělávací potřeby (rozdíl + 2) u 7 pracovních činností (č. 2, 4, 5, 10, 14, 24, 26) v pěti oblastech. V oblasti plánování výuky jde o výběr smysluplného obsahu a promýšlení návaznosti, komplexnosti a provázanosti učiva (vč. mezipředmětových vazeb a vhodných metod a organizaci výuky), volba způsobů diferenciaci a individualizace výuky (vzdělávacích cílů, obsahu, metod a organizace učení) dle potřeb konkrétních žáků. V oblasti procesů učení se jedná o diferenciaci a individualizaci výuky (dle možností a potřeb žáků, se snahou o dosažení jejich osobního maxima). Pokud jde o reflexi výuky, v této oblasti se jedná o vyhodnocování zvolených strategií, metod a organizaci vyučování (dle plánovaných cílů výuky, vč. jejich dosažení). V oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy jde o přispívání k tvorbě pozitivního sociálního klimatu školy (díky vzájemnému respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci) a podílení se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci

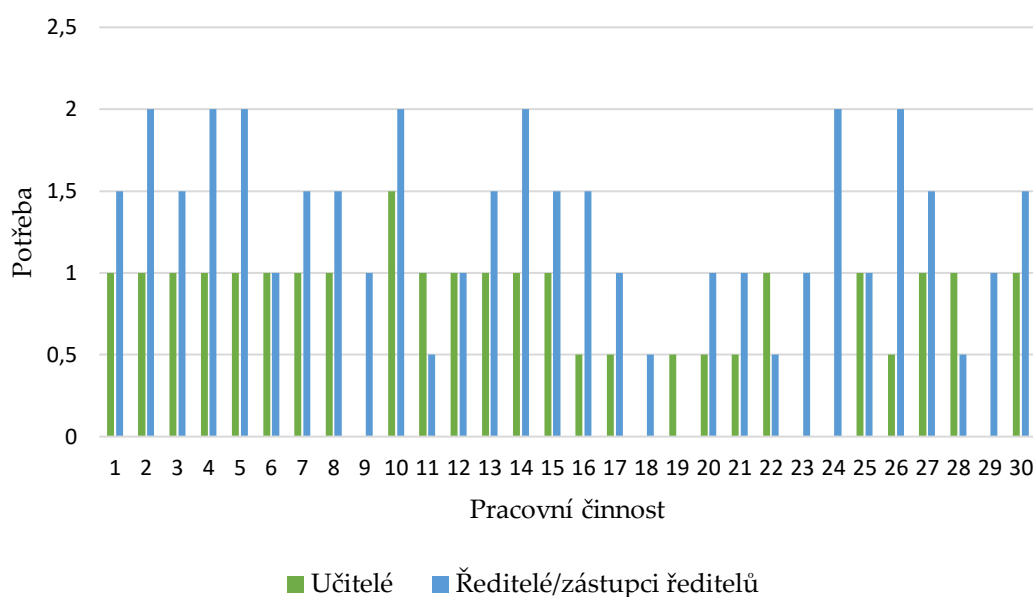
společných projektů školy. V oblasti spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností se jedná o komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci žáků (na základě partnerského přístupu).

Velkou potřebu rozvoje a vzdělávání učitelů na 1. stupni (rozdíl + 1,5) mají ředitelé/zástupci ředitelů u 9 profesních činností (č. 1, 3, 7, 8, 13, 15, 16, 27, 30) z oblastí prostředí pro učení, procesů učení, hodnocení práce žáků, rozvoj školy a spolupráce s kolegy a profesní rozvoj učitele. Střední potřeba (rozdíl + 1) byla zjištěna rovněž u 9 činností (č. 6, 9, 12, 17, 20, 21, 23, 25, 29) z oblastí plánování výuky, prostředí pro učení, procesů učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky a profesního rozvoje učitele. Malý rozdíl (+ 0,5) byl vykázan u 4 aktivit (č. 11, 18, 22 a 28) z oblastí plánování výuky, prostředí pro učení, spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností a profesního rozvoje učitele. Pouze u jedné profesní činnosti (č. 19) z oblasti reflexe výuky nebyla zjištěna potřeba rozvoje či vzdělávání (nulový rozdíl).

Z výsledků vyplývá, že u všech pracovních činností je prostor pro zlepšení výkonu, ať již dle vnímání učitelů 1. stupně ZŠ, případně ředitelů/zástupců ředitelů. Žádnou z činností tedy nelze zcela vyloučit z dalšího zkoumání, které bylo zaměřeno na možnost zlepšení výkonu práce pomocí vzdělávání. Bylo zjištěno, že největší vzdělávací či rozvojová potřeba je pociťována u pracovní činnosti č. 10, a to nejen z pohledu učitelů, ale i ředitelů/zástupců ředitelů.

Prostor pro zlepšení výkonu u jednotlivých pracovních činností učitelů 1. stupně ZŠ přehledně znázorňuje následující graf (viz *Graf 3*). Ukazuje, jaké jsou vzdělávací a rozvojové potřeby učitelů 1. stupně ZŠ dle jejich vnímání a z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů.

**Graf 3** Rozvojevé a vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně ZŠ dle jednotlivých pracovních činností



#### 5.4 Možnost zlepšení výkonu práce pomocí vzdělávání

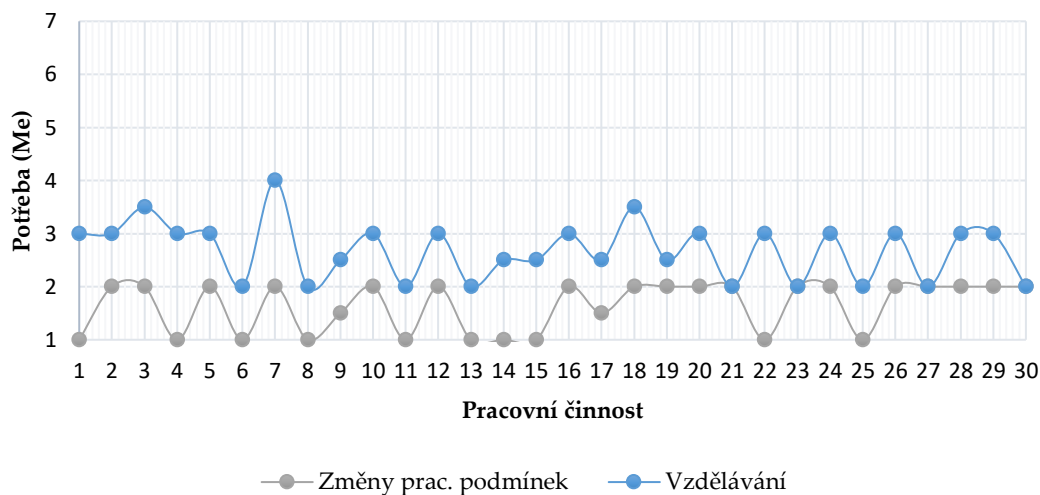
**Výzkumná otázka 2:** U kterých profesních činností lze zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání?

**Výzkumná otázka 2.1:** U kterých profesních činností lze zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání dle jejich vnímání?

**Výzkumná otázka 2.2:** U kterých profesních činností lze zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání dle vnímání ředitelů/zástupců ředitelů?

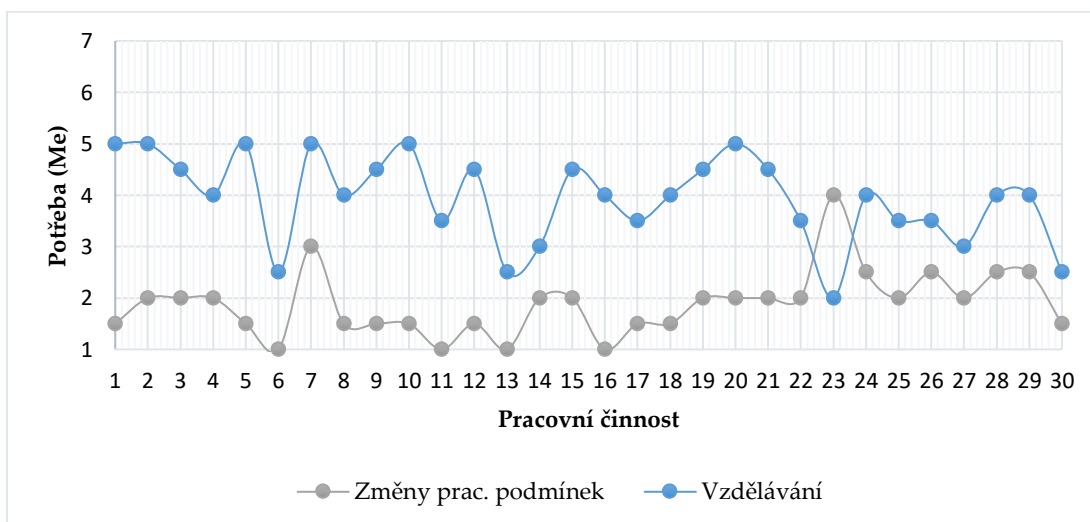
Porovnáním hodnocení ze sloupců C a D v oddílu 1 bylo zjišťováno, zda se respondenti domnívají, že ke zlepšení výkonu jim pomůže více změna pracovních podmínek (či organizační změny) nebo jim více pomůže vzdělávání. Pohled učitelů zachycuje *Graf 4*, pohled ředitelů/zástupců ředitelů je uveden v *Grafu 5*.

**Graf 4** Možnosti pro zlepšení výkonu práce u jednotlivých pracovních činnostech z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ



Z výsledků je patrné, že dle vnímání učitelů lze u všech profesních činností zlepšit výkon práce pomocí vzdělávání. U 4 profesních činností (č. 21, 23, 27 a 30) je rovnocenná potřeba změn pracovních podmínek či organizačních změn a potřeba vzdělávání.

**Graf 5** Možnosti pro zlepšení výkonu práce učitelů 1. stupně ZŠ u jednotlivých pracovních činnostech z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů



Data ukazují, že dle vnímání ředitelů/zástupců ředitelů lze lépe zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání u 29 z celkového počtu 30 profesních činností. U činnosti č. 23 „Přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plán. činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností“ přikládají větší význam změnám pracovních podmínek.

Z výsledků vyplývá, že u všech zkoumaných profesních činností lze zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání.

## **5.5 Posouzení vztahu mezi proměnnými**

**Výzkumná otázka č. 5:** Jaký je vztah mezi profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pocívuji největší potřebu vzdělávání a profesní fázi, ve které se učitelé právě nacházejí?

K věcné hypotéze, která byla uvedena v kapitole 4.1, byla formulována statistická hypotéza:

**H1<sub>0</sub>** Mezi profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pocívuji největší potřebu vzdělávání a profesní fázi neexistuje statisticky významný vztah.

**H1<sub>A</sub>** Mezi profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pocívuji největší potřebu vzdělávání a profesní fázi existuje statisticky významný vztah.

V kapitole 5.3 bylo zjištěno, že největší rozvojové a vzdělávací potřeby pocívuji učitelé u pracovní činnosti č. 10. Tato aktivita se vztahuje k diferenciaci a individualizaci výuky s ohledem na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, s cílem dosáhnout jejich osobního maxima. Vzhledem k tomu, že v rámci

šetření byla sledována profesní fáze, ve které se učitelé právě nacházejí, lze provést posouzení vztahu mezi proměnnými. Z celkového počtu 30 respondentů pociťuje potřebu rozvoje či vzdělávání v uvedené aktivitě 20 učitelů, proto byla k analýze použita data těchto dvaceti zaměstnanců. Nejprve byl proveden rozbor procentuální četnosti výskytu jednotlivých profesních fází, pro získání představy o jejich rozložení – viz *Tabulka 2*.

*Tabulka 2 Profesní fáze – četnost*

<b>Profesní fáze</b>	<b>Četnost</b>	<b>Kumula- tivní Četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>	<b>Kumulativní relativní četnost (%)</b>
Začínající učitel	1	1	5	5
Zkušený učitel	14	15	70	75
Konzervativní učitel	5	20	25	100
$\Sigma$	20	–	100	–

Z tabulky je zřejmé, že nejvíce učitelů, kteří mají vzdělávací a rozvojovou potřebu ve zkoumané aktivitě, se nacházejí ve fázi zkušený učitel (70 %), dále ve fázi konzervativní učitel (25 %) a pouze 1 ve fázi začínající učitel (5 %).

V programu IBM SPSS byl proveden výpočet Pearsonova koeficientu korelace. Výsledky posouzení vztahu mezi profesní činností, ve které učitelé 1. stupně základních škol pociťují největší potřebu vzdělávání, tj. pracovní činností č. 10 ( $M = 1,85$ ;  $SD = 1,19$ ) a profesní fází, ve které se učitelé právě nacházejí, jsou uvedeny v *Tabulce 3*.

*Tabulka 3 Vztah mezi profesní fází a potřebou vzdělávání – korelační matice*

	<b>Potřeba</b>	<b>Profesní fáze</b>
<b>Potřeba</b>	X	0,049
<b>Profesní fáze</b>	0,049	x



Dle koeficientu korelace ( $r = 0,049$ ) byla zjištěna velmi slabá závislost. Hodnota se blíží nule, což značí téměř statistickou nezávislost proměnných. Testování statistické významnosti bylo provedeno na hladině významnosti 0,05. Bylo zjištěno, že korelace jsou významné na hladině  $p > 0,05$ , tzn. statisticky nevýznamné. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická; přijímáme tedy nulovou hypotézu, že mezi profesní činnostmi, ve které učitelé 1. stupně základních škol pocíují největší potřebu vzdělávání a profesní fází neexistuje statisticky významný vztah. Nebylo tedy prokázáno, že mezi profesní fází a zkoumanou vzdělávací potřebou je vztah. Nulovou hypotézu nelze odmítnout, protože vypočítaná hodnota testového kritéria není stejná či větší jako kritická hodnota.

Pro úplnou názornost byla analýza doplněna o koeficient determinace ( $r^2 = 0,0024$ ). Výsledek lze interpretovat tak, že pouze z 0,24 % je zkoumaná vzdělávací potřeba ovlivňována profesní fází.

Z výsledků je patrné, že není třeba dále zkoumat vzdělávací potřeby v oblasti diferenciaci a individualizaci výuky v souvislosti s profesní fází, ve které se učitelé právě nacházejí.

## **5.6 Specifické současné vzdělávací potřeby**

**Výzkumná otázka č. 3:** Jaké jsou specifické současné vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně základních škol (v pořadí dle důležitosti)?

**Výzkumná otázka č. 3.1:** Jaké jsou specifické současné vzdělávací potřeby z pohledu učitelů 1. stupně základních škol (v pořadí dle důležitosti)?

**Výzkumná otázka č. 3.2:** Jaké jsou specifické současné vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně základních škol z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů (v pořadí dle důležitosti)?

Odpovědi na otevřené položky z oddílu 2 byly strukturovány do kategorií pedagogika a psychologie, didaktika, odborné předměty 1. stupně, všeobecná vzdělanost a zvolená specializace. Výsledky byly zpracovávány v Microsoft Excel, jednotlivým odpovědím byl přiřazen číselný kód. Respondenti vyplňovali své specifické současné vzdělávací potřeby v pořadí dle důležitosti, která byla zohledněna pomocí bodového hodnocení (od nejdůležitějších na 1. místě za 5 bodů až po 1 bod pro odpovědi uvedené na 5. místě). Jednalo se o volné vyjádření potřeb, vyplnění této části respondenty se tedy různilo – od vyplnění všech pěti nabízených polí pro vyjádření specifických vzdělávacích potřeb, vyplnění pouze několika potřeb, případně neuvedení žádné potřeby.

Pořadí jednotlivých kategorií specifických současných vzdělávacích potřeb učitelů 1. stupně ZŠ, a to od nejdůležitější kategorie, je uvedeno v *Tabulce 4*.

*Tabulka 4* Specifické současné vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně ZŠ v pořadí dle důležitosti

Pořadí	Kategorie	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)
1.	Pedagogika a psychologie	4,17	0,96
2.	Všeobecná vzdělanost	3,42	1,26
3.	Didaktika	3,37	1,31
4.	Zvolené specializace	3,00	0,00

Z *Tabulky 4* je patrné, že učitelé považují za nejdůležitější se aktuálně vzdělávat v oblasti pedagogiky a psychologie, následováno všeobecnou vzdělaností a didaktikou; objevila se ojedinělá potřeba v oblasti zvolené specializace. K odborným předmětům 1. stupně se nevztahoval žádný specifický současný požadavek na vzdělávání.

Bližší informace poskytují konkrétní odpovědi učitelů 1. stupně ZŠ u jednotlivých kategorií:

1. Pedagogika a psychologie ( $M = 4,17$ ,  $SD = 0,96$ ) – problematika inkluze (vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – konkrétní nápady, pomůcky pro obohacení výuky; speciální pedagogika; práce s dětmi, které mají poruchy autistického spektra, ADHD; reedukace výukových obtíží), oblast psychologie (rozšíření znalostí pro nalezení řešení k individuálním a specifickým případům, problémovému chování žáků, konkrétně např. přednášky PhDr. Jana Svobody z Ostravské univerzity; syndrom vyhoření; uvolnění dětí – relaxace; motivace; smysluplnost),
2. Všeobecná vzdělanost ( $M = 3,42$ ;  $SD = 1,26$ ) – problematika práce s rodiči (školení v oblasti práva učitel versus povinnosti rodiče – právnícké minimum; komunikace s rodiči, příp. s rodiči problémových žáků), problematika klimatu (školního, sociálního, v pedagogickém sboru; budování vztahů v kolektivu), oblast spolupráce s kolegy (rozvoj spolupráce s kolegy, kteří mají rádi změnu, jsou pružní v komunikaci se žáky a mají chuť vyzkoušet nové metody učení), informační technologie (kurzy), zodpovědnost učitele za zdraví žáka se zdravotním znevýhodněním (diabetes) – právnícké minimum,

3. Didaktika (M = 3,37; SD = 1,31) – metodika (efektivní metody učení, spektrum forem a metod práce, nové metody a formy vedoucí k aktivitě žáků a jejich sebereflexi, projektové vyučování, didaktické hry, pomůcky, týmová práce dětí), zkvalitňování vzdělávání a školního vzdělávacího programu, stanovování výchovných vzdělávacích cílů, hodnocení (procesu učení a výsledků, zvolených strategií, metod a organizace výuky, naplňování dlouhodobých cílů, sebehodnocení), komplexnost a provázanost učiva,
4. Zvolené specializace (M = 3,00; SD = 0,00) – cizí jazyk (konverzace, prohloubení a udržení dosažených znalostí).

Ředitelé/zástupci ředitelů uvedli pouze dvě specifické oblasti práce učitele na 1. stupni, ve kterých pociťují aktuální potřebu podpory učitelů pomocí vzdělávání. Pořadí jednotlivých kategorií specifických současných vzdělávacích potřeb, a to od nejdůležitější kategorie, je uvedeno v *Tabulce 5*.

*Tabulka 5* Specifické současné vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně ZŠ v pořadí dle důležitosti z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů

Pořadí	Kategorie	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)
1. – 2.	Pedagogika a psychologie	4,00	1,00
1. – 2.	Všeobecná vzdělanost	4,00	0,26

Z *Tabulky 5* je patrné, že ředitelé/zástupci ředitelů považují za nejdůležitější aktuálně učitele 1. stupně vzdělávat v oblasti pedagogiky a psychologie a všeobecné vzdělanosti. Nebyl uveden žádný požadavek na vzdělávání v oblasti didaktiky, zvolené specializace či odborných předmětů 1. stupně. V jednotlivých kategoriích byly uvedeny tyto konkrétní odpovědi:

Pedagogika a psychologie ( $M = 4,00$ ;  $SD = 1,00$ ) – konkrétně stres, psychohygiena a vyhoření v učitelské profesi, inkluze, osobnostní rozvoj, práce s agresivním žákem (jak na něj reagovat),

Všeobecná vzdělanost ( $M = 4,00$ ;  $SD = 0,26$ ) – komunikace se žáky a rodiči, práce s třídním kolektivem, vedení a aktivity třídnických hodin, technologická pomoc a čtenářská gramotnost.

Z uvedeného je patrné, že jak učitelé, tak ředitelé/zástupci ředitelů mají největší aktuální potřebu podpory pomocí vzdělávání v kategorii pedagogiky a psychologie (společnou oblastí je zejména inkluze a problematika vyhoření v učitelské profesi) a všeobecné vzdělanosti (společným tématem je zejména problematika komunikace s rodiči).

## **5.7 Budoucí rozvojové potřeby**

**Výzkumná otázka č. 4:** Jaké jsou budoucí rozvojové potřeby učitelů 1. stupně základních škol (v pořadí dle důležitosti)?

**Výzkumná otázka č. 4.1:** Jaké jsou budoucí rozvojové potřeby z pohledu učitelů 1. stupně základních škol (v pořadí dle důležitosti)?

**Výzkumná otázka č. 4.2:** Jaké jsou budoucí rozvojové potřeby učitelů 1. stupně základních škol z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů (v pořadí dle důležitosti)?

Vyhodnocování budoucích rozvojových potřeb probíhalo obdobným způsobem jako vyhodnocování současných vzdělávacích potřeb v předchozí kapitole 5.6. Nejprve jsou popsány budoucí rozvojové potřeby dle vnímání učitelů – viz *Tabulka 6*.

*Tabulka 6 Budoucí rozvojové potřeby učitelů 1. stupně ZŠ v pořadí dle důležitosti*

Pořadí	Kategorie	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)
1.	Odborné předměty 1. stupně	5,00	0,00
2.	Zvolené specializace	4,50	0,50
3.	Pedagogika a psychologie	4,36	0,77
4.	Všeobecná vzdělanost	4,18	0,94
5.	Didaktika	3,08	1,55

Z Tabulky 6 vyplývá, že učitelé pocííují potřebu rozvoje pomocí vzdělávání, které by jim pomohlo připravit se na změny a očekávané nové situace, a to ve všech sledovaných kategoriích. Konkrétní požadavky v jednotlivých kategoriích byly v odpovědích učitelů 1. stupně ZŠ specifikovány takto:

1. Odborné předměty 1. stupně (M = 5,00; SD = 0,00) – praktické semináře (český jazyk, matematika),
2. Zvolené specializace (M = 4,50; SD = 0,50) – praktické semináře (výtvarná, hudební výchova), cizí jazyk,
3. Pedagogika a psychologie (M = 4,36; SD = 0,77) – problematika inkluze (vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ADHD), oblast psychologie (závislost na technologiích dnešní doby a jejich vlivu na volný čas žáků; žáci a jejich pohled na zvládání emocí, vztahů; motivace; smysluplnost; syndrom vyhoření),
4. Všeobecná vzdělanost (M = 4,18; SD = 0,94) – komunikace s rodiči (jednání s problémovým rodičem, komunikace s rodiči, kteří vychovávají své dítě bez mantinelů), spolupráce (s kolegy, v kolektivu: učitel – učitel, učitel – žák/žáci, učitel – rodiče), klima (sociální, třídy – vztahy mezi spolužáky), informační technologie,

5. Didaktika ( $M = 3,08$ ;  $SD = 1,55$ ) – hodnocení (výsledků učení, hodnocení a sebehodnocení žáků, vyhodnocování vhodnosti zvolených strategií, metod a organizace výuky, sebehodnocení), metodika (moderní metody a formy práce, jejich spektrum), kvalita vzdělávání, školní vzdělávací program, naplňování dlouhodobých cílů, komplexnost a provázanost učiva.

Budoucí rozvojové potřeby dle vnímání ředitelů/zástupců ředitelů jsou uvedeny v *Tabulce 7*.

*Tabulka 7* Budoucí rozvojové potřeby učitelů 1. stupně ZŠ z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů v pořadí dle důležitosti

Pořadí	Kategorie	Průměr (M)	Směrodatná odchylka (SD)
1. – 2.	Všeobecná vzdělanost	5,00	0,00
1. – 2.	Pedagogika a psychologie	5,00	0,00

Ředitelé/zástupci ředitelů uvedli dvě oblasti práce učitele na 1. stupni, v kterých pocívuji potřebu rozvoje učitelů pomocí vzdělávání, které by jim pomohlo připravit je na změny a očekávané nové situace (např. na budoucí potřeby školy, dlouhodobé cíle, strategické plány atd.). Konkrétní požadavky v obou kategoriích byly specifikovány následovně:

Všeobecná vzdělanost ( $M = 5,00$ ;  $SD = 0,00$ ) – oblast informačních technologií,

Pedagogika a psychologie ( $M = 5,00$ ;  $SD = 0,00$ ) – problémy inkluze.

Lze říci, že budoucí rozvojová potřeba podpory v oblasti inkluze a informačních technologií je společná pro obě skupiny respondentů.

## 6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výsledky výzkumu vzdělávacích a rozvojových potřeb učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně ukázaly, že je zde prostor pro podporu a rozvoj pomocí vzdělávání. Byly identifikovány potřeby nejen z jejich vlastního pohledu, ale i z pohledu vedení škol.

V rámci vyhodnocení vybraných profesních činností, se kterými se učitelé setkávají při své práci, byla posuzována jejich důležitost pro úspěšný výkon práce a sebehodnocení úrovně aktuálního výkonu. Na základě porovnání bylo zjištěno, že dle vnímání učitelů 1. stupně ZŠ je prostor pro zlepšení u 25 z uvedených 30 aktivit, to znamená, že pouze u 5 profesních činností nebyla identifikována vzdělávací nebo rozvojová potřeba.

Největší rozvojová a vzdělávací potřeba je učiteli vnímána u činnosti z oblasti procesů učení. Konkrétně se jedná o aktivitu, která se vztahuje k diferenciaci a individualizaci výuky vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků a snaze o dosažení osobního maxima u každého žáka. Z celkového počtu 30 učitelů pociťuje potřebu rozvoje či vzdělávání v této činnosti 20 osob, tj. téměř 67 % z celkového počtu. V rámci šetření byla zjišťována profesní fáze, ve které se učitelé právě nacházejí, a zkoumán její vztah k uvedené vzdělávací potřebě. Vztah nebyl prokázán, lze tedy říci, že při vzdělávání a rozvoji dané aktivity není nutno se zaměřovat na určitou skupinu učitelů dle profesní fáze.

Z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů byly zjištěny vzdělávací a rozvojové potřeby u 29 z 30 uvedených profesních činností. Na základě srovnání důležitosti a současného výkonu práce učitelů 1. stupně ZŠ dle vnímání ředitelů/zástupců ředitelů byly identifikovány největší rozvojové a vzdělávací potřeby u 7 pracovních činností v pěti oblastech. V oblasti plánování výuky se



jedná o výběr smysluplného obsahu a promyšlení návaznosti, komplexnosti a provázanosti učiva (vč. mezipředmětových vazeb, vhodných metod a organizace výuky), volbu způsobů diferenciaci a individualizace výuky (vzdělávacích cílů, obsahu, metod a organizace učení) dle individuálních potřeb žáků. V oblasti procesů učení je uvedena diferenciaci a individualizace výuky (dle možností a potřeb žáků, se snahou o dosažení jejich osobního maxima). V oblasti reflexe výuky jde o vyhodnocování zvolených strategií, metod a organizaci vyučování (dle plánovaných cílů výuky, vč. jejich dosažení). V oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy se jedná o přispívání k tvorbě pozitivního sociálního klimatu školy, podílení se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy. V oblasti spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností je to potřeba týkající se komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáků.

Z výsledků vyplynulo, že prostor pro zlepšení výkonu rozvojem nebo vzděláváním se naskýtá u všech pracovních činností, ať již podle hodnocení učitelů 1. stupně ZŠ nebo ředitelů/zástupců ředitelů. Bylo zjištěno, že u obou skupin respondentů je největší vzdělávací či rozvojová potřeba pocíťována u pracovní činnosti č. 10, která se týká diferenciaci a individualizace výuky dle možností a potřeb jednotlivých žáků, tak aby mohlo být u každého žáka dosaženo jeho osobního maxima.

V rámci šetření bylo zjišťováno, zda lze výkon zlepšit pomocí vzdělávání nebo jde spíše o záležitost změn pracovních podmínek, případně organizačních změn. Z výsledků vyplynulo, že u všech profesních činností lze zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání. Dle vnímání učitelů lze u všech

30 profesních činností zlepšit výkon práce pomocí vzdělávání. Pouze u 4 profesních činností pociťují rovnocennou potřebu změn pracovních podmínek (organizačních změn) a potřebu vzdělávání. Z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů lze lépe zlepšit výkon práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání u 29 z celkového počtu 30 profesních činností. Jen u jedné aktivity, která se týká přizpůsobení prostředí třídy, jejího uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem (prostředí podporující a umožňující aktivní zapojení do široké škály činností) přikládají větší význam změnám pracovních podmínek.

V rámci zjišťování specifických vzdělávacích potřeb byly identifikovány oblasti, v kterých pociťují aktuální potřebu podpory učitelé 1. stupně ZŠ, a to jak z jejich pohledu, tak dle vnímání ředitelů/zástupců ředitelů. Bylo zjištěno, že učitelé považují za nejdůležitější se aktuálně vzdělávat v oblasti pedagogiky a psychologie, dále v oblasti všeobecné vzdělanosti a didaktiky. Ve volných odpovědích se objevila i ojedinělá potřeba v oblasti zvolené specializace. K odborným předmětům 1. stupně se nevztahoval žádný specifický současný požadavek na vzdělávání.

Konkrétní odpovědi učitelů 1. stupně ZŠ u jednotlivých kategorií ukázaly, že v oblasti pedagogiky a psychologie je významným tématem inkluze (vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; speciální pedagogika; práce s dětmi, které mají poruchy autistického spektra, ADHD; reedukace výukových obtíží) a oblast psychologie (rozšíření znalostí pro nalezení řešení k individuálním a specifickým případům, problémovému chování žáků; syndrom vyhoření; uvolnění dětí – relaxace; motivace; smysluplnost). V kategorii všeobecné vzdělanosti pak učitelé poukazovali

na problematiku práce s rodiči (školení v oblasti práva učitel versus povinnosti rodiče; komunikaci s rodiči, případně rodiči problémových žáků), klimatu (školního, sociálního, v pedagogickém sboru; budování vztahů v kolektivu), na oblast spolupráce s kolegy, informační technologie a také na zodpovědnost učitele za zdraví žáka se zdravotním znevýhodněním.

V kategorii didaktika byly uvedeny konkrétní potřeby v oblasti metodiky (např. efektivní metody učení, nové metody a formy vedoucí k aktivitě žáků a jejich sebereflexi, projektové vyučování, didaktické hry, pomůcky, týmová práce dětí), zkvalitňování vzdělávání a školního vzdělávacího programu, stanovování výchovných vzdělávacích cílů, hodnocení (procesu učení a výsledků, zvolených strategií, metod a organizace výuky, naplňování dlouhodobých cílů, sebehodnocení), komplexnosti a provázanosti učiva.

V rámci zvolené specializace byl identifikován požadavek týkající se cizího jazyka (konverzace, prohloubení a udržení dosažených znalostí).

Ředitelé/zástupci ředitelů uvedli pouze dvě specifické oblasti práce učitele na 1. stupni, v kterých pocíují aktuální potřebu podpory učitelů pomocí vzdělávání, a to pedagogika a psychologie a všeobecná vzdělanost. Nebyl uveden žádný požadavek na vzdělávání v oblasti didaktiky, zvolené specializace a odborných předmětů 1. stupně. Konkrétní odpovědi v kategorii pedagogiky a psychologie se týkaly problematiky stresu, psychohygieny a vyhoření v učitelské profesi, inkluze, osobnostního rozvoje, práce s agresivním žákem. V kategorii všeobecné vzdělanosti byly uvedeny potřeby v oblasti komunikace se žáky a rodiči, práce s třídním kolektivem, vedení a aktivit třídnických hodin, technologické pomoci a čtenářské gramotnosti.

Z výsledků tedy vyplývá, že jak učitelé, tak ředitelé/zástupci ředitelů mají největší aktuální potřebu podpory pomocí vzdělávání v kategorii pedagogiky a psychologie (společná témata - inkluze a problematika vyhoření v učitelské profesi) a všeobecné vzdělanosti (společná oblast - komunikace s rodiči).

Pokud jde o budoucí rozvojové potřeby, byla zjišťována potřeba rozvoje pomocí vzdělávání, které učitele 1. stupně ZŠ pomůže připravit se na změny a očekávané nové situace, např. na budoucí potřeby školy, dlouhodobé cíle, strategické plány atd. Z výsledků vyplynulo, že učitelé pociťují potřebu ve všech sledovaných kategoriích. Konkrétní požadavky týkající se odborných předmětů 1. stupně a zvolených specializací byly zaměřeny na praktické semináře (český jazyk, matematika, výtvarná a hudební výchova, cizí jazyk). V kategorii pedagogika a psychologie byla uvedena inkluze, z oblasti psychologie konkrétně problematika závislosti na technologiích a jejich vlivu na volný čas žáků a témata žáci a jejich pohled na zvládání emocí či vztahů, motivace, smysluplnost, syndrom vyhoření. V rámci všeobecné vzdělanosti je ústředním tématem komunikace s rodiči, spolupráce, klima, informační technologie. V kategorii didaktika učitelé pociťují potřebu rozvoje pomocí vzdělávání v oblasti hodnocení (výsledků učení, hodnocení a sebehodnocení žáků, vyhodnocování vhodnosti zvolených strategií, metod a organizace výuky, sebehodnocení), metodiky (moderní metody a formy práce, jejich spektrum) a problematiky kvality vzdělávání, školního vzdělávacího programu, naplňování dlouhodobých cílů, komplexnosti a provázanosti učiva.

U ředitelů/zástupců ředitelů byly identifikovány dvě oblasti práce učitele na 1. stupni, ve kterých pociťují potřebu rozvoje učitelů pomocí vzdělávání,

které by jim pomohlo připravit je na změny a očekávané nové situace. Konkrétně byly požadavky specifikovány následovně: v kategorii všeobecná vzdělanost se jedná o oblast informačních technologií a v kategorii pedagogika a psychologie jde o problémy inkluze.

Z výsledků je patrné, že budoucí rozvojové potřeby podpory v oblasti inkluze (kategorie pedagogika a psychologie) a informačních technologií (z kategorie všeobecné vzdělanosti) jsou společné pro obě skupiny respondentů.

## 7 DISKUSE

Z výzkumu vyplynulo, že v profesní skupině učitelů 1. stupně ZŠ byly identifikovány jak současné vzdělávací, tak budoucí rozvojové potřeby. Rovněž je zde prostor pro zlepšení výkonu práce pomocí vzdělávání, a to u konkrétních profesních činností. Podrobné výsledky vzdělávacích potřeb u jednotlivých aktivit byly uvedeny v předchozích kapitolách. Je třeba zdůraznit, že díky jasnému vymezení činností pomocí Rámce profesních kvalit učitele (Tomková, 2012, s. 14-19) lze vzděláváním působit na zvýšení kvality jejich výkonu. Je možno konstatovat, že pokud učitelé nebo ředitelé/zástupci ředitelů pocívuji potřebu vzdělávání a rozvoje, existuje zde rozdíl mezi aktuálním a požadovaným výkonem práce učitelů, případně výkonem požadovaným v budoucnu (souvisejícím se změnami nebo očekávanými novými situacemi).

Ve shrnutí výsledků výzkumu byly identifikovány oblasti, ve kterých lze učitelům pomoci ke zlepšení výkonu profesních činností pomocí rozvoje a vzdělávání. Z výsledků vyplynulo, že u obou skupin respondentů je největší vzdělávací a rozvojová potřeba pocífována u pracovní činnosti, která se týká individualizace a diferenciacce výuky vzhledem k potřebám a možnostem jednotlivých žáků, s ohledem na dosažení osobního maxima u každého žáka. Jak píše Shulman, úprava a diferenciacce učiva a jeho přizpůsobení žákům je jedním z kroků transformace učiva, přičemž musí být zohledněny nejen učební obtíže žáků, ale i jejich zájem, motivace atd. (1987, s. 15). Kyriacou (2012, s. 32, 47-58) upozorňuje, že přizpůsobení činností schopnostem, zájmům nebo potřebám žáků je velmi náročná činnost a má směřovat k tomu, jakého pokroku může každý žák dosáhnout. K optimálnímu postupu je nutné

sledovat pozorně jejich pokrok a mít zpětnou vazbu o porozumění učivu. Mají být zohledňovány předchozí znalosti, dovednosti a schopnosti žáků i budoucí požadavky. Učitel musí umět původní plán průběžně měnit a přizpůsobovat, vzhledem k potřebám jednotlivých žáků a pro podporu jejich učení. Efektivita výuky je tedy ovlivněna i vnímavostí učitele k těmto potřebám (Kyriacou, 2012, s. 32, 47-58). Pochopením toho, kdy a jak se děti učí nejlépe, lze docílit růstu všech dětí, a to nejen pokud jde o znalosti a schopnosti, ale také o sebedůvěru, vytrvalost, soběstačnost apod. (Holt, 1995, s. 7-8).

Pocíují-li učitelé i vedení škol potřebu podpory v oblasti individualizace a diferenciací výuky, je jistě zcela namístě u nich tyto dovednosti a schopnosti podpořit rozvojem a vzděláváním. Protože nebyl prokázán vztah mezi profesní fází, ve které se učitelé nacházejí, a výše uvedenou profesní činností, není při realizaci vzdělávání v této konkrétní oblasti nutno rozlišovat, zda se jedná o začínajícího, zkušeného nebo konzervativního učitele.

Identifikovány byly rovněž specifické současné vzdělávací potřeby a budoucí rozvojové potřeby. Učitelé i ředitelé/zástupci ředitelů mají společnou největší aktuální potřebu podpory pomocí vzdělávání v kategorii pedagogiky a psychologie (inkluze, vyhoření v učitelské profesi) a všeobecné vzdělanosti (komunikace s rodiči). Budoucí rozvojové potřeby u obou skupin respondentů také spadají do uvedených kategorií, konkrétně jde opět o téma inkluze a dále o problematiku informačních technologií.

Inkluze, tedy začleňování dětí se zdravotními problémy do běžného kolektivu, je trendem současné doby, ale musí být vnímány nejen pozitivní, ale i negativní důsledky, nedostatky a vliv na výsledky vzdělávání. Učitelé by

měli být podporováni i pomocí rozvoje a vzdělávání, aby se mohli co nejlépe vyrovnat s nároky, které jsou na ně kladeny.

Pokud jde o vyhoření v učitelské profesi, mělo by být zdůrazněno, že se nedotýká jen profesní fáze „konzervativní učitel“, kdy se často projevují důsledky dlouhodobého stresu. V dnešní době, kdy jsou na učitele kladeny obrovské nároky, může stresu podlehnout učitel v kterékoliv fázi. Proto je důležité budovat odolnost vůči stresu jako jednu z nezbytných dovedností. Učitele lze podpořit například výukou technik na jeho zvládnání, informovaností o tzv. syndromu vyhoření apod.

Komunikace s rodiči je oblast, která je velmi významná a v dnešní době je často velmi komplikovaná. Podpora učitele může být realizována např. rozvojem komunikativních dovedností zaměřených na komunikaci s rodiči a na další specifické problémy (např. rodiče problémových žáků, problémové rodiče, rodiče vychovávající své děti bez mantinelů apod.).

Informační technologie se neustále vyvíjí, a to velmi rychlým způsobem. Učitelé, kteří mají své didaktické postupy obohacovat digitalizací vzdělávání, mají u žáků rozvíjet inforatické myšlení a digitální kompetence, si zcela jistě zaslouží náležitou a neustálou podporu. Musí mít nejen dostupné prostředky, dostatek aktuálních informací, příslušné dovednosti, ale i možnost znalosti uplatnit.

Cíle práce, tj. identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb, bylo dosaženo, nicméně výzkumník si je vědom limitů a nevýhod dotazníkového šetření. Omezení, daná požadavkem ředitelů/zástupců ředitelů na písemnou formu šetření a faktem, že výzkumník není členem zkoumané profesní skupiny



a nepracuje v daném oboru, bylo potřeba akceptovat a eliminovat kombinací uzavřených a otevřených položek v dotazníku.

Výsledky ukazují subjektivní hodnocení vzdělávacích a rozvojových potřeb uvedené profesní skupiny, doplněné o hodnocení z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů. Z praktického hlediska lze zjištěné informace využít pro řízení lidských zdrojů, podporu, vzdělávání a rozvoj. Konkrétní doporučení lze využít v praxi, a to jak učiteli, vedením škol, zřizovatelem, případně vzdělávacími institucemi. Vzdělávací a rozvojové aktivity lze nejlépe zacílit na základě vhodně provedené identifikace vzdělávacích potřeb. Její význam spočívá nejen v možnosti správného zacílení na potřeby jednotlivců, skupin nebo organizace v souladu se strategií a stanovenými cíli, ale i jeho následné efektivní realizaci. Výsledky realizovaného výzkumu lze tedy využít jako informaci, na které oblasti je možno se zaměřit při vzdělávání a rozvoji učitelů 1. stupně ZŠ. Pro realizaci konkrétních vzdělávacích programů je vhodné provést hlubší analýzu potřeb.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů.

V teoretické části byla nejprve vymezena základní východiska a terminologie z oblasti kvality práce učitelů a jejich práce se žáky, pojednáno bylo o rozvojových a vzdělávacích potřebách této profesní skupiny a o možnostech jejich identifikace. Část práce byla věnována profesnímu vzdělávání a rozvoji učitelů, možnostem podpory a poukázáno bylo na důležitost profesního rozvoje.

V empirické části byl popsán konkrétní výzkum zaměřený na identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů 1. stupně ZŠ, jejichž zřizovatelem je Statutární město Zlín. Pomocí dotazníkového šetření byl zjišťován nejen pohled učitelů, ale i pohled vedení škol na vzdělávací a rozvojové potřeby učitelů. Byl vyhodnocován prostor pro zlepšení výkonu konkrétních činností, se kterými se učitelé setkávají při své práci, a současně bylo zjišťováno, zda lze výkon zlepšit pomocí vzdělávání. Učitelé i vedení škol měli možnost volně vyjádřit své specifické současné vzdělávací potřeby a budoucí rozvojové potřeby. Z výsledků vyplynulo, že největší vzdělávací a rozvojová potřeba je pociťována u diferenciaci výuky a její individualizace s ohledem na potřeby a možnosti jednotlivých žáků a dosažení jejich osobního maxima. Pomocí rozvoje a vzdělávání potřebují učitelé 1. stupně základních škol podpořit i v oblastech inkluze, komunikace s rodiči a informačních technologií.

V souvislosti s výsledky výzkumu a v návaznosti na teoretická východiska je nutno zdůraznit, že vzdělávání a profesní rozvoj učitelů má dopad jak do zlepšování výkonu práce učitele, tak na úroveň žáka a v širším kontextu

má samozřejmě dalekosáhlé důsledky. Přispívá nejen k rozvoji učitele, zvýšení znalostí, dovedností a schopností žáka, ale i k lepším výsledkům školy a plnění stanovených strategických cílů a záměrů vzdělávací politiky.

Podpora má být směřována do oblastí, v kterých je to potřeba, např. na základě cíleného a opakovaného zjišťování vzdělávacích a rozvojových potřeb. Cílem by mělo být zlepšení výkonu práce. V rámci řízení lidských zdrojů lze vzdělávání a rozvoj využít i pro motivaci, seberealizaci a zvýšení potenciálu. Učitelé, vedení škol, zřizovatelé a vzdělávací instituce tak mají možnost ovlivnit nejen kvalitu práce, ale i motivovanost učitelů a jejich osobní rozvoj a plné využívání schopností. Současně je třeba znovu zopakovat, že v dnešní době neustálých změn, nových technologií a poznatků, význam profesního vzdělávání a rozvoje roste a stává se nutností.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada Publishing.

Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.

Belcourt, M., & Wright, P. C. (1998). *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada.

Belz, H., & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Praha: Portál.

Beneš, M. (2014). *Andragogika*. 2., aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Grada.

Berliner, D. C. (2001). Learning About and Learning From Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5). Citováno 17. listopadu 2019. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Berliner2/publication/223109706\\_Learning\\_About\\_and\\_Learning\\_From\\_Expert\\_Teachers](https://www.researchgate.net/profile/David_Berliner2/publication/223109706_Learning_About_and_Learning_From_Expert_Teachers).

Bláha, J. (2013). *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika.

Buckley, R. & Caple, J. (2004). *Trénink a školení*. Brno: Computer Press.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Hennessy, D. A. & Hicks, C. M. (2011). *Hennessy-Hicks Training Needs Analysis Questionnaire and Manual*. Citováno 18. listopadu 2019. Dostupné z: <https://www.who.int/workforcealliance/knowledge/toolkit/19/en/>.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.

- Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Agentura STROM.
- Horváthová, P., Bláha, J., & Čopíková, A. (2016). *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kohout, K. (2007). *Základy obecné pedagogiky*. Praha: UJAK Praha.
- Koubek, J. (2004). *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- MŠMT ČR. (2019a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023*. Citováno 12. října 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>.
- MŠMT ČR. (2019b). *Legislativa*. Citováno 17. listopadu 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/urednik>.

MŠMT ČR. (2000). *Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise*. Citováno 13. října 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>.

MŠMT ČR. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Citováno 21. října 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

MŠMT ČR. (2016). *Zákon o pedagogických pracovnících*. Citováno 21. října 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications.

Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Prášilová, M. (2006). *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: TRITON.

Prášilová, M. (2003). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál.

Rajnochová, A. (2017). *Klíčové kompetence učitelů základních škol a jejich vnímání pracovní a osobní pohody*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Citováno 13. října 2019. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10563/43305>.

Spilková a kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (5). Citováno 17. listopadu 2019. Dostupné z: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2008/2009). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Education*, 189 (1/2). Citováno 17. listopadu 2019. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022057409189001-202>.

Starý, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.

Tomková, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Trdá, J. (2014). *Kvalita ve vzdělávání: postřehy z praxe*. Ostrava: Erudio Patria.

Tureckiová, M. (2009). *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Turek, I. (2015). *Škola a kvalita*. Bratislava: Wolters Kluwer.

Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

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

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2007). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

- ADHD Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).
- IBM SPSS Statistický a analytický software společnosti IBM, označovaný jako IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).
- MŠMT ČR Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- ZŠ Základní škola.

## SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Srovnání důležitosti a současného výkonu z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ..</i>	56
<i>Graf 2 Srovnání důležitosti a současného výkonu práce učitelů 1. stupně ZŠ z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů .....</i>	59
<i>Graf 3 Rozvojové a vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně ZŠ dle jednotlivých pracovních činností .....</i>	61
<i>Graf 4 Možnosti pro zlepšení výkonu práce u jednotlivých pracovních činností z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ.....</i>	62
<i>Graf 5 Možnosti pro zlepšení výkonu práce učitelů 1. stupně ZŠ u jednotlivých pracovních činností z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů .....</i>	62

## SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1</i> Interpretace hodnot korelačního koeficientu .....	51
<i>Tabulka 2</i> Profesní fáze – četnost .....	64
<i>Tabulka 3</i> Vztah mezi profesní fází a potřebou vzdělávání – korelační matice .....	64
<i>Tabulka 4</i> Specifické současné vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně ZŠ v pořadí dle důležitosti .....	66
<i>Tabulka 5</i> Specifické současné vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně ZŠ v pořadí dle důležitosti z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů .....	68
<i>Tabulka 6</i> Budoucí rozvojové potřeby učitelů 1. stupně ZŠ v pořadí dle důležitosti .....	70
<i>Tabulka 7</i> Budoucí rozvojové potřeby učitelů 1. stupně ZŠ z pohledu ředitelů/zástupců ředitelů v pořadí dle důležitosti .....	71

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – VARIANTA A.....	93
PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK – VARIANTA B.....	97
PŘÍLOHA P III: SEBEHODNOTICÍ A HODNOTICÍ NÁSTROJ RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE.....	101

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – VARIANTA A

## Dotazník – rozvojové a vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně základních škol

### VARIANTA A: UČITELÉ

Vážená paní, vážený pane,

prosím o spolupráci při identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně, a to vyplněním níže uvedeného dotazníku. Závěry budou podkladem pro praktickou část diplomové práce na téma Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů.

Tento dotazník obsahuje dva oddíly, které se týkají Vašich požadavků na vzdělávání a rozvoj. Odpovězte prosím na všechny otázky co nejobjektivněji. Každý oddíl obsahuje podrobnější pokyny k vyplnění; přečtěte si je prosím a pečlivě dodržujte.

Dotazník je anonymní. Vyplněný dotazník prosím vložte do obálky a odevzdejte dle pokynu ředitele/zástupce ředitele. Jeho odevzdáním souhlasíte s použitím uvedených informací.

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

Zpracovala:

Bc. Alena Rajnochová, studentka Univerzity Palackého v Olomouci, FF, obor Andragogika

---

Před přečtením pokynů prosím označte, v jaké profesní fázi se právě nacházíte, tzn. ZAKROUŽKUJTE počet let od nástupu k výkonu profese učitele 1. stupně ZŠ:

do 5 let

od 5 do 25 let

více než 25 let

---

### ODDÍL 1:

Ke kvalitnímu výkonu práce potřebujete příslušné dovednosti. Na následujících stranách je uvedena řada profesních činností, se kterými se setkáváte při výkonu své práce. Podívejte se na jednotlivé činnosti a poté ohodnoťte každou z nich tím, že do každého sloupce napíšete číslo ze škály 1 až 7 dle stanoveného hodnocení pro příslušný sloupec. V případě, že chcete odpověď opravit, škrtněte křížkem chybnou odpověď a do odpovídajícího sloupce napište správné číslo.

První hodnocení (sloupec A) se týká toho, jak důležitá je aktivita k úspěšnému výkonu Vaší práce. Druhé hodnocení (sloupec B) udává, jak dobře tuto aktivitu v současné době provádíte.

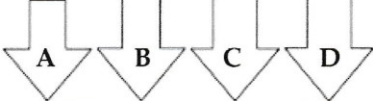
Nicméně, abyste svou práci mohli dobře vykonávat, vyžadujete také vhodné pracovní podmínky (např. přístup ostatních lidí, kompatibilní pracovní postupy, žádná praktická omezení atd.). Jinými slovy, Vaše pracovní prostředí by vám mělo umožnit náležitě procvičovat své dovednosti. Další dvě hodnocení se proto týkají prostoru pro zlepšení výkonu, a to buď změnami pracovních podmínek či organizačními změnami (sloupec C) nebo pomocí vzdělávání (sloupec D).

D. Prostor pro zlepšení výkonu práce pomocí vzdělávání.  
Hodnocení 1-7: malá potřeba vzdělávání = 1; vysoká potřeba vzdělávání = 7

C. Prostor pro zlepšení výkonu práce prostřednictvím změny pracovních podmínek (či organizačními změnami).  
Hodnocení 1-7: není potřeba změn = 1; vysoká potřeba změn = 7

B. Jak dobře tuto aktivitu v současné době provádíte.  
Hodnocení 1-7: špatně = 1; výborně = 7

A. Jak důležitá je aktivita k úspěšnému výkonu Vaší práce.  
Hodnocení 1-7: nedůležitá = 1; velmi důležitá = 7



1. Vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru.				
2. Vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva vč. mezipředmětových vazeb i vhodné metody a organizaci výuky.				
3. Využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků.				
4. Vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení.				
5. Přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.				
6. Své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy.				
7. Využívá didaktické znalosti obsahu pro učení žáků.				
8. Komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně; vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace.				
9. Hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu k uč. činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.				
10. Diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka.				
11. Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků.				
12. Na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další prof. růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí.				
13. Dává žákům prostor pro vyjádření, naslouchá jim a poskytuje jim zpětnou vazbu.				
14. Komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu.				
15. Hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům.				

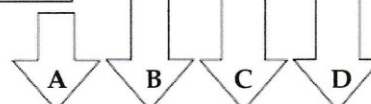


D. Prostor pro zlepšení výkonu práce pomocí vzdělávání.  
Hodnocení 1-7: malá potřeba vzdělávání = 1; vysoká potřeba vzdělávání = 7

C. Prostor pro zlepšení výkonu práce prostřednictvím změny pracovních podmínek  
(či organizačními změnami).  
Hodnocení 1-7: není potřeba změn = 1; vysoká potřeba změn = 7

B. Jak dobře tuto aktivitu v současné době provádíte.  
Hodnocení 1-7: špatně = 1; výborně = 7

A. Jak důležitá je aktivita k úspěšnému výkonu Vaší práce.  
Hodnocení 1-7: nedůležitá = 1; velmi důležitá = 7



	A	B	C	D
16. Vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u žáků rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemné hodnocení s oporou o předem známá kritéria.				
17. Plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků.				
18. Rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně; projevuje porozumění pro potřeby žáků.				
19. Shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky.				
20. Využívá různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení.				
21. Vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení.				
22. Dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti.				
23. Přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plán. činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností.				
24. Volí způsoby diferenciací a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků.				
25. Porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky.				
26. Podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy.				
27. Spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky.				
28. K prof. rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů.				
29. Volí stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů.				
30. Plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí.				

## ODDÍL 2:

---

### **Specifické současné vzdělávací potřeby**

Uveďte specifické oblasti své práce, ve kterých pocítujete aktuální potřebu podpory pomocí vzdělávání. Uveďte jejich pořadí podle důležitosti (tzn. na prvním místě uveďte nejdůležitější oblasti):

1.

2.

3.

4.

5.

### **Budoucí rozvojové potřeby**

Uveďte oblasti své práce, ve kterých pocítujete potřebu rozvoje pomocí vzdělávání, které by Vám pomohlo připravit se na změny a očekávané nové situace (na budoucí potřeby školy, dlouhodobé cíle, strategické plány apod.). Uveďte jejich pořadí podle důležitosti (tzn. na prvním místě uveďte nejdůležitější oblasti):

1.

2.

3.

4.

5.



# PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK – VARIANTA B

## Dotazník – rozvojové a vzdělávací potřeby učitelů 1. stupně základních škol

### VARIANTA B: ŘEDITELÉ / ZÁSTUPCI ŘEDITELŮ

*Vážená paní, vážený pane,*

*prosím o spolupráci při identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů 1. stupně základních škol ve Zlíně, a to vyplněním níže uvedeného dotazníku. Závěry budou podkladem pro praktickou část diplomové práce na téma Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb učitelů.*

*Tento dotazník obsahuje dva oddíly, které se týkají požadavků na vzdělávání a rozvoj učitelů na 1. stupni, a to z pohledu ředitele/zástupce ředitele. Odpovězte prosím na všechny otázky co nejobjektivněji. Každý oddíl obsahuje podrobnější pokyny k vyplnění; přečtěte si je prosím a pečlivě dodržujte.*

*Dotazník je anonymní. Jeho odevzdáním souhlasíte s použitím uvedených informací.*

*Děkuji za Váš čas a spolupráci.*

*Zpracovala:*

*Bc. Alena Rajnochová, studentka Univerzity Palackého v Olomouci, FF, obor Andragogika*

---

#### ODDÍL 1:

---

Ke kvalitnímu výkonu práce učitele na 1. stupni jsou potřeba příslušné dovednosti. Na následujících stranách je uvedena řada profesních činností, se kterými se učitelé setkávají při výkonu své práce. Podívejte se na jednotlivé činnosti a poté ohodnoťte každou z nich tím, že do každého sloupce napíšete číslo ze škály 1 až 7 dle stanoveného hodnocení pro příslušný sloupec. V případě, že chcete odpověď opravit, škrtněte křížkem chybnou odpověď a do odpovídajícího sloupce napište správné číslo.

První hodnocení (sloupec A) se týká toho, jak důležitá je z Vašeho pohledu aktivita k úspěšnému výkonu práce učitele na 1. stupni. Druhé hodnocení (sloupec B) udává, jak dobře z Vašeho pohledu tuto aktivitu v současné době učitelé 1. stupně na Vaší škole provádí.

Nicméně, aby učitelé svou práci mohli dobře vykonávat, vyžadují také vhodné pracovní podmínky (např. přístup ostatních lidí, kompatibilní pracovní postupy, žádná praktická omezení atd.). Jinými slovy, jejich pracovní prostředí by jim mělo umožnit náležitě procvičovat jejich dovednosti. Další dvě hodnocení se proto týkají prostoru pro zlepšení jejich výkonu, a to buď změnami pracovních podmínek či organizačními změnami (sloupec C) nebo pomocí vzdělávání (sloupec D).

D. Prostor pro zlepšení výkonu práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání.  
Hodnocení 1-7: malá potřeba vzdělávání = 1; vysoká potřeba vzdělávání = 7

C. Prostor pro zlepšení výkonu práce učitelů 1. stupně prostřednictvím změny pracovních podmínek (či organizačními změnami).  
Hodnocení 1-7: není potřeba změn = 1; vysoká potřeba změn = 7

B. Jak dobře z Vašeho pohledu tuto aktivitu v současné době učitelé 1. stupně provádí.  
Hodnocení 1-7: špatně = 1; výborně = 7

A. Jak důležitá je z Vašeho pohledu aktivita k úspěšnému výkonu práce učitelů 1. stupně.  
Hodnocení 1-7: nedůležitá = 1; velmi důležitá = 7

1. Vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru.				
2. Vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva vč. mezipředmětových vazeb i vhodné metody a organizaci výuky.				
3. Využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků.				
4. Vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení.				
5. Přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.				
6. Své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy.				
7. Využívá didaktické znalosti obsahu pro učení žáků.				
8. Komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně; vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace.				
9. Hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu k uč. činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.				
10. Diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka.				
11. Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků.				
12. Na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další prof. růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí.				
13. Dává žákům prostor pro vyjádření, naslouchá jim a poskytuje jim zpětnou vazbu.				
14. Komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu.				
15. Hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům.				

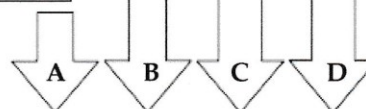


D. Prostor pro zlepšení výkonu práce učitelů 1. stupně pomocí vzdělávání.  
 Hodnocení 1-7: malá potřeba vzdělávání = 1; vysoká potřeba vzdělávání = 7

C. Prostor pro zlepšení výkonu práce učitelů 1. stupně prostřednictvím změny pracovních podmínek (či organizačními změnami).  
 Hodnocení 1-7: není potřeba změn = 1; vysoká potřeba změn = 7

B. Jak dobře z Vašeho pohledu tuto aktivitu v současné době učitelé 1. stupně provádí.  
 Hodnocení 1-7: špatně = 1; výborně = 7

A. Jak důležitá je z Vašeho pohledu aktivita k úspěšnému výkonu práce učitelů 1. stupně.  
 Hodnocení 1-7: nedůležitá = 1; velmi důležitá = 7



16. Vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u žáků rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemné hodnocení s oporou o předem známá kritéria.				
17. Plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků.				
18. Rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně; projevuje porozumění pro potřeby žáků.				
19. Shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky.				
20. Využívá různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení.				
21. Vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednot. žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení.				
22. Dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti.				
23. Přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plán. činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností.				
24. Volí způsoby diferenciací a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků.				
25. Porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky.				
26. Podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy.				
27. Spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky.				
28. K prof. rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů.				
29. Volí stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzděláv. cílů.				
30. Plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí.				

## ODDÍL 2:

---

### **Specifické současné vzdělávací potřeby**

Uvedte specifické oblasti práce učitele na 1. stupni, ve kterých pocítujete aktuální potřebu podpory učitelů pomocí vzdělávání. Uvedte jejich pořadí podle důležitosti (tzn. na prvním místě uveďte nejdůležitější oblasti):

1.

2.

3.

4.

5.

### **Budoucí rozvojové potřeby**

Uvedte oblasti práce učitele na 1. stupni, ve kterých pocítujete potřebu rozvoje pomocí vzdělávání, které by jim pomohlo připravit se na změny a očekávané nové situace (na budoucí potřeby školy, dlouhodobé cíle, strategické plány apod.). Uvedte jejich pořadí podle důležitosti (tzn. na prvním místě uveďte nejdůležitější oblasti):

1.

2.

3.

4.

5.

# PŘÍLOHA P III: SEBEHODNOTICÍ A HODNOTICÍ NÁSTROJ RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE

## Oblasti, kritéria a příklady ukazatelů kvality profesních činností učitele

### 1. PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.

#### Učitel:

- 1.1 volí stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů;
  - má promyšleno, co je smyslem a cílem vyučovaného předmětu, a k tomu směřuje;
  - zařazuje do svých plánů výchovné a vzdělávací strategie, které jsou uvedeny ve školním vzdělávacím programu (dále ŠVP);
  - plán zohledňuje nejen náročnost obsahu, ale také čas nezbytný pro správné pochopení a realizaci zvolených metod;
- 1.2 stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů;
  - představí a s oporou o znalost žáků zdůvodní rozpracování dlouhodobých vzdělávacích cílů do cílů krátkodobých;
  - dokáže formulovat a vysvětlit vzdělávací cíl v souvislosti s očekávanými výstupy formulovanými v ŠVP a klíčovými kompetencemi žáků;
- 1.3 vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva včetně mezipředmětových vazeb i vhodné metody a organizaci výuky;
  - plánuje přesahy probíraných vzdělávacích obsahů do jiných vyučovacích předmětů;
  - plánuje tak, aby vytvářel prostor pro zdůraznění souvislostí jednotlivých témat;
  - s oporou o znalost žáků a vzdělávacích cílů zdůvodní (vysvětlí) volbu přístupů a metod vyučování (i žákům);
  - připravuje pro žáky učební pomůcky a využití různých zdrojů informací včetně moderních informačních technologií;
  - respektuje sociální povahu učení, tj. plánuje situace, které využívají sociální charakter učení a ve kterých dochází k interakci žáků;
- 1.4 při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků;
  - monitoruje průběh a výsledky výuky a učení žáků;
  - vysvětlí, jakým způsobem bude pracovat s informacemi zjištěnými monitorováním průběhu a výsledků výuky a učení žáků;
- 1.5 volí způsoby diferenciací a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků;
  - plánuje pro různé typy žáků, v přípravě plánuje navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních žáků ve třídě;
  - začleňuje do svého plánu i aktivity navržené žáky, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám žáků ve třídě;
- 1.6 plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků;
  - informuje žáky s dostatečným předstihem (nejčastěji na počátku probírání nového tématu) o formě a kritériích hodnocení;
  - formuluje vzdělávací cíle tak, aby byla zřejmá očekávaná úroveň jejich osvojení;
- 1.7 předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení;
  - připravuje plány tak, aby vytvářely prostor pro práci s chybou;
  - promýšlí použití alternativní metody pro ty žáky, kteří mají se zvládnutím vzdělávacího obsahu primárně použitou metodou problém;
  - připravuje doplňkové a rozšiřující aktivity pro využití v případě potřeby.



## 2. PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

**Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.**

**Učitel:**

- 2.1 vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu;
  - je ke každému žákovi zdvořilý a důsledně vyžaduje od žáků, aby byli zdvořilí vůči němu i spolužákům, vyhýbá se ironii;
  - dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ žáků;
  - projevuje vstřícnost, vřelost, zájem a respekt každému žákovi;
  - pokud je to možné, tak problémy řeší individuálně, ne demonstrativně;
- 2.2 podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky;
  - analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy;
  - žádá a oceňuje vzájemnou pomoc mezi žáky;
- 2.3 vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru;
  - staví na silných stránkách žáka a konstruktivně přijímá jeho případný neúspěch;
  - vytváří situace, ve kterých může žák prožít úspěch („Zkus to ještě jednou, už jsi blízko, to dokážeš, neboj se...“);
- 2.4 rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně; projevuje porozumění pro potřeby žáků;
  - aktivně získává přiměřenou formou (např. rozhovory, žakovské portfolio) informace o žákovi a jeho potřebách;
  - adekvátně reaguje na přímé i nepřímé podněty žáků v průběhu vyučování a včleňuje je do výuky;
  - pomáhá žákům izolovaným a třídou odmítaným;
- 2.5 dává žákům prostor pro vyjádření, naslouchá žákům a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si žáci naslouchali navzájem a aby naslouchali učitelu;
  - přesměrovává otázky a poznámky žáků na jiné žáky, žáci často reagují na sebe navzájem;
  - rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem;
  - poskytuje dostatek času na přemýšlení a odpověď;
  - povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát;
  - nabízí činnosti, v nichž se žáci učí rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich;
  - zapojuje žáky do rozhodování a umožňuje jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají;
- 2.6 zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; při řešení nekázně a rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt;
  - rozvíjí dovednost spoluvytvářet a respektovat pravidla a řád;
  - podporuje žáky ve slušném, poctivém, ohleduplném a respektujícím chování vůči ostatním a v čekávání téhož chování od druhých;
  - upozorňuje žáka na konkrétní problémy jeho chování (např. učitel vysvětluje žákovi, který porušil pravidla, a je-li to vhodné, i ostatním žákům, proč a v čem je porušení pravidla nebo řádu špatné);
  - pro zvládnutí kázně a zvnitřnění pravidel chování využívá pozitivní zpětnou vazbu;
  - umí převzít odpovědnost, správně se rozhodnout a adekvátně zasáhnout, pokud jde o situaci krizové intervence, ve které jde o ohrožení žáka;
  - jasně vyjadřuje, jaké chování je pro něj nepřijatelné;
  - kázní napomáhá kvalitní a zajímavou výukou;
- 2.7 přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností;
  - nabízí žákům dostupné pomůcky a materiály, materiály jsou žákům přístupné, mohou si je samostatně brát a využívat dle aktuálních potřeb výuky;
  - zapojuje žáky do plánování uspořádání třídy, utváření prostředí třídy i jejího udržování;
  - práce žáků jsou soustavně prezentovány a smysluplně využívány;
  - efektivně využívá prostorových možností a materiálního vybavení školy;
  - vede žáky k osobní odpovědnosti za péči o jejich pracovní prostředí.

### 3. PROCESY UČENÍ

**Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.**

**Učitel:**

- 3.1 vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení;
  - seznamuje žáky s výchovně vzdělávacími cíli;
  - reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby žáků, aniž ztrácí ze zřetele dlouhodobé cíle;
- 3.2 využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků;
  - podporuje učení žáků řízením kroků učení, jasným zadáváním instrukcí a častou zpětnou vazbou;
  - vytváří učební situace, v nichž žáci využívají dosavadní znalosti a zkušenosti, pracují s různými zdroji informací (včetně moderních didaktických technologií) a aktivně se podílejí na tvorbě nových poznatků;
  - vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ, vybízí k jejich argumentaci;
  - klade otevřené otázky podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení, povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát („Proč..., Co by se stalo, kdyby..., Jak bys vysvětlil, že..., Jaký je tvůj názor...?“);
  - žáci často pracují ve dvojicích a v kooperativních učebních skupinách (všichni členové skupiny se podílejí na splnění společného úkolu, mají rozdělené role);
  - vede žáky k rozvíjení efektivních individuálních strategií učení;
  - opřepferuje poznávání prostřednictvím činnosti žáků před sdělováním hotových poznatků a frontální výukou;
- 3.3 diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka;
  - vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků);
  - zadává úkoly různé náročnosti (časová, kvalitativní i kvantitativní odlišnost);
  - diferencuje učivo a nároky, modifikuje metody a formy práce, kritéria a způsoby hodnocení;
  - bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů;
  - zohledňuje rozdílné styly učení žáků;
  - dává žákům v průběhu vyučování i mimo něj možnost volby a vede je k porozumění, že každá volba má své důsledky;
- 3.4 vede žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu;
  - vede žáky k výběru důležitých informací;
  - vede žáky k výběru, interpretaci a porozumění informacím z rozličných zdrojů;
  - zjišťuje, zda žáci správně porozuměli zadání či získaným informacím;
  - žádá, aby žáci vyjadřovali své porozumění vlastními slovy;
  - zařazuje látku do širšího kontextu;
  - jasně formuluje otázky, zadání úkolů, a to různými způsoby (ústně, písemně);
- 3.5 využívá didaktické znalosti obsahu pro učení žáků;
  - má nadhled nad probíraným učivem, s učivem pracuje v širším kontextu a v souvislostech;
  - zná odpovědi na otázky žáků nebo ví kde je hledat;
  - předkládá informace a příklady nad rámec základního učiva;
- 3.6 průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci žáků k učení;
  - přiměřeným způsobem zprostředkovává žákům cíle výuky, vysvětluje smysl učebních činností;
  - propojuje učení s reálnými životními situacemi;
  - propojuje učení s osobními představami a prožitky žáků;
  - překládá problémy k řešení;
  - sám projevuje zájem o učivo a o učení;

- 3.7 komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně; vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace;
- *při výuce používá spisovnou češtinu;*
  - *vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro žáky;*
  - *vhodně využívá prostředky neverbální komunikace.*

#### 4. HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ

**Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení.**

**Učitel:**

- 4.1 hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na směřování k cílům) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.;
- *využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení žáka;*
  - *vede žáky k tomu, aby shromažďovali autentické produkty, které dokumentují jejich pokrok v učení (např. žákovské portfolio, ukázky prací žáka, sebehodnoticí archy apod.);*
  - *srozumitelně informuje žáky o jejich silných stránkách, o prostoru pro zlepšení i o tom, co by mohli pro zlepšení procesu vlastního učení udělat;*
- 4.2 hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům;
- *při hodnocení výsledků učení se učitel zaměřuje na pokrok žáků, podporuje žáky ve zvládnání nedostatků;*
  - *při hodnocení výsledků učení učitel uplatňuje individuální (pokrok žáka) i sociální (srovnání s výsledky ostatních žáků) vztahovou normu;*
- 4.3 zprostředkovává žákům předem kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření;
- *žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení;*
  - *žáci se podílejí na tvorbě kritérií;*
  - *žáci aktivně a s porozuměním používají kritéria hodnocení (rozvíjejí kompetenci k autentickému hodnocení);*
- 4.4 využívá různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení;
- *využívá slovní hodnocení a popisný jazyk;*
  - *pracuje s žákovským portfoliem;*
- 4.5 vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u žáků rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předem známá kritéria;
- *dovede žáky k tomu, aby se spolupodíleli na stanovování vzdělávacích cílů, formulovali očekávání od vlastní práce a ve vazbě na tyto stanovené cíle a očekávání prováděli sebehodnocení.*

#### 5. Reflexe výuky

*Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení.*

**Učitel:**

- 5.1 vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení;
- *vysvětlí, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky;*
  - *uvědomuje si a vysvětlí odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností;*
- 5.2 porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky;
- *doloží výsledky učení žáků, např. v písemné nebo obrazové podobě, na videozáznamu;*
- 5.3 shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky;
- *k reflexi využívá nejen poznatky získané vlastním pedagogickým pozorováním, ale také informace získané od žáků, jejich zákonných zástupců, kolegů atd.;*
  - *reflexe se týká také vývoje vztahů mezi žáky ve třídě;*



5.4 vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka;

- *k reflexi vlastní práce využívá poznatků získaných na základě rozboru individuálních výsledků žáků, např. práce se žakovským portfoliem.*

## 6. ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY

**Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.**

**Učitel:**

6.1 podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy;

- *je schopen formulovat základní části ŠVP (charakteristika školy, charakteristika ŠVP, zvláštnosti ŠVP, upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků, charakteristika a osnovy vyučovacího předmětu, kterému vyučuje);*
- *předkládá návrhy na úpravy ŠVP;*
- *podílí se aktivně na plánování a realizaci vzdělávacích projektů;*

6.2 přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci;

- *objektivně pojmenuje a charakterizuje prvky klimatu školy a specifika kultury dané školy;*
- *v profesních diskuzích používá odborné argumenty, je schopen přijímat konstruktivní kritiku a využívat ji cíleně a systematicky ke svému profesnímu rozvoji;*
- *dodržuje etický kodex pracovníka školy, pokud je vytvořen;*
- *dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k žákům, ale i kolegům a dalším pracovníkům školy;*

6.3 spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky;

- *podílí se na sdílení zkušeností (přispívá vlastními i využívá zkušeností svých kolegů), zapojuje se do různých forem spolupráce při zkvalitňování výuky (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů apod.).*

## 7. SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ

**Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení žáků.**

**Učitel:**

7.1 komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků;

- *vysvětluje zákonným zástupcům své pojetí výuky (cíle a strategie vyučování, způsoby hodnocení žáků atd.) a diskutuje s nimi o něm;*
- *dává zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich žáků;*
- *nabízí možnost zapojení rodin žáků do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy;*
- *poskytne zákonným zástupcům žáka konzultaci k otázkám výchovy a vzdělávání;*
- *komunikuje se všemi rodiči žáků, kteří to potřebují a kteří o to mají zájem;*

7.2 usiluje o vtažení zákonných zástupců žáků do života školy;

- *předkládá rodičům konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou;*
- *nabízí rodičům informace a podněty z oblasti výchovy a vzdělávání žáků (připravuje a realizuje pro ně dílny, přednášky, diskuze a další vzdělávací aktivity);*

7.3 poskytuje rodičům co nejvíc informací o procesu i výsledcích žákova učení;

- *pravidelně poskytuje zákonným zástupcům žáků informace a doporučení týkající se procesu i výsledků učení žáků;*
- *je v pravidelném kontaktu s rodiči žáků, průběžně je informuje o pokrocích žáka, o vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy, a to prostřednictvím osobních setkání, písemnou i elektronickou formou, pokud je to možné;*

- 7.4 získává od zákonných zástupců žáků informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka;
- *respektuje přínosy, které mohou zákonní zástupci žáků poskytovat, a využívá je pro rozvoj žáků;*
  - *pravidelně komunikuje s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí žáků, lépe porozumět silným stránkám, zájmům a potřebám žáka;*
  - *do vzdělávání žáků začleňuje obsahy a témata, která korespondují se zkušenostmi žáků ze života ve vlastní rodině/komunitě;*
- 7.5 komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy;
- *spolupracuje s poradenskými institucemi a školními psychology;*
  - *navazuje kontakty a vytváří partnerské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání žáků, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje žákům v rámci výuky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě...);*
  - *hledá a využívá příležitosti spolupráce s partnery školy;*
- 7.6 dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti;
- *dokáže odpovídat na otázky týkající se ŠVP, předkládá argumenty zdůvodňující správnost konkrétní podoby ŠVP.*

## 8. PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

**Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení.**

**Učitel:**

- 8.1 projevuje zaujetí pro profesi a pro práci se žáky;
- *zabývá se svou profesí a žáky také mimo svou přímou pedagogickou povinnost;*
- 8.2 průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce;
- *např. formou pedagogického deníku nebo profesního portfolia vede poznámky, z nichž je zřejmé, že přemýšlí o svém způsobu výuky a s ohledem na vývoj žáků provádí příslušné změny;*
  - *zodpovídá za rozhodnutí, která činí při výkonu své profese. Dovede svá rozhodnutí objasnit ve vazbě k uznávaným teoretickým konceptům, analyzovat a zhodnotit, případně navrhnout alternativní řešení;*
  - *je schopen posoudit svoje přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji;*
- 8.3 na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí;
- *rozvíjí postoje a hodnoty, znalosti a dovednosti pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, oborové, pracovní právní, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií;*
  - *využívá k svému rozvoji reflexe od žáků, kolegů, vedení školy;*
  - *formuluje plán svého profesního rozvoje, konzultuje jej s kolegy, vedením školy;*
- 8.4 plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí;
- *přichází s návrhy – za kolegy i vedením školy – jak svůj osobní a profesní rozvoj sladit s úkoly a cíli školy;*
- 8.5 k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů;
- *doloží (např. formou profesního portfolia, pedagogického deníku apod.), jaké prostředky využívá ke svému profesnímu rozvoji;*
- 8.6 svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat;
- *učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům;*
  - *analyzuje a vyhodnocuje kvalitu svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik;*
- 8.7 své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy;
- *poskytuje spolupracovníkům své autorské texty (učební texty, prezentace, projekty, přípravy, atd.);*
  - *uspořádá pedagogickou dílnu, jejímž obsahem jsou poznatky, které nabyl v rámci profesního sebezvoje;*
  - *pracuje jako uvádějící učitel, metodik, mentor;*
- 8.8 aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.