

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ**  
**ANTROPOLOGIE**

**PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ**  
Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

**Autor:** Bc. Terezie SMUTNÁ

**Vedoucí práce:** doc. Mgr. Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Ph.D.

Olomouc 2024

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

V Olomouci dne 28.03.2024

Podpis .....



Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Janě Polákové Vašátkové,  
Ph.D., za cenné připomínky a rady, kterými přispěla k vypracování této  
diplomové práce.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	<i>Bc. Terezie Smutná</i>
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Studijní program:</b>	<i>Andragogika</i>
<b>Studijní program obhajoby práce:</b>	<i>Andragogika</i>
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Profesní rozvoj učitelů
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou profesního rozvoje učitelů v různých kontextech. Cílem teoretické části práce bylo identifikovat možnosti a bariéry profesního rozvoje učitelů. V rámci empirické části bylo cílem identifikovat, jaký je přístup učitelů k profesnímu rozvoji v různých kontextech.
<b>Klíčová slova:</b>	Profesní rozvoj, učitel, vzdělávání dospělých, možnosti ve vzdělávání, bariéry ve vzdělávání
<b>Title of Thesis:</b>	Teachers' Professional Development
<b>Annotation:</b>	The thesis deals with the issue of professional development of teachers in different contexts. The aim of the theoretical part of the thesis was to identify the opportunities and barriers to teachers' professional development. In the empirical part, the aim was to identify teachers' attitudes towards professional development in different contexts.
<b>Keywords:</b>	Professional development, teacher, adult education, opportunities in education, barriers to education
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Příloha 1: Dílčí výzkumné otázky a hypotézy Příloha 2: Dotazník
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	104
<b>Rozsah práce:</b>	94 s. (131 554 znaků s mezerami)

## OBSAH

ÚVOD .....	6
1. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	7
1.1. Profesní rozvoj dospělých.....	13
2. PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ .....	15
2.1. Cíle a funkce profesního rozvoje učitelů .....	23
2.2. Základní legislativní rámec .....	25
2.3. Periodizace profesního rozvoje.....	27
3. MOŽNOSTI A BARIÉRY PROFESNÍHO ROZVOJE.....	31
3.1. Firemní vzdělávání .....	32
3.2. Možnosti rozvoje na pracovišti .....	35
3.3. Možnosti vzdělávání mimo pracoviště.....	39
3.4. Bariéry ve vzdělávání .....	43
4. CÍL A METODOLOGIE VÝZKUMU .....	48
4.1. Design výzkumu .....	48
4.2. Metody výzkumu.....	50
5. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT .....	53
6. DISKUSE.....	69
SEZNAM ZKRATEK .....	84
SEZNAM TABULEK .....	85
SEZNAM GRAFŮ .....	85
SEZNAM PŘÍLOH.....	86
PŘÍLOHY.....	87

## ÚVOD

Magisterská diplomová práce se věnuje tématu profesního rozvoje učitelů. V oblasti vzdělávání hraje profesní rozvoj učitelů klíčovou roli při zvyšování kvality výuky. Učitelé se musí přizpůsobovat novým metodikám, technologiím, a i potřebám studentů, tudíž je kladen důraz na jejich profesní rozvoj. Cílem práce je identifikovat možnosti a bariéry profesního rozvoje učitelů.

Teoretická část práce je členěna do třech kapitol. První kapitola se zaměřuje na vzdělávání dospělých a jejich profesní rozvoj. Druhá kapitola obsahuje informace o profesním rozvoji učitelů, jaké jsou cíle a funkce jejich profesního rozvoje, základní legislativní ukotvení a periodizaci profesního rozvoje. Třetí a závěrečná teoretická kapitola se věnuje firemnímu vzdělávání, možnostem rozvoje na pracovišti i mimo něj a bariérám profesního rozvoje.

Empirickou část magisterské diplomové práce tvoří kvantitativní výzkumné šetření, které má za cíl identifikovat jaký je přístup učitelů k profesnímu rozvoji v různých kontextech. V rámci výzkumu byli skrze dotazníkové šetření osloveni učitelé druhého stupně základních škol ve městech o velikosti nad 10 tisíc obyvatel, které leží v pohraniční oblasti České republiky.

# 1. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

První kapitola této diplomové práce se věnuje specifikům vzdělávání dospělých a jejich profesnímu rozvoji. Cílem této kapitoly je, aby byly zpřehledněny základní informace týkající se vzdělávání dospělých, jejich profesního rozvoje a souvisejících pojmů.

Dospělého člověka charakterizovat jako jedince, který dosáhl věku 18 let a je po fyzické i psychické stránce zralý. Období dospělosti představuje nejdelší etapu životního cyklu (Plamínek, 2014, str. 18). Ovšem mezinárodní výzkum dospělých PIAAC považuje jedince za dospělého již od 16 let, protože již v tomto věku má klíčové dovednosti, díky kterým je schopen se uplatnit jak na trhu práce, tak i v občanském a osobním životě (PIAAC). Mezi další obecné charakteristiky patří schopnost samostatně hospodařit, spolupracovat bez konfliktů, být produktivní, mít realistické plány, pečovat a zajímat se o blaho rodiny (Farková, 2009, str. 44).

Vědní obory, jako je psychologie, sociologie, filozofie nebo právo pracují s vývojovými etapami člověka, především s dětstvím/dospíváním a dospělostí. Není tomu jinak ani u pedagogiky a andragogiky. Pedagogika považuje dospělého za produkt své činnosti a jako vychovatele pro následující generace. Tedy po ukončení formálního vzdělávání. Pokud se na to podíváme z pohledu biologického, tak dospělý je ten, který dosáhl fyzické zralosti. Právní hledisko považuje za dospělého člověka, který má svá práva a povinnosti, je tedy plnoletý, právně zodpovědný atd. Ze sociologického hlediska je pro dospělého člověka typické převzetí nových sociálních rolí, nástup do zaměstnání a založení rodiny. Psychologie považuje za klíčové stabilizaci forem prožívání, chování a myšlení (Beneš, 2014, str. 101).

Andragogika za dospělé považuje jedince, kteří již ukončili počáteční vzdělávání a vstoupili na trh práce, dále jsou ekonomicky nezávislí

a z pohledu biologického, psychologického a sociálně ekonomického jsou zralí. Oproti jiným vědním oborům pro ni není stěžejní dosažení určité věkové hranice. Z toho vyplývá, že věkové rozpětí, může být poměrně široké, v závislosti na ukončení formálního vzdělávání, které může být u některých již absolvování povinné školní docházky, u jiných po absolvování středoškolského vzdělávání anebo také kolem 26 roku věku u některých vysokoškolských oborů (Jedličková, 2014, str. 35-36).

K hlavním zdrojům empirických dat o vzdělávání dospělých se řadí mezinárodní srovnávací šetření AES a PIAAC a dále národní šetření, komparativní a případové studie cílových skupin celoživotního vzdělávání a jednotlivých států (Kalenda, 2021, [online]).

Předmětem andragogiky je celoživotní vzdělávání a učení se dospělých v celé jeho šíři. V posledních letech se výchozím pojmem stalo „učení se dospělých“ (Beneš, 2014, str. 55). Vzděláváním a výchovou dospělých je dotvářena jejich osobnost a díky tomu se lépe adaptují na měnící se podmínky, zdokonalují se a seberealizují. Učením i vzděláváním se rozšiřuje potenciál člověka (Plamínek, 2014, str. 18). Vzdělávání se v dospělosti je téměř nevyhnutelné, neboť nastávají situace, kdy jedinec zjistí, že nesplňuje nároky a požadavky, kladené na jeho profesi či pozici nebo může se jednat o nároky zaměstnavatele či rodiny (Zormanová, 2017, str. 43-44).

Myšlenka celoživotního rozvoje jedince již přestává být nedosažitelný ideál, ale nabývá podoby každodenní reality. Stále větší množství lidí žije v prostředí, které je založené na získávání a distribuci znalostí. Participace na celoživotním vzdělávání se tudíž stává nutností a nekončícím procesem (Šerák, 2009, str. 13). Barták považuje vzdělávání dospělých za celoživotní proces, který umožňuje získání kvalifikací a kompetencí v dospělém věku pomocí různých cest. V dnešní době, je kvalifikace předpokladem konkurenceschopnosti na trhu práce. Prostřednictvím vzdělávání člověk



získává znalosti, dovednosti, postoje, návyky, zkušenosti a také je mu na základě toho přidělen sociální status. Vzdělávání je možné definovat jako: „plánovitou činnost, která má vzdělanému jedinci pomoci dosáhnout požadované způsobilosti a využití osvojených znalostí a dovedností.“ (Barták, 2007, str. 11).

Vzdělávání by nemělo být chápáno pouze jako prostředek k získání kvalifikace, která pokryje naše společenské potřeby. Vzdělávání má i další význam, a to ten, že je hodnotou. Přináší požitky, uspokojuje potřebu získávání nových informací a rovněž je stimulem k udržení tělesného i duševního zdraví. Je to proces, během kterého jedinec získává a rozvíjí nové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje (Armstrong, 2007, s. 461).

Vzdělávání dospělých plní několik funkcí. Jedná se o funkci humanizační spočívající v enkulturaci člověka, dále integrační funkci, která socializuje jedince a díky funkci kvalifikační je člověk schopen uplatnit se na trhu práce (Zormanová, 2017, str. 21-23). Jeho neodmyslitelnou součástí je celoživotní vzdělávání (dále jen CŽV). CŽV rozvíjí lidský potenciál skrze podpurný proces, který podněcuje jednotlivce k osvojení znalostí, dovedností a hodnot, potřebných pro život. Myšlenku CŽV je možné považovat za velmi významnou. Dle Merriam & Bierema (2014, str. 24) je to především proto, že lidstvo by bez učení nedokázalo přežít.

Celoživotní vzdělávání je tedy permanentní, uvědomělé a tvoří ho možnosti dalšího vzdělávání, jak ve vzdělávacích institucích, tak i mimo něj. Lze zde tudíž zahrnout i aktivity jako je učení při práci (Palán, Langer, 2008). Tato problematika je ošetřena v Národním programu rozvoje vzdělávání, kde se uvádí, že vzdělávání má být dostupné všem občanům bez ohledu na věk a ve shodě s jejich zájmy a požadavky (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Oproti tomu celoživotní učení v sobě zahrnuje všechny vzdělávací a rozvojové aktivity v průběhu celého života, předškolním vzděláváním počínaje. Jedná se tedy o formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení

(Tureckiová & Veteška, 2008, str. 13; 17). Nejméně využívaným typem vzdělávání v dospělosti je formální vzdělávání, kterého se v roce 2022 účastnilo 8 % osob ve věku od 18 do 69 let. S tímto průměrem je Česká republika značně podprůměrná oproti jiným zemím EU, kde průměr činil 12 % (AES, 2022). Nejčastější absolvovanou formou v rámci dalšího vzdělávání v dospělém věku je neformální vzdělávání, jak vyplývá z šetření Adult Education Survey. Účast dospělých v rámci tohoto typu vzdělávání dosáhla v ČR ve věkové kategorii 18-69 let 40 % v roce 2016 (AES, 2016, str. 24). V rámci dalšího šetření v roce 2022 zůstal podíl účasti stejný, tedy rovněž 40 %. Nejčastěji jsou aktivity absolvovány z pracovních důvodů a motivací je buď požadavek ze strany zaměstnavatele či povinnost stanovená zákonem, dále vlastní iniciativa, která vede k lepšímu výkonu práce nebo zájem o nové znalosti a dovednosti. Nejvíce se účastnily osoby ve věkové kategorii 25-49 let, kdy téměř každý druhý jedinec se vzdělával tímto způsobem (AES, 2022).

Pojem celoživotní vzdělávání není synonymem ke vzdělávání dospělých, a to i přesto, že vzdělávání dospělých je jednou z jeho nejvýznamnějších složek. Vzdělávání dospělých zahrnuje systémové prvky v rámci konceptu CŽV. Jedná se o ucelené neboli formalizované studium na školách, další profesní vzdělávání a zájmové vzdělávání (Mužík, 2012).

Mezinárodní komise UNESCO vydala tzv. Delorsovu zprávu, která stanovuje čtyři pilíře vzdělávání, na základě kterých je založeno vzdělávání v průběhu lidského života. Prvním je „učit se poznávat“. Ten zahrnuje teoretické a odborné znalosti. Druhý pilíř je „učit se jednat“, tedy aplikovat naučené poznatky do praxe skrze různé metody a postupy. „Učit se být“ je třetí pilíř, spočívající v oproštění se od předsudků vůči jiným kulturám, náboženstvím apod. „Naučit se žít společně“, jež tvoří čtvrtý pilíř klade důraz na zapojení učitelů do sebeobjevování se (UNESCO, 1996). Cílem CŽV je

zdokonalení svých znalostí a dovedností, prostřednictvím rekvalifikace nebo specializačních kurzů ve firmách, na vysokých školách či univerzitách.

O vzdělávání lze hovořit jako o učení, které je realizované s určitým záměrem. Za záměr je považováno dosažení kompetencí, popřípadě způsobilosti k vykonávání určité činnosti. K tomu, aby mohlo vzdělávání probíhat organizovaně a bylo pod kontrolou, je zapotřebí využívat určité formy. Formou může být učení ve škole, mimo školu, poradenství, koučování, učení se z výkonu učitele nebo z vlastního výkonu (Plamínek, 2010, str. 37-45). Oproti tomu Bednaříková (2006, str. 47-48) rozumí formám vzdělávání dospělých jako podmínkám, okolnostem a způsobech uspořádání, v němž probíhá proces učení. Považuje je za organizační formu vzdělávání dospělých, kterou vystihuje vnější uspořádání vzdělávacího procesu z hlediska časového, prostorového a také co se týká vztahu k jednotlivým aktérům.

Na rozdíl od Plamínka (2010), Palán (2002) rozlišuje pouze tři formy vzdělávání dospělých. Jde o další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové neboli sociokulturní vzdělávání. Pro tuto práci je stěžejní téma profesního vzdělávání, které je poskytováno osobám, které mají dokončené řádné formální vzdělání. Jedná se o periodická školení, rekvalifikační vzdělávání a je součástí profesního rozvoje jedince. Tato oblast zahrnuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání po skončení odborného vzdělání a v průběhu pracovního života. Podstatou tohoto vzdělávání je neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka nutné pro výkon profese (Palán, 2002, str. 22). Z andragogické perspektivy je významný integrální pohled na jedince, který nevytrhává profesní vzdělávání z kontextu života a vývoje jedince. Profesní vzdělávání je v odborném diskurzu také nazýváno jako další odborné vzdělávání nebo kvalifikační vzdělávání. Má přímou vazbu na profesní zařazení, a tudíž i na uplatnění a ekonomickou aktivitu. Představuje širokou škálu aktivit, které se věnují vzdělávacím aktivitám.

Nejčastěji je spojeno s podnikovým vzděláváním, tedy vzdělávání pracovníků v organizaci, rekvalifikačním vzděláváním nebo odborně zaměřeným studiem při zaměstnání (Rabušinec, 2008, str. 1115). Je z pravidla vázáno na profesi či pracovní pozici. Jeho záměrem je dosažení souladu mezi způsobilostí jedince a požadavky, které jsou kladeny na profesi (Zormanová, 2017, str. 32).

Občanské vzdělávání je realizováno mimo školní vzdělávací instituce a má neformální charakter. Usiluje o prohlubování hodnot společenských a politických, zaměřuje na formování vědomí práv a povinností osob v různých rolích, ať už občanských, politických, společenských nebo rodinných. Toto vzdělávání má formovat způsoby, jak tyto role naplňovat. Je zde zahrnuto vzdělávání ve veřejných otázkách, tedy státních, regionálních a místních, které jsou orientované na vyhovění společenských potřeb a zájmů občanů. Vytváří rozsáhlé předpoklady pro kultivaci člověka jakožto občana (Palán, 2002, str. 22). Za indikátory občanství a občanského vzdělávání lze považovat využití práva volit, dobrovolnickou činnost, participaci na životě politických stran, zájmových skupin apod. (MŠMT, 2010, str. 7).

Zájmové vzdělávání vytváří rozsáhlé předpoklady pro kultivaci jedince na základě jeho zájmů. Dále uspokojuje vzdělávací potřeby, které jsou ve shodě s osobním zaměřením. Zahrnuje okruh problémů všeobecně vzdělávací, kulturní, etickou sportovní apod. Vzhledem k tomu, že podporuje kultivaci člověka, stejně jako další profesní vzdělávání, podílí se na něm i podniky, protože jakákoliv kultivace osobnosti podporuje zkvalitnění lidských zdrojů (Palán, 2002, str. 22).

Profesní a zájmové vzdělávání od sebe nelze vždy jednoznačně oddělit. Mohou se překrývat, a to díky tomu, že ač je vzdělávání zaměřeno na rozvoj zálib, dochází zde i k získání kompetencí, které lze využít v rámci profese. Jde například jazykové vzdělávání nebo rozvíjení počítačových dovedností (Zormanová, 2017, str. 105).

## 1.1. Profesní rozvoj dospělých

Každý dospělý jedinec si v pracovním i osobním životě rozvíjí kompetence umožňující zvládnout úkoly. Jedná se o příležitost, při které je možné zvýšit profesionálnost na poli vzdělávání dospělých a zároveň to napomáhá k tomu, aby požadované kompetence byly transparentní (Egetenmeyer, Nussil, 2010, str. 31-41). Podle Illerise (2014, str. 111-123) se teoretický model rozvoje kompetencí skládá ze tří hlavních komponentů, kterými jsou angažovanost, praxe a reflexe. Považuje je za klíčové pro zajištění výsledků při učení. V pracovním prostředí, tedy v zaměstnání se mohou rozvíjet v procesu, který je označován jako profesní rozvoj. Jedná se o teoretickou i praktickou činnost, která je reflektována v mnoha kontextech. Teoretické ukotvení je tvořeno teorií vzdělávání, kde je profesní rozvoj chápán jako kontinuální proces realizovaný v rámci celoživotního vzdělávání. V tomto procesu se člověk vzdělává a rozvíjí. Je zde úzká spojitost teorie profesního rozvoje s pedagogikou. Další složky procesu profesního rozvoje, tedy otázka metod, forem, prostředků, se vážou k oblasti profesní andragogiky. Ta zkoumá procesy týkající se vzdělávání a rozvoje, které jsou chápány jako souhrn edukačních aktivit a mají za cíl odstranit rozdíl mezi aktuálním stavem kvalifikace zaměstnance a požadavky, které jsou na ně kladeny organizací (Pavlov, Krystoň, 2020, str. 33-34). Profesní rozvoj je tedy možno chápat jako změnu stávajícího poznatkového systému účastníka, které je nedostatečné na poznatky, kde existují vzájemné vazby. Čím silnější je zájem účastníků o nové poznání a za splnění podmínky, že jsou poznatky pochopeny, tím jsou nové poznatky lépe propojeny s těmi starými (Mužík, 2005, str. 38).

V České republice se na oblast modernizace vzdělávacího systému zaměřuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Jde o dokument, který má za úkol připravit vzdělávací systém na nové výzvy a řešit problémy, které přetrvávají v českém školství. Tato strategie má zastřešující povahu

a popisuje priority, kterými je potřeba se zabývat v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Pro dosažení cílů strategie, je nutné, aby školy byly vedeny jako učící se organizace. Vzhledem k proměnám společnosti, globálním trendům apod je nutné, aby učitelům po celý výkon jejich profese byla poskytována podpora. Díky tomu budou schopni splňovat zvyšující se nároky kladené na jejich profesi (Strategie 2030+, str. 52).

V roce 2021 započal Operační program Jan Ámos Komenský, který je spolufinancován Evropskou unií a jedním z jeho cílů je zkvalitnit pregraduální vzdělávání a tím zatraktivnit učitelskou profesi. Dále také podpořit začínající učitele, jejich další vzdělávání, a i profesní rozvoj. Hlavním podkladovým dokumentem pro tento projekt je právě výše zmíněná strategie 2030+, dále výstupy evaluací, dotazníková šetření a výstupy České školní inspekce (OPJAK, 2021, [online]).

## 2. PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ

Druhá kapitola se zaměřuje již konkrétně na profesní rozvoj učitelů a jejím cílem je popsat, kdo je to učitel, specifika učitelské profese a specifika jejich profesního rozvoje, které spočívají především v rozdílu mezi profesním rozvojem a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Problematikou profesního rozvoje se zabývá Suze Brindley, která zabývá podporou profesionality učitele, skrze výzkum na Univerzitě v Cambridge. Další je Anna Popova, která pojednává o profesním rozvoji učitelů v článku publikovaném v *International Journal of Teacher Education and Professional Development* anebo například Alfredo Bautista a Rosario Ortega-Ruiz, kteří se ve své práci zaměřují na mezinárodní pohledy a přístupy k profesnímu rozvoji učitelů a zdůrazňují důležitost podpory efektivních příležitostí k neustálému vzdělávání. V českém prostředí se tímto tématem zabýval Stanislav Michek, kdy jeho výzkumným cílem bylo přispět k poznání v oblasti profesního rozvoje učitelů.

Na otázku, kdo je to učitel lze v běžné komunikaci odpovědět, že se jedná o osobu, která vyučuje ve škole. Avšak pro vědecké účely je tato odpověď nedostatečná. Učitel je zprostředkovatel poznatků z různých vědních oborů. Jedná se o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, jakožto základního činitele vzdělávacího procesu. Jeho profesní aktivita rovněž zahrnuje předávání postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních programech pro žáky a studenty (Průcha, 2002, str. 17-21). V legislativě ČR, setkáme se zde častěji s termínem pedagogický pracovník, a to i přesto, že by mnohdy termín učitel byl vhodnější (Kohnová, 2004, str. 24).

V ČR se v rámci andragogiky využívá termín vzdělavatel. Tento termín označuje osobu, která vykonává vzdělání (Průcha, 2014, str. 32). Jedná se o odborníka, který je aktivní v oblasti výchovy, vzdělávání a rozvoje dětí

a dospělých. Realizuje výchovné a vzdělávací procesy v rámci školního i mimoškolního prostředí (Veteška, 2016, str. 180).

Odborníci, reprezentanti vzdělávací politiky, instituce i laická veřejnost považují učitele za klíčovou osobnost ve vzdělávání (Píšová & Hanušová, 2016, str. 386). Intuitivně se dá odvodit, co je náplní a smyslem učitelství. Obtížnější je však odpovědět na otázku co je jeho podstatou. Důvodem k tomu je, že se proměňují jednak obsahy výuky tak i metody. Pokud se člověk rozhodne zvolit si jako svou profesi učitelství, je nutné akceptovat požadavek celoživotního vzdělávání, protože v průběhu kariéry se potřebné dovednosti mohou výrazně měnit. Stejně jako se mění nároky na společnost a život v ní, mění se nároky i na učitele. Učitelé své povolání častokrát považují za poslání (Vališová, 2007, str. 15).

Práce učitele je provázána s příbuznými disciplínami. Jedná se o pedagogiku, psychologii, andragogiku, sociologii, vzdělávací politiku, ekonomiku školství a jiné (Pavlov, Krystoň, 2020, str. 33-34).

Za tradiční roli učitele je považována tzv. pedagogická způsobilost, kterou se rozumí soubor určitých schopností, dovedností a vědomostí, jejíž součástí jsou i pedagogické kompetence. Ty umožňují učiteli plnit tradiční, a i méně tradiční úkoly spojené s profesí (Lazarová, 2005, str. 22).

Pro výkon tohoto povolání je nutná profesní příprava v rámci školského systému a zároveň i mimo něj. Učitelství je považováno za profesi a zároveň za pomáhající profesi, která je vymezena jasně stanovenými pracovními úkoly. Profese představuje sociální jev obsahující několik stránek. Jde o stránku technickou zajišťující nástroje a prostředky, stránku ekonomickou, díky které lze uspokojit základní životní potřeby, právní stránku, která upravuje normy, dále psychologickou stránku, která zahrnuje vlastnosti vykonavatele spojené s jeho osobností a v neposlední řadě stránku sociologickou, která spojuje s profesí dynamiku profese a sociální procesy (Svobodová, 2015, str. 33-34).



Avšak Průcha (2002a, str. 19) označuje pojem profese za povolání, které je spojeno s určitou kvalifikací, odbornými znalostmi a dovednostmi, které jsou vykonávány na základě zákonného oprávnění. Spilková ve své přehledové studii v rámci tématu profesionalizace zmiňuje, že: „Za klíčový faktor je považována angažovanost a výrazná aktivita učitelské komunity, to znamená, aby ve všem, co se týká učitelské profese, přípravy na ni, celoživotního profesního rozvoje apod., silně zazníval hlas této komunity“ (Spilková, 2016, str. 369). Zároveň Průcha (2002b) se zabývá tím, zda může být učitelství považování za profesi či nikoliv, protože o učitelství lze také uvažovat jako o semiprofesi. Existuje totiž určitý konsenzus, podle kterého je učitelství spíše semiprofesi, než profesí v plném rozsahu. Avšak značná míra nezávislosti v rámci rozhodování o pracovních činnostech představuje vlastnost, která učiteli přibližuje profesionální status (srv. Ornstein a Levin 1989 In Průcha 2002 s. 175). Vašutová (2004, str. 20) k tomuto tématu dodává: *„Ať již přijmeme koncept profese, nebo semiprofese, v každém případě je učitelství dynamickým fenoménem, který graduje nebo degraduje díky změnám společenského a vzdělávacího kontextu. Proto je nutné se soustředit na to, jak učitele profesionalizovat, aby získali a udrželi status společensky významné a nezastupitelné profese, ale také jim vytvářet legislativní, platové a pracovní podmínky.“*

V rámci učitelské profese je možné se setkat se dvěma termíny, a to profesionalizací a profesním rozvojem. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že za profesionalizací se považuje zvyšování statusu v konkrétní oblasti týkající se lidské činnosti, oproti tomu díky profesnímu rozvoji je možné zdokonalovat kompetence konkrétního držitele dané profese (Smékalová & Špatenková, 2014, str. 81). Profesní znalosti jsou významným předpokladem profesionalizace učitelství (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 40).

Stejně jako každá jiná profese, tak i ta učitelská má svá specifika, které je možné definovat v několika úrovních profesionality. První úroveň je

individuální a zahrnuje osobnostní předpoklady a charakteristiky. Další úroveň je společenská a jsou v ní formulovány úkoly a povinnosti profesionála, zároveň i požadavky kladené společností na jeho pracovní výkon a přijatelné normy profesionálního jednání. Třetí úroveň kvalifikační a jsou zde konkretizovány požadavky na úroveň, typ a specializaci vzdělání. Každý učitel by měl být profesionál, protože reprezentuje školu a zvyšuje, popřípadě snižuje její prestiž (Pisoňová, 2017, s. 94).

V ČR je v rámci pedagogické praxe zaveden termín další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), které je součástí širšího konceptu, kterým je profesní rozvoj. Jde o systematický a koordinovaný proces navazující na pregraduální vzdělávání a je realizován v rámci celé profesní dráhy pedagoga (NIVD, [online]). DVPP je u nás součástí CŽV a jedná se o těžiště profesního rozvoje pedagogických pracovníků, kdy pedagog má právo a zároveň i povinnost se ho účastnit. DVPP plní dvě základní funkce, kterou je funkce standardizační a funkce rozvojová. Tzn., zabezpečuje udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému a rovněž slouží jako nástroj podporující rozvoj a inovace (Tužilová, 2016, [online]). Výsledky šetření z roku 2018 ukazují, že čeští učitelé mají v mezinárodním srovnání jednu z nevyšších účastí na dalším vzdělávání. Rovněž jsou lépe naladěni na aktivity profesního rozvoje (TALIS, 2018). Správné naladění a emoce souvisí s výsledky rozvoje a učení. Výsledky výzkumu na toto téma ukazují, že nedostatek negativních emocí omezuje proces učení učitelů (Šedřová a kol, 2017, [online]).

Tento koncept v sobě zahrnuje motivaci, iniciativu a aktivitu učitele. Dále umožňuje uvažovat o možných příležitostech, ať už formálních, neformálních nebo informálních. Nejčastěji se profesní rozvoj člení na profesní zdokonalování v návaznosti na učitelskou praxi, samostudium a další vzdělávání (Adamec, 2019, str. 166). Tyto složky se vzájemně doplňují a jsou

nezastupitelně významné (Kohnová, 2012, str. 19). Další vzdělávání a sebevzdělávání učitelů je podstatný znak učitelské profese. Je to právo i povinnost a jedno ze základních kritérií při posuzování kvality učitele (Bílá kniha, 2002, str. 44).

Pokud se tedy podíváme na slovní spojení profesní rozvoj učitelů, lze zde nalézt historická návaznost na pojem vzdělávání učitelů v činné službě, který chápe rozvoj učitelů v širším slovním smyslu, nikoliv pouze jako formální vzdělání nebo výcvik. „Profesijný rozvoj je proces permanentního vyrovnávání sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a učiteľa a ich kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie – pedagogickej činnosti.“ (Pavlov & Šnídlová, 2013, s. 18).

Dle Starého je profesní rozvoj „Souborem aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků.“ (Starý, 2012, str. 11–12). Tato definice nám sice říká, co je to profesní rozvoj, ale není zde popis toho, co jsou zmíněné aktivity vedoucí k profesnímu rozvoji. Z toho důvodu, mi přijde vhodnější definice OECD (2009, s. 49): „Profesní rozvoj učitele je vymezen činnostmi, které rozvíjí dovednosti, znalosti, odbornosti a další charakteristiky jednotlivců jako učitele.“ Cílem je tedy rozvoj různých oblastí učitele, včetně jeho individuality. Není však možné profesní rozvoj považovat za synonymum k dalšímu vzdělávání učitelů, a to z důvodu, že profesní rozvoj učitele je zastřešujícím pojmem pro činnosti založené, na již výše zmíněných principech rozvíjení se (Kohnová, 2004, s. 20).

Klíčovou komponentou profesního rozvoje je rozvoj identity. Ta vzniká a vyvíjí se v procesu individuálního zrání. Je pro ni charakteristický vysoký

stupeň sebeuvědomění a sebekontroly v rámci profesní komunity během výkonu profese (Göbelová, 2015).

Dále bych se zaměřila na vymezení spolu souvisejících pojmů. Jedná se o pojmy učení se, vzdělávání a rozvoj. Hroník (2007, str. 31) vymezuje učení se jako proces změny, tato změna zahrnuje nové vědění a konání. Učení probíhá organizovaně, ale i spontánně. Oproti tomu Armstrong (2007, str. 445) tento pojem považuje za proces osvojování a rozvíjení znalostí, dovedností, schopností a postojů. Dalším pojmem je vzdělávání, které je v Hroníkově pojetí charakterizováno jako organizovaný a institucionalizovaný způsob učení se. Konkrétní vzdělávací aktivity mají svůj začátek a konec, práce je zde systematická. Doplnila bych to tvrzením Trojanové (2017, str. 59), podle které se vzdělávání zabývá hlavně osvojením znalostí a dovedností. V neposlední řadě pojem rozvoj je považován za žádoucí změnu, která je uskutečněna pomocí učení se (Hroník, 2007, str. 31). Trojanová (2017, str. 59) podotýká, že rozvoj se dotýká také osobnosti člověka. Zde lze nalézt rozdílné stanovisko Armstronga (2007, str. 445), který vnímá rozvoj jako růst nebo realizaci osobních schopností a potenciálu skrze praxi a vzdělávací akce.

Předpokladem profesního rozvoje je, že učitel má ukončené potřebné vzdělání a působí v praxi. V případě, že tyto požadavky splňuje, vzdělává se už v rámci svého profesního rozvoje (ČR, 2004).

V roce 2015 vnikl projekt, který se věnoval kariérnímu systému v oblasti školství, avšak v roce 2017 byl senátem zamítnut. Hlavním tématem byl profesní rozvoj a jeho úspěšnost při splnění následujících bodů:

- 1) Škola má společnou koncepci pedagogické práce a vizi zakotvenou ve školním vzdělávacím plánu
- 2) Rovněž má svůj program pedagogického rozvoje se zaměřením na výsledky vzdělávání žáků

- 3) Všichni učitelé aplikují v rámci své praxe Standart učitele
- 4) Vedení školy vytváří plán pravidelného profesního rozvoje učitelů
- 5) Za DVPP je považováno krom seminářů a kurzů i samostudium nebo mentoring
- 6) Škola má nastaven systém vnitřní podpory pedagogů
- 7) Učitelé jsou si vědomi, že profesní rozvoj je spojen s kolegiální spoluprací
- 8) Ředitel si je vědom nutnosti podpory profesního rozvoje u svých pedagogů
- 9) Škola má zabezpečeného interního/externího mentora, který bude podporovat kolegy (Kariérní systém učitel, 2015, str. 3)

Kariérní systém učitelů je legislativně ošetřen § 29 v zákoně č. 563/2004 sb. Představuje pravidla, na základě kterých je pedagogický pracovník zařazen do kariérního stupně, ten obsahuje popis činností, kvalifikaci a systém hodnocení, kterou musí učitel splnit.

Mezi formy profesního rozvoje učitelů se dle Starého (2012, str. 60) řadí neformální rozhovory přispívající ke zdokonalování vlastní výuky (odborný diskurz), kurzy a workshopy dalšího vzdělávání, samostudium odborné literatury vztahující se k výkonu profese učitele, konference o vzdělávání a odborné semináře, zapojení se do sítí profesního rozvoje, individuální nebo skupinový akční výzkum, mentoring nebo kolegiální hospitace, návštěvy v jiných školách a nebo také kvalifikační studijní programy. Pro srovnání, Eurydice (2024, [online]) dělí formy DVPP na základě místa. Další vzdělávání může probíhat na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, samostudiem, neformálním vzděláváním nebo sdílením zkušeností.

V mezinárodním šetření TALIS (2018, str. 47) byly sledovány konkrétní aktivity profesního rozvoje. Šlo o tradiční formy dalšího vzdělávání, kde jsou

předávány učitelům nové znalosti a jsou realizovány v rámci prezenčních či online kurzů. Nejčastěji využívanými aktivitami, které uvedlo více než 80 % českých učitelů byla četba odborné literatury, účast na kurzech a seminářích v prezenční formě. Dále se pracuje s aktivitami, se kterými se lze setkat v rámci běžného provozu školy a učitelé se do nich aktivně zapojují během pracovní doby. Může se jednat o sebezpozorování, koučing nebo pozorování kolegů. U těchto aktivit je ČR s průměrnou účastí 45 % nad evropským průměrem, který činí 38 %. Pokud se podíváme na aktivity, kde jsme oproti jiným zemím na tom hůř, tak jde o aktivity spojené s účastí na vzdělávacích konferencích, kde by prezentovali učitelé svůj výzkum nebo účast na online kurzech/seminářích. V tomto je ČR naopak pod evropským průměrem, který je 43 %, zatímco v ČR 28 %. Vzhledem k tomu, že data pocházejí z roku 2018, lze předpokládat že po pandemii Covid-19, se účast na online kurzech a seminářích zvýšila. Což lze potvrdit na základě výzkumu Vysoké školy ekonomické v Praze, ve které se uvádí, že účast na online kurzech či seminářích se po pandemii Covid-19 mezi českými učiteli zvýšila. Jejich zájem o online výuku rostl již před pandemií, přičemž během ní došlo k výraznému nárůstu. V době vrcholící druhé vlny pandemie, byla provedena studie, která ukázala, že online výuka se pro pedagogy stala základní součástí vzdělávání, poukázala na jejich nízkou připravenost, ale rychlou adaptaci na novou situaci (Hvorecký a kol., 2021, [online]). Učitelé by měli mít možnost zvolit si formu vzdělávání, tedy zda se budou účastnit neformálního profesního vzdělávání online či prezenčně. Online forma může být výhodou zvláště pro ty, kteří se z časových, rodinných, finančních důvodů nebo kvůli vzdálenosti nemohou dostavit na místo konání. Otázkou je však přísnost jednotlivých forem. Prezenční vzdělávání poskytuje sociální aspekt a umožňuje lepší interakci a spolupráci v reálném čase. Online vzdělávání nabízí flexibilitu právě kvůli výše zmíněným možnostem. Obě varianty mají jak své výhody, tak

i nevýhody, které jsou závislé na kontextu a individuálních potřebách jednotlivce (Laithangbam, 2024, [online]).

Z výsledků výzkumu mezinárodního šetření TALIS (2018, str. 49) vyplývá, že učitelé, kteří deklarují pozitivní dopad na aktivity spojené s profesním rozvojem, jsou ve srovnání s učiteli, kteří pozitivní dopad nepocítují, spokojenější v zaměstnání.

Základní vzdělávání je v České republice strukturováno na první a druhý stupeň a typy pracoviště se liší na základě zřizovatele. Celkem se zde nachází 4256 základních škol. Z toho 3947 jich je zřizováno státem, 259 škol je zřizováno soukromě a 48 škol církví (Atlas škol, [online]). Školy jsou kategorizovány podle velikosti, která je definována počtem jejich žáků. Největší zastoupení mají školy do 150 žáků, které tvořily v roce 2019 51 % z celkového počtu škol. Škol o velikosti 151-500 žáků tvořily 35 %. Zbýlých 14 % tvořily školy, kde se vzdělává 501 a více žáků (ČSZO, 2020). V této práci se věnuji školám, které jsou umístěny ve městech, ležících v pohraniční oblasti. Tato oblast má svá specifika. Jedná se o míšení kulturních tradic se sousedním státem, vznik kosmopolitních komunit, rovněž to vede k utváření dialektů, které se nejčastěji vyvíjejí na základě historických, politických a zeměpisných faktorů. Je zde ale taky negativní stránka, a to možnost mezinárodních konfliktů, které mohou být způsobeny územními spory.

## **2.1. Cíle a funkce profesního rozvoje učitelů**

Hlavním cílem profesního rozvoje učitelů je kromě rozvoje jeho stávajících znalostí, dovedností a kompetencí i získání nových. Dále jde o posun znalostí, dovedností a kompetencí u každého žáka na novou, vyšší úroveň, díky čemuž dochází k posunu ve výchově a vzdělávání. Pedagogický pracovník, který spolupracuje se svými kolegy na svém rozvoji je důležitým aspektem pro zajištění kvality práce v rámci školy (Tesárek, 2021, str. 4-8). Kohnová (2004,

str. 62-63) rozlišuje cíle na základě zaměření, kdy toto zaměření představuje podpůrnou funkci. Jde o cíle se zaměřením na rozvoj oborových a didaktických inovací, další vzdělávání učitelů zaměřené na překonávání odborných i sociálních problémů ve školní i vyučovací praxi. Další oblastí je osobnostní orientace a psychohygienu, která se zaměřuje na osobnostní rozvoj. Profesní rozvoj učitelů je proces, jehož cílem je rozvíjet učitele a tím prakticky zlepšovat kvalitu celé školy. Díky tomu je možné naplnit společenský cíl, kterým je vzdělaný učitel, a to nejen po odborné stránce. Takovýto učitel je zárukou, že naše společnost bude vzdělaná.

V rámci profesního rozvoje učitelů se uplatňují dva procesy, kterými jsou vývoj a rozvoj. V rámci profesního rozvoje učitele se zkoumá hlavně vývoj schopnosti učitele. Cílem je, aby učitel se neustále posouval dál a neustrnul v jednom bodě. Vývoj lze chápat jako pozitivní i negativní změny spojené s profesí, avšak v případě učitelů, lze hovořit o pozitivních změnách, neboť se díky nim je schopen zlepšovat (Lazarová, 2011).

Profesní rozvoj plní několik funkcí. Dle Pavlova (2017, str. 73) se jedná o funkci kompenzační, díky které je učitel schopen předcházet rutině a udržet si úroveň profesních kompetencí v rámci celé své profesní dráhy. Rozšiřující funkce je zaměřena na získání potřebné specializace, aby bylo možné vykonávat specifické činnosti. Další funkce je adaptační, ta pomáhá učiteli na jeho profesním startu s přizpůsobením se podmínkám a potřebám dané školy. Předposlední funkce je inovační, zajišťující propojenost pedagogické teorie s praxí v období mezi navrhnutím reformy a jejich uvedením do praxe. V neposlední řadě je zde funkce motivační, která vytváří potřebu vzdělávací a sebevzdělávací. Jejím cílem je celoživotní profesní a osobnostní rozvoj.



## 2.2. Základní legislativní rámec

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je legislativně vymezeno a ošetřeno v celé řadě zákonů a vyhlášek. Pro účely této práce je uvedena pouze jejich část.

Za zákona č. 563/2004 Sb. §2 o pedagogických pracovnících vyplývá, že pedagogickým pracovníkem je osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, při které přímo působí na vzdělávaného (Zákon č. 563/2004 Sb.). Tato práce se zaměřuje pouze na úzkou část pedagogických pracovníků, tedy učitele, nikoliv na celé spektrum pedagogických pracovníků, mezi které dále patří vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga atd. a proto v práci uvádím pouze další vzdělávání učitelů, neboť učitel zaručeně pedagogickým pracovníkem je.

Proces dalšího vzdělávání je důležitou etapou v nepřetržitém vzdělávání učitelů jako celku. Kontext dalšího vzdělávání je spojen jednak s rozvojem profesní dráhy učitele, dále s rozvojem školy, školské politiky a sociálním rozvojem. Oblast DVPP je upravena právními normami. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V tomto zákoně je upravena oblast druhu školského zařízení pro DVPP, dále jeho financování a povinnost ředitele vytvářet podmínky pro něj (ČR, 2004).

Již ve zmíněném zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je podstatná hlava IV, která se zabývá dalším vzděláváním a kariérním systémem pedagogických pracovníků škol zřízovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociálních služeb. Podle § 24 mají pedagogičtí pracovníci povinnost účastnit se dalšího vzdělávání po dobu výkonu pedagogické činnosti, díky které si obnovují, upevňují a doplňují svou kvalifikaci. DVPP je uskutečňováno na vysokých

školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jiných vzdělávacích institucích, které jsou akreditované ministerstvem. Rovněž se učitelé mohou vzdělávat samostudiem. Mají možnost čerpat studijní volno v rozsahu až 12 dnů v průběhu školního roku (ČR, 2004).

Dalším dokumentem je vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Vyhláška specifikuje druhy DVPP. Podle § 1 se dělí na tři druhy. Jedná se o kvalifikační programy, které vedou k získání odborné kvalifikace pro pedagogického pracovníka, dále specializační programy, kde pedagogický pracovník získá další kvalifikaci a kontinuální programy, které odbornou kvalifikaci zvyšují. Pro účely této práce je důležitý § 10 o průběžném vzdělávání, kde je definováno studium k prohlubování odborné kvalifikace. Na základě této vyhlášky se průběžné vzdělávání zaměřuje na aktuální teoretické a praktické otázky, které souvisí s procesem vzdělávání a výchovy. obsahem jsou nové poznatky z obecné pedagogiky pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví.“ (ČR, 2005).

Nejčastější formou průběžného vzdělávání je kurz, popřípadě seminář s minimálním rozsahem 4 vyučovací hodiny (Sbírka zákonů ČR).

Pedagogičtí pracovníci mají právo a zároveň i povinnost účastnit se DVPP, která plní dvě funkce, a to standardizační a rozvojovou. V praxi to znamená, že se jedná o udržení kvality a úrovně vzdělávacího systému, který je aktuálně nastaven a zároveň se jedná o nástroj, který podporuje jeho rozvoj a inovace. Ředitel školy je ten, který organizuje DVPP na základě plánu, který je předem projednán s odborovou organizací. Při tvorbě plánu je nutné orientovat se na zájmy učitelů, jejich potřeby a zároveň i rozpočet, kterým škola disponuje. Mezi základní principy DVPP patří, že každý pedagog má stejné možnosti

v účasti na formách a druzích dalšího vzdělávání, které jsou obsaženy v plánu, dále jsou to potřeby školy (Trojanová, 2017, str. 62).

V rámci strategie 2030+ dojde ke změnám v DVPP, kdy bude vytvořen kompetenční model učitele. Ten bude nastaven tak, aby docházelo k rozvoji požadovaných kompetencí, respektovalo se profesionalizační kontinuum a aby doplňovalo možnosti profesního rozvoje učitelů. Mělo by dojít k proměně škol v učící se organizace. To zahrnuje profesní sdílení realizované ve školách nebo mezi školami. Jedná se o efektivní formu vzdělávání pedagogických týmů (Strategie 2030+, str. 53-54).

### **2.3. Periodizace profesního rozvoje**

V obecné rovině lze vývoj profesní dráhy učitele popsat jako proces, který je vázaný na životní cyklus (Průcha, 2017). Dráha profesního rozvoje učitelů je popisována podle fází či etap v rámci profesního rozvoje (Janík et. Al., 2017, str. 4). Učitel v rámci své profesní dráhy postupně prochází několika fázemi svého profesního rozvoje. Zá první fázi lze považovat samotné rozhodnutí stát se učitelem, tedy volbu učitelské profese (Průcha, 2017). Prvním krokem samotného procesu profesního rozvoje učitelů je přípravné vzdělávání a uvádění do praxe. Z člověka se stává učitel postupně. Jde o proces, který zahrnuje přípravné vzdělávání učitelů, uvádění do praxe a profesní rozvoj. Přípravné vzdělávání učitelů je výchozí bod pro trvalý proces profesního rozvoje. Cílem je budoucím učitelům poskytnout základní profesní kompetence a rozvíjet postoje nutné pro budoucí roli učitele. Uvádění do praxe umožňuje učitelům upevnit znalosti a dovednosti získané během studia s reálným školním prostředím. Cílem je usnadnění přechodu do profese za pomoci individuální podpory, díky které mohou zvládat výzvy spojené s prvními roky výuky (Eurydice, 2022, str. 63). Zároveň se jedná o klíčové období, v rámci kterého dochází k prvotní profesní socializaci a seznamování se s kulturou školy. Učitelé na samotném startu jsou vytiženi novými

povinnostmi, kdy se dostávají do obtížných situací, které mohou vést k frustraci a je zde také riziko vyhoření (Janík et. al, 2017, str. 5).

Dle ex ministra školství Vladimíra Balaše je podpora začínajících učitelů klíčová v rámci procesu zkvalitňování vzdělávání. V rámci toho je realizováno v období od 1.2.2023 do 31.12.2025 pokusné ověřování systému podpory provázejících učitelů. Cílem je zvyšování kvality pedagogických praxí budoucích učitelů. Spočívá to ve vedení studentů zkušenými učiteli, kteří vedou studenty na pedagogických praxích, spolupracují s ním při realizaci výuky ve třídách, pomáhají jim s přípravou na výuku, se samotnou realizací a následnou reflexí, která je považována za důležitý faktor, který přispívá k rozvoji kompetencí během praxe. Díky tomu je možné propojit teoretické poznání a praktické zkušenosti, což urychluje rozvoj kompetencí studenta. (MŠMT, [online]).

Národní pedagogický institut vytvořil v rámci systému podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů projekt SYPO, který reaguje na současný stav českého školství, kterému chybí ucelena systematická podpora učitelů a ředitelů. Další vzdělávání je až na výjimky nesystematické a chybí zde koncepční podpora pro různé fáze profesní dráhy. Mělo by napomocť prevenci předčasného vyhoření a odchodu z pedagogické profese. Tento projekt se zaměřuje na více oblastí, pro tuto práci je však nejpodstatnější spolupráce v tzv. triádách. Pozornost je věnována začínajícím učitelům, uvádějícím učitelům a členům vedení škol. Hlavním cílem tohoto projektu je usnadnit začínajícím učitelům nástup do praxe v dané škole a pomocť jim se bezproblémově začlenit, aby se stali samostatnými během dvouletého adaptačního období. Toto adaptační období je rozhodující fáze, která má vliv na pedagogickou kariéru každého začínajícího učitele. Rovněž toto období působí na setrvání učitele nejen v dané škole, ale i celkově v systému školství. Pravidelná a systematická podpora by měla pomoci začínajícímu učiteli

s orientací v jeho nové roli, aby se s ní ztotožnil a uvědomil si svou profesní vizi a současně i další směřování. Díky této podpoře učitel dříve získá jistotu ve své nové roli a může naplno využít svůj potenciál. Také snadněji zvládne situace, které mu každodenní život ve škole, během výuky, s žáky nebo rodiči přinese. Tato podpora by měla být přínosná nejen pro začínajícího učitele, ale i pro ředitele, pedagogický sbor a i žáky (NPI). 1.1. 2024 vešla v platnost novela zákona č 563/2004 Sb. V rámci tohoto zákona došlo k zakotvení adaptačního období, které je stanoveno na dobu dvou let. S tímto je spojena práce uvádějícího učitele, který metodicky vede začínajícího učitele v průběhu jeho adaptačního období. Tato úprava legislativy však není dostačující, je nutné další metodologické vedení a systémová opatření, která by měla být podpořena kurzy, jak pro začínající učitele, tak i pro uvádějící učitele. Pro následující období je plánováno metodická podpora začínajících učitelů by měla navázat na již zmíněný projekt SYPO (Strategie 2030+, 2023, [online]).

Tématu začínajících učitelů se v přehledové studii věnovala Michaela Píšová spolu se Světlanou Hanušovou (2016, [online]), které se zaměřily na jejich drop-out. Problematice začínajících učitelů a procesům jejich systematického uvádění do profese se věnuje přehledová studie se záměrem představení a porovnání podob tohoto procesu se zeměmi, které v době realizace samy realizovaly proces uvádění, aby byla možná komparace s kontextem uvádění v ČR (Rozmahel, 2023, [online]).

Postupem času, kdy učitelé získávají zkušenosti ve své profesi, proházejí různými fázemi. Profesní rozvoj není určen pouze pro učitele, kteří jsou krátce po ukončení svého vzdělání. Jedná se o kontinuální a dlouhodobý proces, který provází učitele v průběhu celé jejich kariéry. Stejně jako i v jiných profesích se i učitel v té své v průběhu života vyvíjí. Lze si položit otázku, zda etapa, ve které se učitel nachází vliv na jeho profesionalitu v rámci výkonu

povolání. Zlepšování práce je založeno na předpokladu, že s rostoucí etapou, se zvyšuje kvalita výkonu dané profese (Pavlov, 2017, str. 60).

Průcha (2017, str. 201-202) rozlišuje celkem šest fází v rámci profesní dráhy, z toho první tři již byly výše zmíněny, tedy volba učitelé profese, vstup do povolání a profesní adaptace. V prvních pěti letech po nástupu do praxe se dle něj jedná o začínajícího učitele na svém profesním startu. Čtvrtou fází je profesní vzestup, kdy si buduje kariéru a následně se stabilizuje. V této fázi se z učitele začátečníka stává učitel expert, který již zvládá potřebné kompetence ať už odborné, didaktické, plánovací nebo kázeňské. Poslední fází je profesní vyhoření, kdy je učitel již konzervativní.

Česká školní inspekce pracuje s pěti obdobími. První období zahrnuje praxi do dvou let a zároveň se jedná o období v rámci kterého zákoník práce nařizuje zaměstnavateli, aby zabezpečil odbornou praxi absolventům (Eurydice, 2024, [online]). Otázkou je, jak se stane z mladého člověka učitel? Může se to zdát jako triviální otázka, na kterou existuje stejně triviální odpověď a to ta, že dostuduje učitelství a přejde do praxe. Tato problematika profesní přípravy je pro odborníky, kteří se věnují oblasti vzdělávání budoucích učitelů zásadní, neboť má praktické důsledky. Měla by odrážet aktuální společenské podmínky, a i nové poznatky. Jedná se o složitý a dlouhotrvající proces, který začíná již během studia a pokračuje i po jejím dokončení (Juklová, 2013, str. 14). ČSI dále rozlišuje praxi v délce 3-5 let, 6-10 let, 11-20 let a poslední je praxe 21 a více let (ČSI, 2022, str. 70).

### 3. MOŽNOSTI A BARIÉRY PROFESNÍHO ROZVOJE

Třetí kapitola se zabývá konkrétními možnostmi profesního rozvoje, které jsou dnes k dispozici, a které lze využívat v rámci profesního rozvoje na pracovišti i mimo něj. Existuje mnoho možností, forem i metod, které jsou nabízeny, avšak v praxi lze narazit i na mnohé limity, které mohou ztížit profesní rozvoj. Cílem této kapitoly je tyto možnosti a limity popsat.

V dnešní době mají učitelé skrze metody profesního rozvoje mnoho možností, jak se profesně rozvíjet. Pod pojmem metoda je možné si představit cestu za určitým cílem. Jedná se o nástroje, které se využívají ve výuce, aby došlo k efektivnímu nabývání znalostí, dovedností a postojů u účastníků (Langer, 2016, str. 149). V České republice působí Národní pedagogický institut, který je školským vzdělávacím, metodickým, kurikulárním, výzkumným, odborným a poradenským zařízením, sloužící k řešení otázek předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání. Jedná se o organizaci, která je řízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Její funkcí je přenos vzdělávacích inovací z centrálního koncepční úrovně do praxe školy. Rovněž vytváří rámcové vzdělávací programy, má na starost metodickou podporu škol a pedagogů a cílené vzdělávání pedagogických pracovníků (NPI, [online]).

Vzhledem k individuálním dispozicím jednotlivce není možné najít úspěšnou metodu rozvoje, která by byla univerzálně použitelná na každého pedagogického pracovníka. Dalším faktorem jsou vstupní předpoklady a možnosti školy (Tesárek, 2021, str. 8).

V rámci diskusí o možnostech vzdělávání dospělých je podstatný koncept flexibility, a to z toho důvodu, že dospělí musí sladit své pracovní, rodinné a jiné povinnosti. Důsledkem toho je potřeba již zmíněné flexibility v účasti na

vzdělávání a jejich odborné přípravě, která spočívá ve výběru času, místa, obsahu, tempa či způsobu vzdělávání. Tento koncept je tedy spojen s individualizací vzdělávání (Eurydice, 2021, str. 96).

### **3.1. Firemní vzdělávání**

Firemní neboli podnikové vzdělávání je nedílnou součástí vzdělávání dospělých. Díky němu je jedinec schopen se dále vzdělávat, zlepšovat a profesně rozvíjet, protože profesní rozvoj jakéhokoliv zaměstnance bez ohledu na typ organizace, má pozitivní dopad na chod celé organizace, neboť zajišťuje organizační rozvoj, motivaci a připravenost zvládnout změny, vyšší výkonnost, produktivitu a zainteresovanost na plnění cílů stanovených organizací. Profesní rozvoj má být podporován managementem, organizační kulturou a hodnotami organizace tak, aby byli zaměstnanci připraveni sdílet své zkušenosti a znalosti, byli schopni spolupracovat a být proaktivní (Veteška a kol., 2013 str. 51).

Tento typ vzdělávání patří k nejrozšířenějšímu druhu neformálního vzdělávání u dospělé populace (Průcha, 2014). Jedná se o organizovaný proces, který zahrnuje jednak vzdělávání na pracovišti, tak i mimo něj, tedy takové, které je realizováno externě ve specializovaném vzdělávacím zařízení či škole (Bartoňková, 2010). Tento proces je přínosný jak pro společnost, tak i pro samotné účastníky, neboť je důležité kontinuální rozvíjení znalostí a dovedností (Šikýr, 2014).

Firemní vzdělávání lze definovat jako: „souhrn vzdělávacích aktivit zajišťovaných podnikem se záměrem (rozšířit, doplnit, zvýšit) nebo změnit kvalifikační strukturu pracovníků a odstranit tak rozdíl mezi aktuální (subjektivní) nebo kvalifikací pracovníků a požadavky, které na ně klade výkon pracovních činností“ (Tureckiová, 2009, in Průcha, 2014, str. 80). Částečně se kryje s profesním neformálním vzděláváním (Průcha, 2014).



V rámci firemního vzdělávání, je nutné definovat rozdíl mezi současným stavem a stavem žádoucím. Právě rozdíl mezi nimi může odstranit firemní vzdělávání (Bartoňková, 2010).

V rámci školství by měli být pracovníci formováni v určitých fázích. Tyto fáze jsou dle Trojanové (2017, str. 59) shodné jako u jiných organizací. Koubek (2007, str. 259) rozděluje cyklus rozvoje a vzdělávání pracovníků do čtyř fází. První fáze je identifikační, kdy dojde ke zjištění mezery v rámci vzdělávání, což je nepoměr mezi znalostmi, kterými by měl disponovat zaměstnanec a reálným stavem. Druhá fáze je plánovací, která řeší časový plán, rozpočet, obsah, metody apod. Následně dojde k realizaci samotného vzdělávání. Finální fáze spočívá ve vyhodnocení výsledků vzdělávání a jeho účinnosti. Tento cyklus je možno sledovat takto v metodice pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů (NIDV, 2015, str 8).

Učitelé českých základních škol nejsou omezeni, co se počtu školení z rok týče. Všichni pedagogičtí pracovníci mají povinnost účastnit se pravidelně profesního rozvoje a mají nárok na 12 dní studijního volna. Tudiž učitelé mají možnost v průběhu roku získávat nebo prohlubovat znalosti a dovednosti (OECD, 2020). Závisí však na možnostech školy, jaké má k dispozici finanční prostředky pro rozvoj pracovníků, je to také otázka zastupitelnosti pedagogických pracovníků, kdy na větší škole lze předpokládat více možností. Učitelé by neměli být omezeni ani v rámci výběru formy, tedy zda se budou účastnit vzdělávání prezenčně nebo online.

V rámci dalšího vzdělávání učitelů, kteří působí na druhém stupni základních škol v ČR je cílem, aby byli vybaveni dovednostmi, díky kterým budou schopni reagovat na individuální potřeby žáků a připravili je na střední vzdělávání (Eurydice, [online], 2024). Reakcí na individuální potřeby se rozumí zlepšení práce s dětmi nebo skupinami dětí, které mají specifické potřeby, například mají ADHD, specifické poruchy učení nebo naopak jsou

nadané, pochází z multikulturního prostředí apod. Práce takovýchto školení se učitelé účastnili v menší míře (ČSI, 2023).

Z výroční zprávy české školní inspekce za rok 2021-2022 vyplývá, že by se kurzy DVPP měly plánovat jednak s ohledem na potřeby školy, aktuální společenskou situaci, ale také v souladu s profesním/osobnostním rozvojem učitele (ČŠI, 2022, str. 90).

Plán DVPP sestavovali ředitelé ve školním roce 2022/2023 nejčastěji dle požadavků a podnětů od učitelů a rovněž na základě nabídky poskytované vzdělávacími institucemi. Jednalo se o způsob, který využilo 92,8 % vedení škol, aby naplňovali potřeby učitelů a jejich profesního rozvoje. Část vedení, konkrétně 67,9 % sledovala a vyhodnocovala potřeby učitelů, které následně dávala do souladu s potřebami školy. Menší část, tedy 41,3 % poskytovala zpětnou vazbu o výuce v souvislosti s absolvovaným DVPP. Nejmenší zastoupení mají vytvořené plány osobního profesního rozvoje každého učitele, které jsou zastoupeny u 17,2 % (ČSI, 2023).

Můžeme se setkat se členěním profesního rozvoje na profesní zdokonalování v návaznosti na učitelskou praxi, samostudium a další vzdělávání (Adamec, 2019, str. 166). Koubek (2001, str. 251) pracuje se spojením „metody při výkonu práce“ a „metody mimo místo výkonu práce“. Toto rozdělení neobsahuje výše zmíněné samostudium, ale jinak ho lze považovat za shodné. Pro tuto práci se budu držet druhého dělení, které bude podrobněji popsáno v následujících podkapitolách.

### 3.2. Možnosti rozvoje na pracovišti

Pracoviště lze považovat za místo, kde je možné realizovat učení a vzdělávání. Učitelé se na pracovišti mohou vzdělávat skrze různé strategie, které jsou zaměřené na profesní rozvoj. Zaměstnanci se učí v interakci s ostatními a uskutečňují se v průběhu pracovního procesu.

Tímto tématem se zabýval ve svém článku Yanmin Zhao a James Ko (2018, [online]), dle kterých má rozvoj na pracovišti klíčovou roli v rámci zdokonalování praxe učitelů odborného vzdělávání a kontinuálního profesního rozvoje učitelů.

Jedná se o metody, které se vykonávají v rámci běžných pracovních úkolů. Jsou vhodné pro spolupracující učitelský sbor. Díky nim se mohou obohacovat a předávat si zkušenosti, znalosti a dovednosti. Lze je pružně aplikovat a pružně reagovat na potřeby učitelů. Výhodou jsou nízké finanční náklady na realizaci, kdy škola nemusí nakládat prostředky na platbu za seminář, popřípadě cestovní náklady. Nevýhodou je případné omezení pouze na několik vzdělávacích témat (NIDV, 2015, str. 30). Mezi tyto metody patří koučink, mentoring, porada, vzájemné učení, hospitace nebo stáže ve školách.

V rámci koučinku, se zaměstnanec vzdělává pod vedením kouče, se kterým jsou si rovnocennými partnery. Kouč je osoba schopna komunikovat, usměrňovat a podněcovat zaměstnance k iniciativě a samostatnosti (Šikýř, 2016, str. 142). Cílem této metody je podporovat pracovníka v rozvoji, aby byl sám schopný a kompetentní k plnění složitějších úkolů (Tureckiová, 2004, str. 103). Gallwey (2004, str. 255) přistupuje ke koučování jako k náslehu myšlenek, aby bylo možné pochopit, jak dotyčný uvažuje a následně mohli reagovat dobře mířenými dotazy. Efektivní koučování na pracovišti nastavuje koučovaným zrcadlo a umožňuje jim uvědomit si, jak uvažují. Jedná se o nedirektivní způsob řízení, který v sobě nezahrnuje příkazování a kontrolu. Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka, a to jak v profesionálním, tak

i osobním životě. Klíčovým prvkem je facilitace procesu myšlení u koučovaného, který si potřebuje zaměřit na tři zásadní věci: nápad, plán a akci. Koučink má podstatu v poskytování zpětné vazby, která má poskytnou koučovanému lepší pochopení reality. Hlavním nástrojem je aktivní naslouchání a specifický způsob kladení otázek. I zde se v procesu koučování lze setkat s bariérami. Pro oba účastníky to mohou být osobní zkušenosti, předsudky, nízké nebo naopak vysoké sebevědomí, špatný první dojem, rozdílné charakteristiky osobnosti apod. Koučování má v prostředí školy širokou škálu využití. Uplatňuje se při plánování činností, jejich následné realizaci a i vyhodnocování. Dále pak při rozvíjení potenciálu pedagogického sboru i jednotlivců v rámci profesního rozvoje (Horská, 2009, str. 14; 47; 50; 123).

Mentoring je považován za jeden z nejstarších modelů rozvoje člověka. Nabízí odborné, kolegiální a moudré vedení, které napomáhá profesnímu růstu (Lazarová, 2011, str. 99). Je to jedna z forem individuální profesní podpory učitelů. Vychází z potřeb jedince a je orámován kontextem každodenních pracovních zkušeností (Kratochvílová a kol., 2015, str. 24). Jedná se o období koučování s tím rozdílem, že mentora si vzdělávaný vybírá sám a dále je pod jeho vedením vzděláván. Mentor je odborník v dané oblasti a je schopen předat své zkušenosti učícímu se. Je mu schopen poradit při osvojování nových znalostí, dovedností a schopností, aby byl schopen vykonávat práci a podat předpokládaný výkon (Šikýř, 2016, str. 142). Mentoring probíhá mezi učitelem, který zastává funkci mentora učitelem kolegou. Může se jednat o interního, popřípadě i externího mentora. Obě varianty jsou efektivní a přínosné pro organizaci, a i pro vzdělávaného jedince. Mezi nimi je profesně se rozvíjející vztah, který je charakteristický důvěrou, přímou a partnerskou komunikací, oboustrannou interakcí a rozvíjejícím učícím se procesem. Pro samotnou realizaci je nutné vytvořit vhodné podmínky, protože hlavním

úskalím, které brání rozvoji mentoringu je neznalost mentorské podpory na samém počátku. Důležitým předpokladem je tedy včasné získání informací od pedagogického sboru a rovněž i od vnějších partnerů, jako je česká školní inspekce, zřizovatel nebo rodiče. Souběžně s tím by měla probíhat diskuse s učiteli o tom, jaké mají potřeby v rámci profesního rozvoje a jejich představy ohledně mentoringu. Celá příprava vyžaduje čas a trpělivost (Kratochvílová a kol., 2015, str. 25). Tématice vzájemného učení se věnovala studie Brücknerové a Novotného (2017, [online]), kteří se zabývali tím, zda se důvěra v rámci učitelského sboru promítá do vzájemného učení. Dospěli k závěru, že pokud mají učitelé mezi sebou důvěru, napomáhá to k jejich vzájemnému učení a usnadňuje to samotný proces (Brücknerová & Novotný, 2017, s. 91-92).

Pracovní porada je nástroj pro komunikaci, koordinaci činností, předávání informací nebo také rozšiřování znalostí pracovníků. Jedná se o organizovaná pracovní setkání, která slouží k rozvoji spolupráce a patří mezi nástroje vedení lidí. Aby se porada dala považovat za vzdělávací nástroj, je nutná její pečlivá příprava a musí být vymezen na vzdělávací část zvláštní prostor. Alternativou je diskuze s brainstormingem a toho se mohou vyskytnout nápady, které posunou účastníky dále (Tesárek, 2021, str. 9).

Sdílení vlastních zkušeností nebo společná práce jsou ve školním prostředí známé, avšak realizovány většinou neformálně během přestávek nebo mimo výuku, kdy si učitelé navzájem sdělují aktuální problémy a hledají jejich řešení. Formální aktivity tohoto typu jsou méně rozšířené. Mohou se realizovat formou vzájemných hospitací nebo vzájemným učením (Chvál a kol., 2012, str. 142).

Vzájemné učení od kolegů je proces vycházející z možností a vnitřních potřeb učícího se jedince nebo organizace. Odehrává se v oblasti nejbližšího vývoje učícího se, tedy tam, kde je to nejefektivnější. V dnešní době probíhá vzájemné učení i skrze sociální sítě a internet, kde si lidé vyměňují své zkušenosti

z nejrůznějších oblastí. Největší předností je autentičnost při sdílení informací, rovné postavení všech zainteresovaných a vědomí, že jen na daném člověku, co si z nabízené zkušenosti vezme a co ne (Chvál a kol., 2012, str. 143). ČŠI ve své výroční zprávě z roku 2021/2022 v rámci doporučení navrhuje školám nastavit takové podmínky, díky kterým se zvýší šance ke vzájemné výměně zkušeností a poznatků mezi učiteli. Školy tedy nemají pouze spoléhat na přirozenou výměnu informací během školního roku, ale aktivně podporovat učitele ve vzájemné spolupráci a ve vzájemném profesním rozvoji, skrze týmovou výuku, poskytování zpětné vazby v návaznosti na hospitace apod. Rovněž by se školy měly snažit zvýšit spolupráci mezi učiteli i v méně konvenčních oblastech, kde například spadají mimoškolní aktivity ve spolupráci s dalšími školami (ČŠI, 2022, str. 90).

Na téma spolupráce s dalšími školami lze navázat aktivitou sdílení zkušeností učitelů z různých škol/školských zařízení prostřednictvím vzájemných návštěv. Tyto aktivity se vztahují k osobnostně sociálnímu a profesnímu rozvoji učitelů (MŠMT, 2022, [online]).

Další možností podpory profesního rozvoje učitele je kolegiální podpora učitelů, díky čemuž mohou učitelé rozvíjet své kompetence a zvyšovat kvalitu svého profesního standardu. Mezi subjekty poskytující kolegiální podporu patří vedení školy, odborní pracovníci školy, jako jsou metodici nebo poradci, dále kolegové, mentorové apod. V rámci kolegiální podpory lze rozlišit metody, které jsou spjaty se sdílením, ty které se vztahují ke vzdělávání a na metody založené na praxi (Hrubá, 2009, [online]).

Hlavním limitem těchto metod je výběr dvojice vzdělavatel-vzdělávaný. Je důležité, aby měli krom společného odborného zaměření i podobné charakterové vlastnosti. Pro úspěšný profesní rozvoj jsou potřeba i osobní sympatie. Bez těchto aspektů, nebude vzdělávání efektivní. Ředitel školy by

měl dohlédnout na tento výběr, aby nedošlo k ovlivnění vzdělávaného nežádoucím směrem (Koubek, 2001, str. 251).

### **3.3. Možnosti vzdělávání mimo pracoviště**

Mimo pracoviště se učitelé mohou účastnit DVPP, které zajišťují školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, která jsou zapsána ve školském rejstříku. Tyto zařízení jsou zřizovány kraji, obcemi, ministerstvem, soukromými a náboženskými subjekty. V roce 2023 bylo těchto subjektů evidováno v ČR 62 (Eurydice, 2024, [online]). Subjektem s největší nabídkou kurzů je NPI. Dále se zde řadí Centrum vzdělávání nebo KVIC.

Metody vzdělávání mimo pracoviště zahrnují klasické přednášky, semináře, workshopy nebo kulaté stoly. Typicky jsou metody vzdělávání mimo pracoviště realizovány skrze DVPP, čímž je realizován profesní rozvoj. Výhodou je zde možné shledat v načerpání nových pohledů na danou oblast a setkání se se zajímavými lidmi, kteří mohou přispět k obohacení vzdělávaného (NIDV, 2015, str. 32).

V českém školství je další vzdělávání učitelů často spojováno s mimoškolními a školními aktivitami zaměřených na vzdělávání. Mohou mít podobu kurzů, přednášek, seminářů, školení apod.

Přednáška představuje formální a jazykově zcela jasně vymezené zprostředkování informací. Informace jsou předávány ve většině případů jedním člověkem (Klarel, 2007, str. 12). Jde převážně o pasivní metodu, kdy zaměstnanec se učí z výkladu školitele, který řídí čas i obsah přednášky. Umožňuje snadno a v krátkém čase předat znalosti a dovednosti od školitele zaměstnancům. Avšak jednostranný výklad snižuje motivovanost zaměstnanců k aktivnímu osvojování si předávaných znalostí, dovedností a schopností. Úskalí zde spočívá ve vhodné stimulaci účastníků za použití vizuálních pomůcek. Mužík (2005, str. 119) tvrdí, že by přednášející měl

věnovat pozornost množství informací, které předává, celkové délce, a i struktuře přednášky. Především její počátek je podstatný, protože rozhodne o pozornosti účastníků. Je možné využít kombinaci přednášky s diskuzí, která je vhodná pro menší skupiny do 20 osob.

V rámci semináře se zaměstnanci rovněž učí z výkladu od školitele, ale je zde přidána i diskuze nad tématem se školitelem a dalšími participanty. Seminář zvyšuje motivaci k tomu, aby si zaměstnanci aktivně osvojili předávané znalosti, dovednosti a schopnosti. Je podobný přednášce, rozdíl je však v zapojení účastníků do výuky. Nejčastěji si účastníci připravují referát, který následně přednesou před skupinou. Pro seminář je typické jedno téma a orientace na praxi. Výhodou je zapojení účastníků do výuky a zaměření se na klíčové téma. Nevýhodou však je nutnost perfektní přípravy lektora i účastníků, což může být pro některé problém vzhledem k časovým možnostem (Langer, 2016, str. 159).

Často se nerozlišuje mezi seminářem a workshopem. Hlavním rozdílem mezi těmito metodami je, že seminář využívá pracovní problematiku jako prostředek sloužící ke zvýšení efektivity procesu vzdělávání, zatím co workshop používá vzdělávací aktivity k tomu, aby řešil pracovní problémy (Langer, 2016, str. 160).

Workshop lze charakterizovat jako uzavřené setkání, které se věnuje určitému problému, popřípadě okruhem problémů. Cílem je tedy vyřešení daného problému za pomoci inovativního přístupu. Představuje vzdělávací aktivity určené dospělým. Pod tímto termínem se nejčastěji odehrávají porady, konference, prezentace či jiné aktivity přispívající ke vzdělávání. Mezi základní znaky patří účast specialistů zabývajících se danou problematikou a má měřitelný výstup, který může mít podobu dokumentu nebo produktu (Langer, 2016, str. 160).



Za typ workhopu lze považovat tzv. učiteling, který podporuje profesní sdílení jakožto podstatný princip pro dosažení pozitivních změn ve vzdělávání. Tento workshop se zaměřuje na profesní a osobnostní rozvoj učitelů a navazuje na cíle Strategie 2030+, konkrétně ve snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a aby bylo umožněno maximálního rozvoje potenciálu u dětí, žáků i studentů. Jeho podstatou je zažít vyučovací hodinu od kolegů z pozice žáka. Díky tomu má učitel příležitost seznámit se s pedagogikou jiných inspirativních učitelů skrze vlastní prožitek. Učitelé mají šanci získat inspiraci pro svou praxi a prostor pro sdílení učitelských příběhů. V praxi to probíhá tak, že se během dne učitelé zúčastní tří workshopů, dle svého výběru, které vedou finalisté odborné ceny pro učitele Global Teacher Prize Czech Republic. Zažijí konkrétní hodinu z praxe, která je následně doplněna o analýzu a reflexi. Díky učitelingu je možné zprostředkovat vzájemné mezioborové sdílení z praxe napříč stupni škol a načerpat inspiraci. Tu je pak možno využít v rámci své vlastní výuky. Kromě tedy zmíněného vzájemného sdílení a inspirace má učiteling za cíl přinést radost a vášně pro učitelství, možnost přemýšlet o smyslu a dopadech práce učitele, tipy do výuky, hledání nových možností k podpoře žáků a jejich učení, bezpečné prostředí pro objevování svého pedagogického potenciálu a v neposlední řadě příklady pro spolupráci a soudržnost pedagogického sboru (Učiteling, [online], 2023).

Demonstrování, někdy taky označované jako praktické/názorné vyučování, spočívá v předvedení pracovního postupu školitelem v modelových nebo ideálně reálných pracovních podmínkách. Zaměstnanci si tím mohou názorně osvojit znalosti, dovednosti a schopnosti pro výkon práce. V rámci školy je tato metoda vhodná pro demonstrování situací, které mohou nastat během výuky mezi žákem nebo třídou a učitelem při kázeňských problémech (Langer, 2016, str. 183).

Učitelům přísluší 12 pracovních dnů studijního volna v rámci školního roku a jedná se o tzv. samostudium. Je to individuální forma studia, díky které se učitel může průběžně vzdělávat za pomoci široké nabídky materiálů a způsobů, které slouží k jeho profesnímu růstu. Je prováděno za využití různých edukačních prostředků. Může se jednat o učebnice, výukové programy, interaktivní kurzy nebo online vzdělávací programy. Samostudium má formu sebeřízeného učení a je realizováno na základě zájmu učícího se nebo může vyplnit vzdělávací potřebu při nedostatečné saturaci vzdělávacích potřeb. Je významnou součástí konceptu celoživotního učení. Jedná se o typ učení, který není dostatečně prozkoumaný, avšak velmi využívaný (Průcha, Veteška, 2014, str. 245). Je vhodné k prohlubování a naučení se základních znalostí. Rovněž umožňuje, aby si sám studující zvolil, co považuje za potřebné. Díky tomu si může stanovit vlastní rozvrh a postupovat dle svého uvážení a tempa. Příhodnou oblastí k samostudiu je opakování základních znalostí, učení se nové terminologie, základní seznámení s novou technologií nebo novým systémem. Efektivní techniky, která napomáhají upevnění dovedností jsou online výukové materiály, prezentace, e-learningové vzdělávání apod (Walker, 2003, str. 2010). Výhodou samostudia je časová a místní nezávislost, avšak efektivnost je podmíněna dodržením zásad, jako je odpovědnost, soustavnost nebo koncentrace. Konkrétní podoba samostudia není nijak stanovena, tudíž je na uvážení daného učitele, jak s časem naloží a jakou formu zvolí. Může například zvolit četbu odborné literatury nebo časopisu, zhlédnout naučný pořad v televizi, navštívit muzeum, výstavu nebo jiné instituce (ČSI, 2022). Další možností je také využití internetových zdrojů, které nabízí obrovské množství možností v profesnímu rozvoji, avšak je důležité umět rozlišit kvalitní a ověřené webové stránky od těch, na kterých se šíří klamavé informace.

Možnou formou samostudia je i využití E-learningu. Aplikace počítačů a moderních technologií v rámci vzdělávání má mnoho podob, avšak žádná není tolik skloňována při vzdělávání dospělých jako e-learning. Pod tímto pojmem se skrývá celá řada vzdělávacích aktivit. Jedná se o specifickou metodu využívanou v rámci vzdělávání na pracovišti i mimo něj. Lze se skrze e-learning vzdělávat skupinově i individuálně. Jedná se o metodu, která využívá informační a komunikační technologie. Podstatou je nahrazení školitele odpovídající informačně-komunikační technologií. Ta zaměstnanci zprostředkuje potřebné znalosti. Hlavním plusem je atraktivnost a názornost. V rámci e-learningu jsou učícím se zprostředkovávány informace rozmanitou a kombinovanou formou. Díky tomu učící se zapojí všechny smysly a podporuje to jeho aktivní přístup k výuce. Získané znalosti je možné si většinou neprodleně ověřit při řešení testů a modelových situací. Avšak míra zapojení interaktivity, zpětné vazby apod. se může lišit v závislosti na vzdělávací akci, která je realizována. Je možné ho aplikovat individuálně i skupinově. Poskytuje časovou a prostorovou nezávislost. Je založen na řízeném samostudiu. To znamená, že učícím se jsou vytvořeny odpovídající podmínky, aby se mohli sami vzdělávat skrze informační a komunikační technologie. Úspěch spočívá ve vlastní motivaci, aktivitě a odpovědnosti (Šikýř, 2016, str. 143), (NPI, E-learning, [online], 2023).

### **3.4. Bariéry ve vzdělávání**

Stejně jako možnosti profesního rozvoje učitelů, tak i znalost možných limitů je pro pedagogickou praxi důležitá. Cílem je popsat a uvést stěžejní faktory ovlivňující tento proces. Takřka každý člověk má určité vzdělávací potřeby, díky kterým se navrácí do vzdělávacího procesu, avšak ne každý je schopen tyto potřeby uspokojit. Hlavním důvodem bývají bariéry, které souvisí s motivací ve vzdělávání dospělých.

Člověk je v životě motivován k určitému jednání a působí na něj buď vnitřní nebo vnější motivace. Tu lze chápat jako zdroj, z něhož vychází naše jednání a také jeho prostřednictvím lze jednání vysvětlit. Jedná se tedy o energii, která vede lidské jednání ke stanovenému cíli. Existuje však určitá opačná energie, na základě, které jedinci zvažují pravděpodobnost úspěchu. V případě, že vyhodnotí šance na úspěch jako nízké nebo málo pravděpodobné, jejich motivace značně klesá. V tu chvíli vstupují do hry bariéry, které dospělí jedinci všímají a na jejich základě předpokládají snížení pravděpodobnosti úspěšnosti. Ve vzdělávání dospělých se můžeme setkat se třemi skupinami bariér (Rabušinec, 2008, str. 97-98).

Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice v letech 2005-2015 sledoval Jan Kalenda spolu s Ilonou Kočvarovou. Představují faktory, které působí na výskyt tří typů bariér ke vzdělávání, kterými jsou situační, institucionální a dispoziční. Studie dochází k závěru, že v rámci dekády vzrostla míra pocíťovaných situačních bariér k celoživotnímu učení v ČR. Jednu z hlavních překážek však tvoří institucionální bariéry (Kalenda, Kočvarová, 2017, [online]).

### **Situační bariéry**

Situační bariéry souvisí s aktuální situací jedince v daném čase. Může se jednat o nedostatečné finanční možnosti. Ne vždy se však musí jednat o položku, která by narušila rodinný rozpočet. Je potřeba sledovat nabídky, které poskytují instituce v okolí, protože některé nabízí studium bezplatně. Konkrétně univerzity nebo zájmové či neziskové organizace. Navíc zvýšení kvalifikace může být následně odměněna lepším platovým ohodnocením (Rabušicová, 2008, str. 50-58). Časové možnosti jsou další bariérou. V dnešní době si velké procento populace stěžuje na jeho nedostatek. Tempo dnešní doby je opravdu náročné, ale záleží na prioritách jedince a sestavení časového harmonogramu, zda nelze najít místa, které by bylo možné zaplnit vzdělávací

aktivitou nebo zaměnit za jinou aktivitu. Nevyhovující dopravní možnosti do místa vzdělávání mohou pro někoho rovněž představovat bariéru. Ne každý žije a pracuje v místě, kde má na dosah vzdělávací instituce, bavíme se především o pohraničních oblastech, které jsou vzdálenější od větších měst. V takovém to případě mohou být problém jak časové, tak i dopravní možnosti.

### **Institucionální bariéry**

Jedná se o bariéry, které souvisí s nedostatkem vhodných programů nebo nevhodného rozvrhu a negativně ovlivňují možnosti vzdělávání i jeho průběh. Například nedostatek informací, který může být způsoben špatnou komunikací mezi vzdělávaným a vzdělavatelem, popřípadě vzdělávací institucí. I to pro nás může být bariéra, která ztíží proces vzdělávání. Také nedostatek vzdělávacích možností, kde lze zahrnout malé množství dostupných a vhodných programů pro vzdělávaného. Výskyt institucionálních bariér je v ČR vysoký, během let 2005-2015 došlo k jeho nárůstu, což může být způsobeno vzdělávací politikou (Kalenda, Kočvarová, 2017).

### **Osobnostní bariéry**

Vztahují se k postojům jednotlivce a k tomu, jak se vnímá jako učící se jedinec, který si sám klade překážky. Zda se například považuje za příliš starého na to, aby se učil něco nebo nemá dostatek sebedůvěry, že by to zvládnul. Patří zde i nedostatek motivace, protože i zde platí, že s rostoucí motivací, roste i schopnost uspět a překonávat bariéry. Pokud jsme tedy správně motivovaní, jsme i schopni přes překážky dosáhnout cíle. Pokud však není motivace dostatečně silná, je velký předpoklad neúspěšnosti. Dospělí jsou motivovaní ve chvíli, kdy vidí potřebu získání nových dovedností. Konkrétně na pracovišti, kdy může nastat posun v jejich kariéře. Další překážkou je nedostatek sebevědomí. Jde o vlastnost, kterou má každý jinak vyvinutou.

Jeho nedostatek nás může brzdit v dosahování jakýkoliv cílů. Dále nám určuje míru, do které si člověk uvědomuje to, jaké má možnosti, schopnosti a rezervy. (Rabušicová, 2008, s. 99–106).

Jedinec může být přesvědčen i o tom, že má dostatečné znalosti. Popřípadě pokud je spokojen s aktuálním stavem ať už osobním nebo profesním životě a nedisponujeme vnitřními pohnutkami, tudíž nemá potřebu vynakládat úsilí do dalšího vzdělávání. Každý člověk by měl mít dostatečné množství informací o vzdělávacích možnostech. Již od dětství by měl být ke vzdělávání veden, aby věděl, že se jedná o součást života vedoucí k osobnostnímu rozvoji.

V průzkumu vzdělávání dospělých (AES) z roku 2016 respondenti uvedli překážky, které jim bránily v účasti na vzdělávání. Patřily se zde rodinné důvody, časový rozvrh, nevyhovující nabídka nebo vzdálenost (Eurydice, 2021, str. 96). V rámci školství byly sledovány limity účasti na profesním rozvoji v Mezinárodním šetření TALIS.

V rámci průzkumu ohledně problematiky vzdělávání dospělých byly rovněž zkoumány bariéry ve vzdělávání. Mezi nejzásadnější bariéry patří nedostatek financí, času nebo také motivace, zvláště u jedinců žijících na malých městech, kteří necítí potřebu se dále vzdělávat. Dalším faktorem je náročnost vzdělávání. Zejména u starších ročníků, pro které může být problematická oblast technologií vzhledem, kdy může nastat problém s adaptabilitou na nové technologie. Nedůvěra v efektivnost dalšího vzdělání při hledání práce je typická opět pro starší lidi, kteří mají tendenci se podceňovat. A také nízkou informovanost, popřípadě nízkou motivace lze považovat za možnou bariéru v rámci aktivního hledání možností profesního rozvoje.

Celkově se v ČR zapojilo do dalšího vzdělávání 45 % populace ve věku 18-69 let. Důvodem neúčasti na dalším vzdělávání bylo nejčastěji přesvědčení, že stav znalostí a dovedností, je dostačující, tudíž není potřeba se dále vzdělávat.

Takto odpovědělo 82 % dotázaných osob, které se nevzdělávaly. Ve srovnání je patrné, že zde panuje nízký zájem o další vzdělávání, což dokazují i získaná data. Průměrně by se v EU chtělo více vzdělávat 25 % populace, zatímco v česku 9 % (AES, 2022, str 7).

## 4. CÍL A METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem empirické části diplomové práce bylo identifikovat možnosti a bariéry profesního rozvoje učitelů. Po vymezení hlavní výzkumné otázky, která zní: Jaký je přístup učitelů k profesnímu rozvoji v různých kontextech? Byly stanoveny 4 dílčí výzkumné otázky (DVO).

- DVO1: Jak souvisí zájem učitelů s délkou jejich praxe?
- DVO2: Jaká je míra volnosti v nastavení dalšího vzdělávání učitelů v závislosti na typu pracoviště?
- DVO3: Jak učitelé využívají samostudium k dalšímu profesnímu růstu v závislosti na typu pracoviště?
- DVO4: Jak učitelé přistupují k vzájemnému učení v závislosti na velikosti školy?

Ke každé dílčí otázce byly formulovány a ověřovány hypotézy (Příloha 1) a následně pomocí statistických metod, byla data vyhodnocena.

### 4.1. Design výzkumu

Na základě zvolené výzkumné strategie kvantitativního typu byly odpovědi na výzkumné otázky zjišťovány skrze dotazníkové šetření u učitelů na základních školách ve městech s počtem obyvatel nad 10 tisíc v pohraničních oblastech České republiky. Jednalo se o základní školy trojího typu, kde rozdíl spočíval v typu pracoviště. Typ pracoviště se lišil na základě zřizovatele, kterým byla buď obec, jakožto veřejný zřizovatel, dále církev, která je neveřejným zřizovatelem a právnické či fyzické osoby, které jsou rovněž neveřejným zřizovatelem. Vzhledem k tomu, že v ČR není dostupná databáze učitelů, bylo nutné pracovat zprostředkovaně skrze školy. Kladla jsem si otázku, zda kontext školy má vliv na zpracovávané téma.

Před realizací samotného výzkumného šetření byla realizována pilotní studie v rámci předvýzkumu, kde byla testována především srozumitelnost otázek



a časová náročnost. Dotazník byl v tištěné podobě předán k vyplnění a následně prodiskutován s šesti učitelkami mateřské školy. Na základě jejich připomínek v rámci srozumitelnosti otázek byl dotazník upraven, jednalo se o některé formulace, které respondentům nepřišly jednoznačné. Časová náročnost v rámci předvýzkumu se pohybovala v rozmezí 4-9 minut. Na základě schválení výzkumného nástroje vedoucí diplomové práce a provedeném předvýzkumu byl dotazník v elektronické podobě distribuován přes aplikaci Google Forms učitelům druhého stupně základních škol. Školy byly vybrány z adresáře škol uvedených na stránkách: [www.atlasskolstvi.cz](http://www.atlasskolstvi.cz). Kritériem pro výběr školy v dané lokalitě, byla zveřejněná emailová adresa na učitele a jeho zařazení, tedy zda učí na prvním nebo druhém stupni. Oslovila jsem 5 škol od každého zřizovatele. Celkem tedy bylo osloveno 189 učitelů z 15 škol. Konkrétně se jednalo o 85 učitelů ze školy zřizované obcí, 48 učitelů ze školy zřizované církví a 56 učitelů, kde zřizovatel je soukromý.

Během výzkumu i samotného zpracování dat jsem se řídila etickými zásadami výzkumu, kde jsem zachovala vědeckou objektivitu a respektovala práva respondentů. Respondenti se do výzkumu zapojili dobrovolně, v rámci průvodního textu dotazníku byli informováni, že se jedná o anonymní dotazník.

Zahájení výzkumného šetření v podobě rozesílání personalizovaných emailů s odkazem a žádostí o vyplnění probíhalo od 11.12.2023 do 15.01.2024. Emailů bylo rozesláno 189. Po prvním sběru bylo vyplněných 78 dotazníků. Následně byl realizován v období 20.01.2024 až 17.02.2024 dosběr dat, kdy byl znovu obelán výzkumný vzorek s žádostí o vyplnění, pokud tak ještě neučinili. V rámci dosběru bylo vyplněno 24 dotazníků. Celkem bylo shromážděno 102 dotazníků z celkových 189. Návratnost tedy činila 54 %. V rámci dosběru dat však není možné zjistit, zda některý z respondentů nevyplnil dotazník

dvakrát, což lze považovat za limit výzkumu. Při kontrole a čištění dat nebyl vyloučen žádný dotazník.

Výzkumný vzorek tvoří 52 učitelů (51 %) ze škol zřizovaných obcí, 27 učitelů (26,5 %) ze škol zřizovaných církví a 23 učitelů (22,5 %) ze soukromých škol. Tito učitelé pracují ve školách o třech různých velikostech. 52 učitelů (51,5 %) působil ve škole do 150 žáků, dalších 39 (38,6 %) na škole o velikosti 151-500 žáků a 10 (9,9 %) jich působil ve škole, která měla 501 a více žáků. Délka praxe učitelů se pohybuje na pětistupňové škále. Praxi do 2 let mělo 12 učitelů (11,9 %), praxi 3-5 let 22 učitelů (21,8 %), 6-10 let 15 učitelů (14,9 %), praxi 11-20 let 25 učitelů (24,8 %) a praxi 21 a více let 27 učitelů (26,7 %).

## **4.2. Metody výzkumu**

Po zvážení, byla pro tento typ výzkumu zvolena kvantitativní výzkumná strategie. Díky tomu je možné zkoumat větší sociální skupinu a získaná data mezi sebou analyticky srovnat. Hlavní nevýhodou tohoto přístupu, oproti kvalitativnímu je, že lze získat pouze data s omezenými informacemi. Lze však vyzdvihnout reliabilitu kvantitativního přístupu, avšak zároveň i nízkou validitu (Hendl, 2005). Tato výzkumná metoda byla zvolena především proto, aby informace mohly být získány od většího počtu respondentů a následně pak mohly být odvozeny obecně platné závěry o přístupu učitelů k profesnímu rozvoji v různých kontextech.

Pro samotný sběr dat bylo zvoleno dotazníkové šetření, díky čemuž je možné získat větší množství informací od většího počtu respondentů, než u jiného typu sběru dat. Další výhodou tohoto typu sběru dat je skutečnost, že respondenti mohou zůstat v anonymitě a není to pro ně nijak časově náročné. Slabinou dotazníkového šetření však zůstává nižší míra validity, kdy respondent nemusí odpovídat zcela podle pravdy, má možnost vynechat některé otázky a je zde riziko nízké návratnosti dotazníků.

Metodou pro získání dat byl dotazník, který obsahoval celkem 16 položek. První otázka se zaměřovala na zájem učitelů o další vzdělávání, tedy na účast či neúčast učitelů na vzdělávání organizovaném různými subjekty jako je Národní pedagogický institut apod. Následovaly tři otázky, které se zabývaly možnostmi a limity v nastavení dalšího vzdělávání. Konkrétně se zaměřovaly na to, zda jsou učitelé omezeni v rámci dalšího vzdělávání počtem školení za rok, zda mají možnost v rámci dalšího vzdělávání zvolit si formu vzdělávání (prezenční/online) a zda si mohou v rámci dalšího vzdělávání zvolit si téma dle svého uvážení. Dvě otázky se zabývaly aktivitami, jednak těch, kterých se v uplynulém kalendářním roce zúčastnili a výběrem těch, které by si v nejbližší době rádi vyzkoušeli. Rovněž byla hodnocena přínosnost vzájemného učení v rámci pedagogické práce a přínosnost prezenčního vzdělávání oproti online formě. Další tři otázky se týkaly samostudia a to, zda si mohou učitelé volit v rámci studijního volna téma dle svého uvážení, zda pro ně samostudium představuje záplatu při nedostatečné nabídce v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a kterým aktivitám se během samostudia věnují. Poslední otázka týkající se výzkumného problému se zajímala o bariéry v rámci dalšího vzdělávání, přičemž byla inspirována mezinárodním šetřením TALIS 2018. Tři otázky byly identifikační, zaměřující se na školu, kde působí, konkrétně na jakém typu pracoviště, tedy pod kterým zřizovatelem, jaká je její velikost a jakou délku praxe má učitel. Identifikační otázky byly umístěny na konec dotazníku, a to především z důvodu, aby respondenti nenabyli dojem, že se vytrácí anonymita. Poslední položkou v dotazníku byla možnost vyjádřit se k danému tématu.

Položky v dotazníku byly uzavřené, případně polouzavřené, kdy respondenti měli možnost odpovědět „jiné (uveďte jaké)“. U devíti otázek byla použita Likertova škála s možnostmi: Ano, spíše ano, spíše ne a ne. V jednom případě byla tato škála doplněna o možnost nedovedu posoudit. U čtyřech otázek bylo

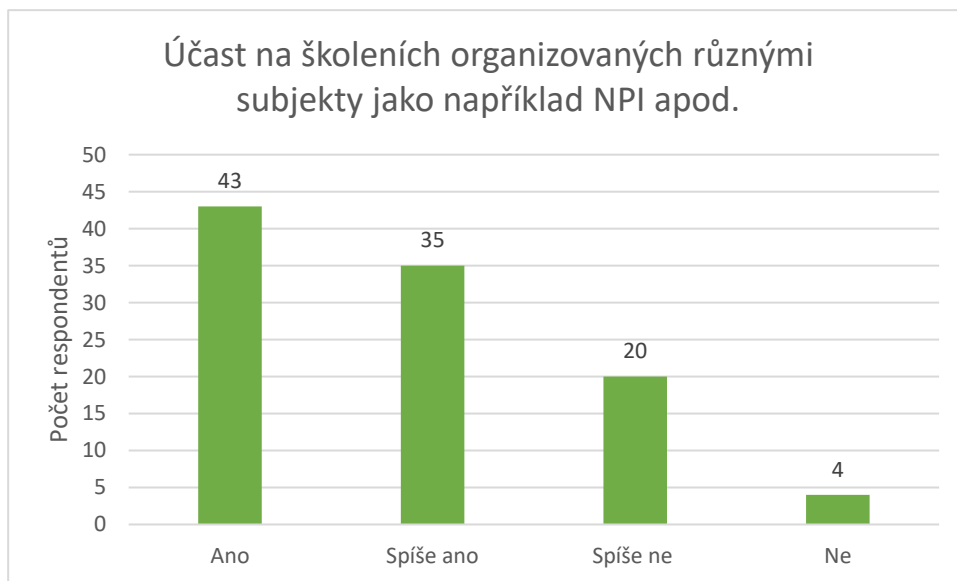
na výběr z možností a dvě otázky byly dichotomické. Jedna položka na závěr dotazníku byla doplňující, otevřená.

## 5. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V rámci této kapitoly představím výsledky výzkumu. Rovněž zodpovím hlavní výzkumnou otázku a spolu s ní dílčí výzkumné otázky. Na základě získaných dat potvrdím či vyvrátím stanovené hypotézy.

Respondenti měli v první otázce zodpovědět, zda se aktivně účastní školení organizovaných různými subjekty jako například Národní pedagogický institut apod. V rámci odpovědi měli k dispozici čtyřbodovou škálu: ano, spíše ano, spíše ne, ne. Z odpovědí vyplynulo, že 76,5 % dotázaných učitelů, se aktivně účastní nebo spíše účastní těchto školení, zbylých 23,5 % se spíše neúčastní nebo neúčastní takovýchto školení (Graf 1).

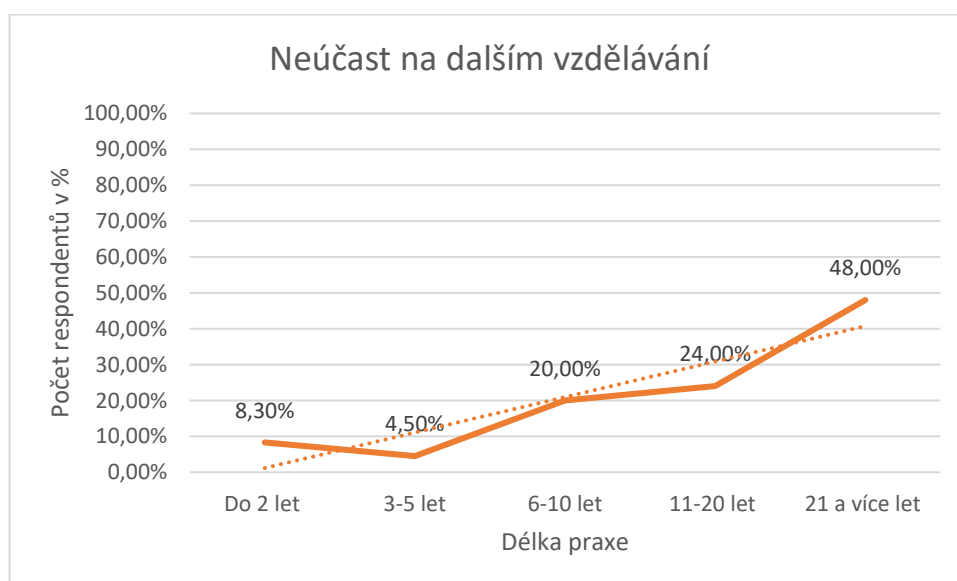
S první položkou v dotazníku se zároveň pojí první dílčí výzkumná otázka, která se zabývala souvislostí mezi zájmem učitelů o další vzdělávání a délkou jejich praxe. K DVO1 byla stanovena hypotéza zjišťující zájem učitelů o DVPP v závislosti na délce praxe. K DVO1 a hypotéze H1 se vztahuje položka v dotazníku č.1 vs. č. 15 (Příloha 2). Hypotéza byla ověřována pomocí Personova koeficientu kontingence. Výsledky jsou prezentovány v tabulce 1. K ověření hypotézy byl použit vzorek respondentů, kteří uvedli délku své praxe a zda se aktivně účastní školení organizovaných různými subjekty jako například Národní pedagogický institut apod (Graf 1). Počet respondentů, kteří zodpověděli tyto dvě otázky je 101. Na základě vypočítané signifikace  $p = 0,3893$  na zvolené hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu o nezávislosti jednotlivých znaků nelze zamítnout, protože mezi proměnnými je závislost střední až podstatná. Hypotéza H1: S rostoucí délkou praxe klesá zájem učitelů o další vzdělávání, nebyla zamítnuta, protože počet učitelů, kteří se spíše neúčastní nebo neúčastní s rostoucí délkou praxe roste (Graf 2). V grafu jsou zahrnuti respondenti, kteří v rámci dotazníkového šetření zvolili odpověď spíše ne a ne.



Graf 1: Účast na školeních organizovaných různými subjekty jako např. NPI

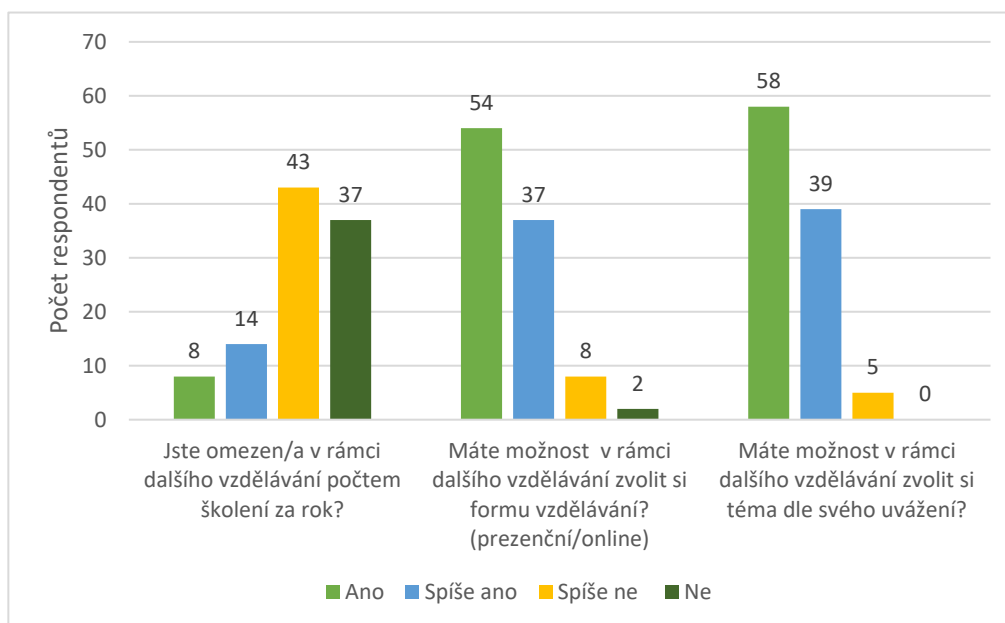
Tabulka 1: Kontingenční tabulka k hypotéze 1

Položka č. 1 vs 15	Do 2 let	3-5 let	6-10 let	11-20 let	21 a více let	Celkem
Ano	6	10	8	12	6	42
Spíše ano	5	11	4	7	8	35
Spíše ne	1	1	2	5	11	20
Ne	0	0	1	1	2	4
<b>Celkem</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>101</b>



Graf 2: Neúčast na DVPP

S druhou a čtvrtou položkou v dotazníku se pojila druhá dílčí výzkumná otázka, která se zabývala mírou deklarované volnosti v nastavení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a typem pracoviště. K DVO2 byla stanovena hypotéza zjišťující míru deklarované volnosti v nastavení dalšího vzdělávání v závislosti na typu pracoviště. Odpovědi k položkám 2-4 v dotazníku jsou prezentovány v grafu č. 3. K DVO 2 a hypotéze H1 se vtahují v dotazníku položky číslo 2, 3, 4 vs. č. 13 (Příloha 2). Hypotéza H1 byla ověřována pomocí Personova koeficientu kontingence. Výsledky jsou prezentovány v tabulkách 2, 3 a 4.

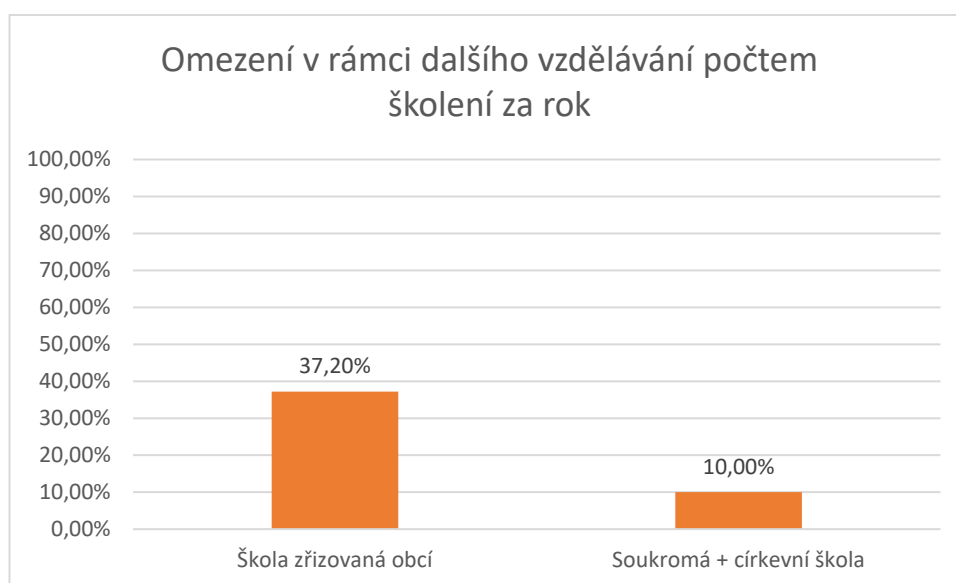


Graf 3: Míra volnosti v nastavení DVPP

Za první faktor volnosti je považováno omezení DVPP počtem školení za rok, tudíž byl použit vzorek respondentů, kteří uvedli, na jaké škole působí a zda jsou omezeni počtem školení za rok (Tabulka 2). Počet těchto respondentů je 102. Na základě vypočítané signifikance  $p = 0,3162$  na zvolené hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nelze zamítnout, protože mezi proměnnými je závislost střední až podstatná. V tomto případě jsou omezeni více učitelé ve školách zřizovaných obcí (Graf 4).

Tabulka 2: Kontingenční tabulka k hypotéze 2

Položka č. 2 vs 13	Škola zřizovaná		Církevní škola	Celkem
	obcí	Soukromá škola		
Ano	7	0	1	8
Spíše ano	10	3	1	14
Spíše ne	22	12	9	43
Ne	13	12	12	37
<b>Celkem</b>	<b>52</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>102</b>



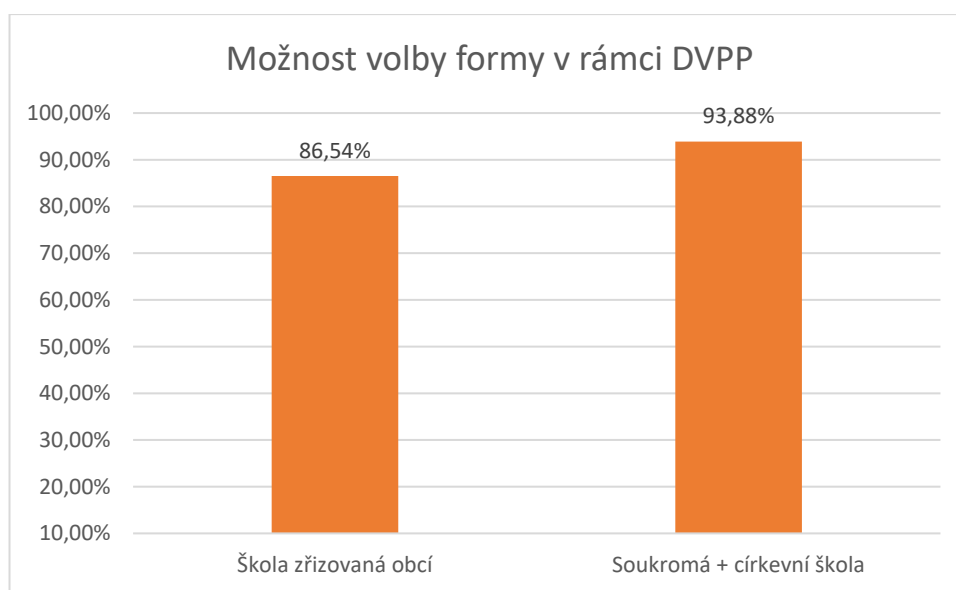
Graf 4: Omezení v rámci dalšího vzdělávání počtem školení za rok

Za druhý faktor volnosti je považována možnost volby formy v rámci DVPP, tudíž byl použit vzorek respondentů, kteří uvedli, zda mají možnost zvolit si formu vzdělávání v rámci DVPP a typ pracoviště (Tabulka 3). Počet těchto respondentů je 101. Na základě vypočítané signifikace  $p = 0,2775$  na zvolené hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nelze zamítnout, protože závislost mezi proměnnými je nízká až střední. V rámci této otázky mají větší míru volnosti ve volbě formy vzdělávání učitelé soukromých a církevních škol (Graf 5).



Tabulka 3: Kontingenční tabulka k hypotéze 2

Položka č. 3 vs 13	Škola zřizovaná		Církevní škola	Celkem
	obcí	Soukromá škola		
Ano	22	20	12	54
Spíše ano	23	6	8	37
Spíše ne	5	1	2	8
Ne	2	0	0	2
<b>Celkem</b>	<b>52</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>101</b>



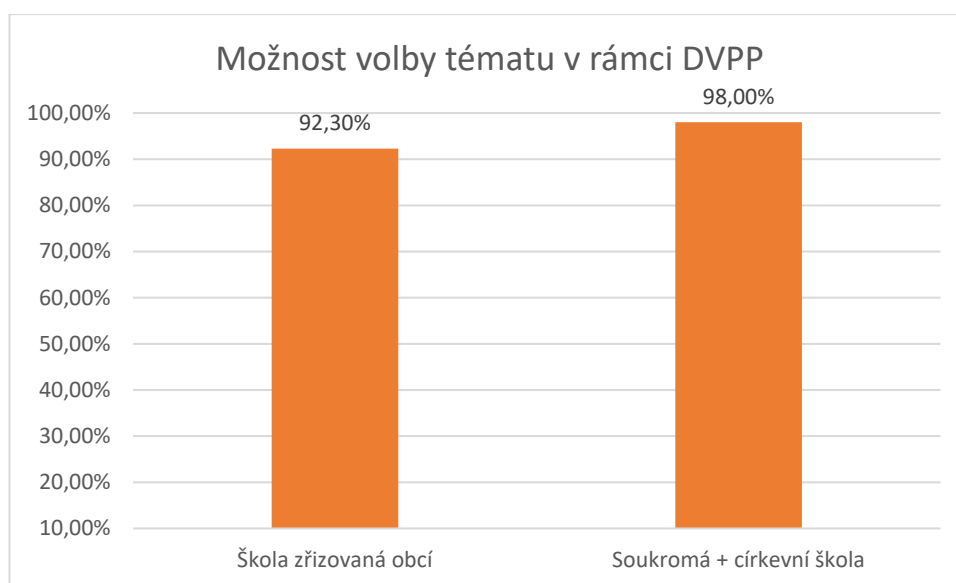
Graf 5: Možnost volby formy vzdělávání v rámci DVPP

Za třetí faktor volnosti je považována možnost volby tématu v rámci DVPP dle svého uvážení, tudíž byl použit vzorek respondentů, kteří uvedli, zda mají možnost si zvolit téma vzdělávání dle svého uvážení a typ pracoviště (Tabulka 4). Počet těchto respondentů je 102. Na základě vypočítané signifikace  $p = 0,3162$  na zvolené hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nelze zamítnout, protože závislost mezi proměnnými je střední až podstatná.

V rámci možnosti volby tématu dle svého uvážení jsou možnosti mají větší míru volnosti v rámci volby tématu učitelé soukromých a církevních škol (Graf 6).

Tabulka 4 : Kontingenční tabulka k hypotéze 2

Položka č. 4 vs 13	Škola zřizovaná		Církevní škola	Celkem
	obcí	Soukromá škola		
Ano	26	20	12	58
Spíše ano	22	6	11	39
Spíše ne	4	1	0	5
Ne	0	0	0	0
<b>Celkem</b>	<b>52</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>102</b>

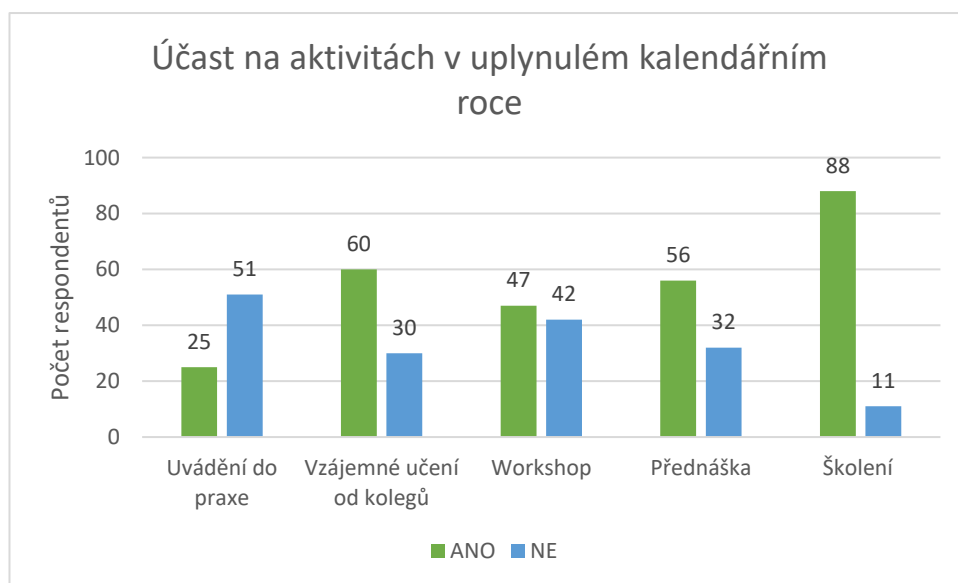


Graf 6: Možnost volby tématu v rámci DVPP

Na základě výsledků je možné tvrdit, že míra deklarované volnosti v nastavení dalšího vzdělávání učitelů souvisí s typem pracoviště. Hypotéza H1: Učitelé soukromých a církevních škol, deklarují větší míru volnosti oproti učitelům veřejných škol byla přijata.

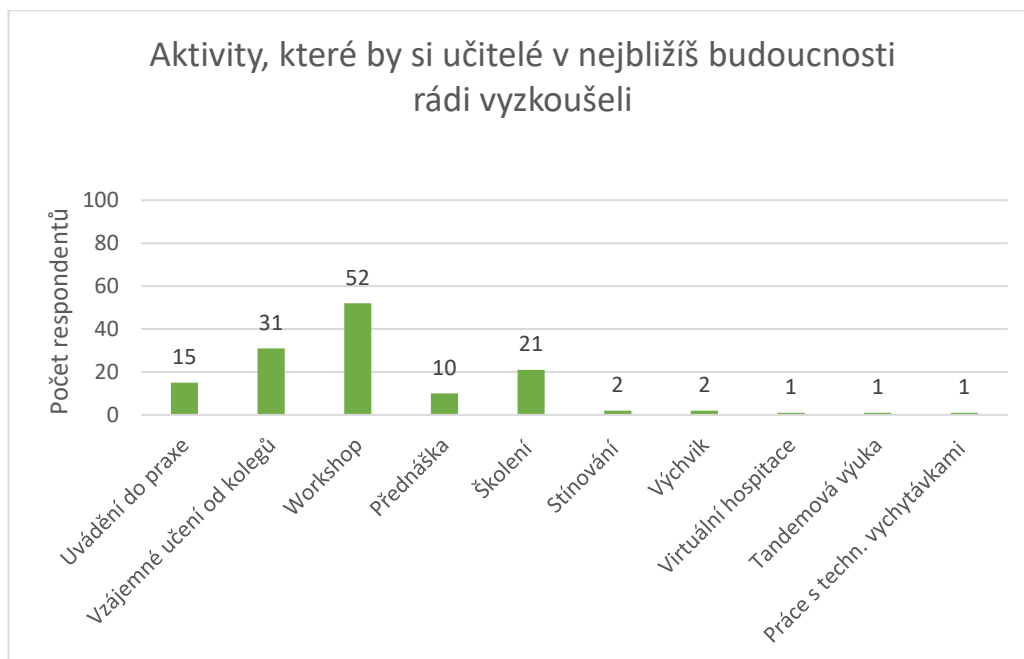
V rámci dotazníkového šetření byly dále shromážděny informace o aktivitách, kterých se zúčastnili v uplynulém kalendářním roce a kterých by se rádi v nejbližší době zúčastnili. Výsledky jsou takové, že co se týká aktivit, do kterých se učitelé v uplynulém kalendářním roce zapojili, tak převážná většina, konkrétně 88 se jich zúčastnilo školení. Druhou nejčastější aktivitou bylo vzájemné učení, kterého se zúčastnilo 60 učitelů. Následovala přednáška,

kteřé se zúčastnilo 56 učitelů. 47 učitelů se zúčastnilo workshopu a nejmenší podíl na účasti mělo uvádění do praxe, kterého se zúčastnilo 25 učitelů.



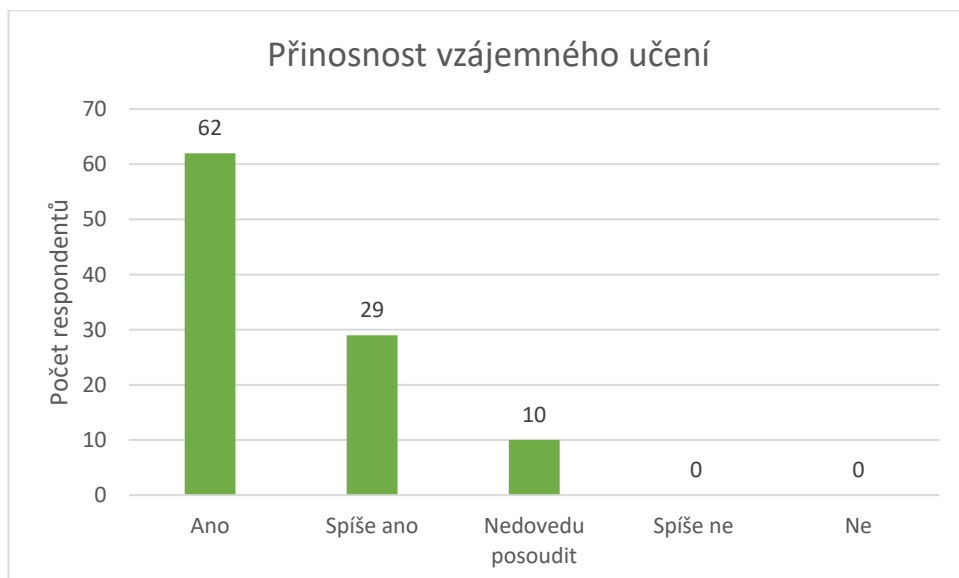
Graf 7: Účast učitelů na aktivitách v uplynulém kalendářním roce

S tímto tématem souvisela následující otázka, která zjišťovala, jakou aktivitu by si v nejbližší době učitelé rádi vyzkoušeli. Nejčastější odpovědí byl workshop, který by si rádo vyzkoušelo 52 učitelů (54,7 %), 31 učitelů (32,06 %) vzájemné učení od kolegů, 21 učitelů (22,1 %) školení, 15 učitelů (15,8 %) uvádění do praxe a 10 učitelů (10,05 %) přednášku. Jako jinou možnost uvedli dva respondenti stínování, další dva výcvik a po jednom hlase byla uvedena tandemová výuka, virtuální hospitace a práce s technickými vychytávkami.



*Graf 8: Aktivity, které by si učitelé v nejbližší budoucnosti rádi vyzkoušeli*

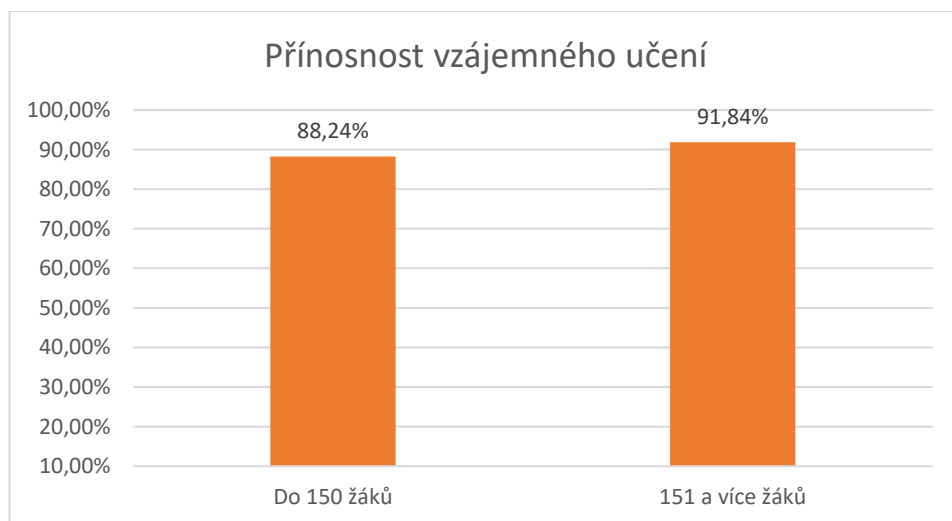
S otázkou přínosnosti vzájemného učení se pojí čtvrtá dílčí výzkumná otázka, která se zabývala souvislostí mezi přístupem k vzájemnému učení a velikostí školy (Tabulka 6). K DVO4 byla stanovena hypotéza zjišťující přístup k vzájemnému učení. K DVO4 a H1 se vztahuje v dotazníku položka č. 7 vs 14 (Příloha 2). Hypotéza byla ověřována pomocí Personova koeficientu kontingence. Výsledky jsou prezentovány v tabulce 6. K ověření hypotézy byl použit vzorek respondentů, kteří uvedli, zda považují vzájemné učení za pedagogicky přínosné a na jak velké škole působí (Graf 9). Počet těchto respondentů je 100. Na základě vypočítané signifikace  $p = 0,1585$  na zvolené hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nelze zamítnout. Hypotéza H1: Učitelé ze škol do 150 žáků, deklarují kladnější přístup ke vzájemnému učení oproti učitelům ze škol, kde je žáků více byla zamítnuta (Graf 10).



*Graf 9: Přínosnost vzájemného učení*

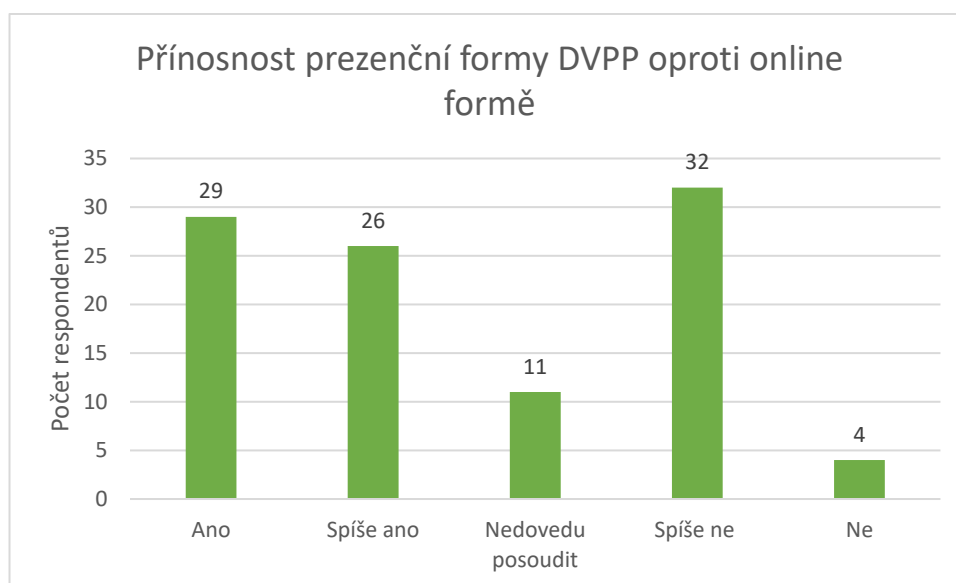
*Tabulka 5: Kontingenční tabulka k hypotéze 4*

Položka č. 7 vs 14	Do 150 žáků	151-500 žáků	501 a více žáků	Celkem
Ano	30	26	6	62
Spíše ano	15	11	2	28
Nedovedu posoudit	6	2	2	10
Spíše ne	0	0	0	0
Ne	0	0	0	0
<b>Celkem</b>	<b>51</b>	<b>39</b>	<b>10</b>	<b>100</b>



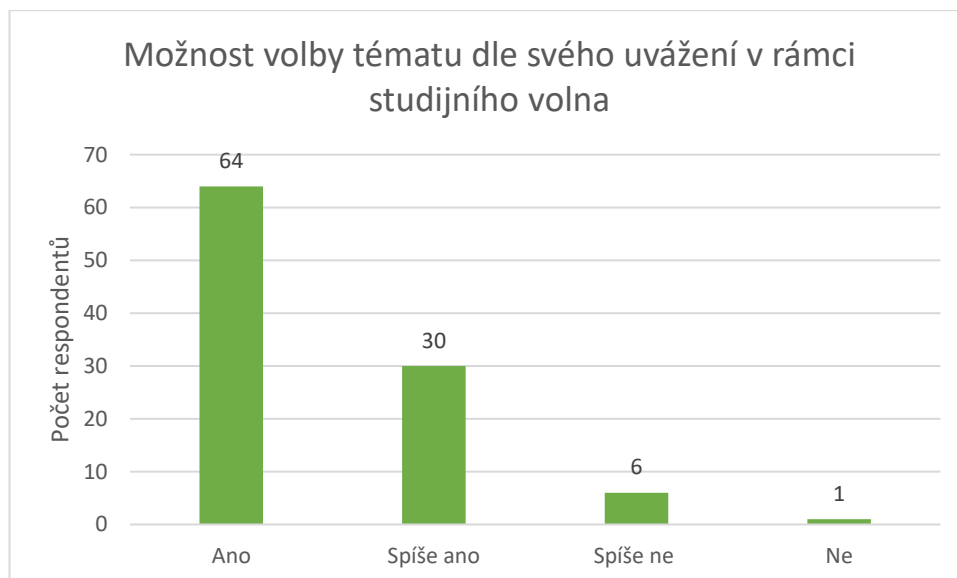
*Graf 10: Přínosnost vzájemného učení ve školách*

Po opatřeních způsobených pandemií, vzrostla účast na online vzdělávání (viz. str 22). Otázkou je, zda se jedná o přínosnější formu vzdělávání. Největší podíl tvoří 32 respondentů (31,4 %), dle kterých se spíše nejedná o přínosnější formu. Dalších 29 učitelů (28,4 %) naopak považuje prezenční formu dalšího vzdělávání za přínosnější oproti online formě. Spíše s tím souhlasí 26 respondentů (25,5 %), 11 (10,8 %) jich to nedovede posoudit a 4 (3,9 %) ji nepovažují za přínosnější.



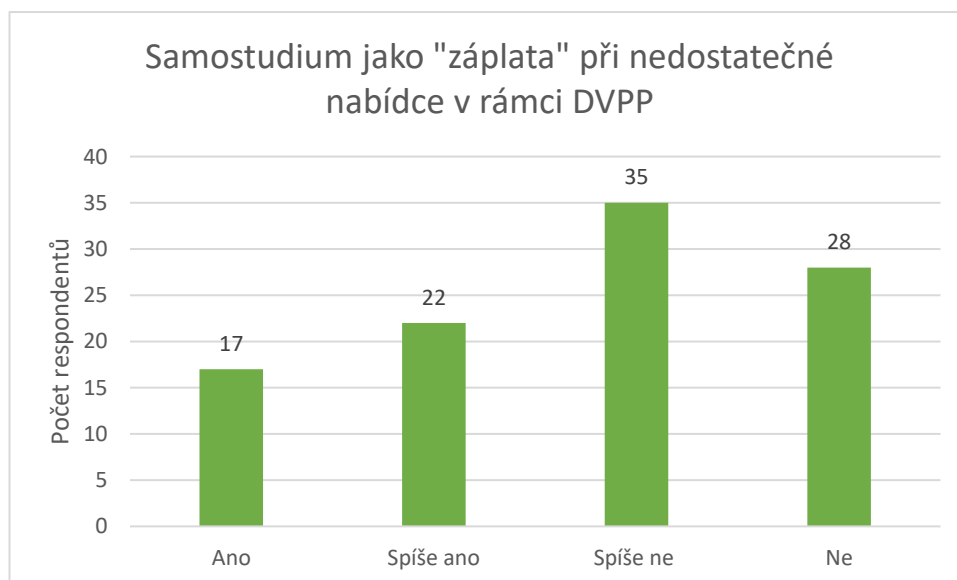
Graf 11: Přínosnost prezenční formy oproti online formě

Čerpání studijního volna je pro učitele doba, kdy se mohou věnovat svému profesnímu rozvoji nebo dalšímu vzdělávání. Během této doby má možnost zvolit si téma dle svého uvážení 64 učitelů (63,4 %). Spíše tuto možnost má 30 učitelů (29,7 %). Dalších 6 učitelů (5,9 %) si spíše nemůže zvolit téma dle svého uvážení a pouze jeden učitel (1 %) uvedl, že nemá tuto možnost.



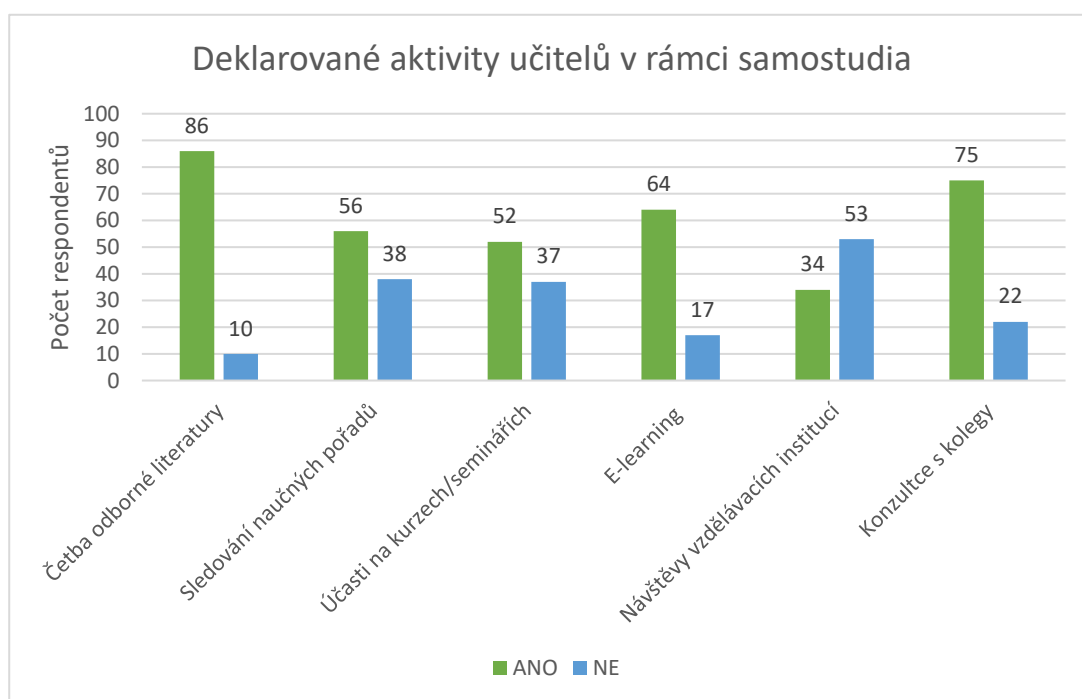
*Graf 12: Možnost volby tématu dle svého uvážení v rámci studijního volna*

Samotné samostudium představuje „záplatu“ při nedostatečné nabídce v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro 17 učitelů (16,7 %), a spíše představuje pro 22 učitelů (21,6 %). Pro 35 učitelů (34,3 %) samostudium spíše nepředstavuje a pro 28 (27,5 %) nepředstavuje „záplatu“.



*Graf 13: Samostudium jako "záplata" při nedostatečné nabídce v rámci DVPP*

V rámci výzkumu byly sledovány aktivity, které učitelé v rámci této doby využívají. Nejvíce využívanou aktivitou je četba odborné literatury a časopisů, kterou využívá 86 dotázaných učitelů. Další častou aktivitou jsou konzultace s kolegy, které využívá 75 dotázaných učitelů. E-learningové aktivity využívá 64 učitelů. 56 učitelů uvedlo, že sledují naučné pořady a 52 se jich účastní kurzů a seminářů. Nejméně využívané jsou návštěvy vzdělávacích institucí, jako jsou muzea, výstavy apod, kterých se účastní 34 dotázaných učitelů. Zároveň se jedná o jediný výsledek, kde převažuje neúčast nad účastí (Graf 14).



Graf 14: Deklarované aktivity učitelů v rámci samostudia

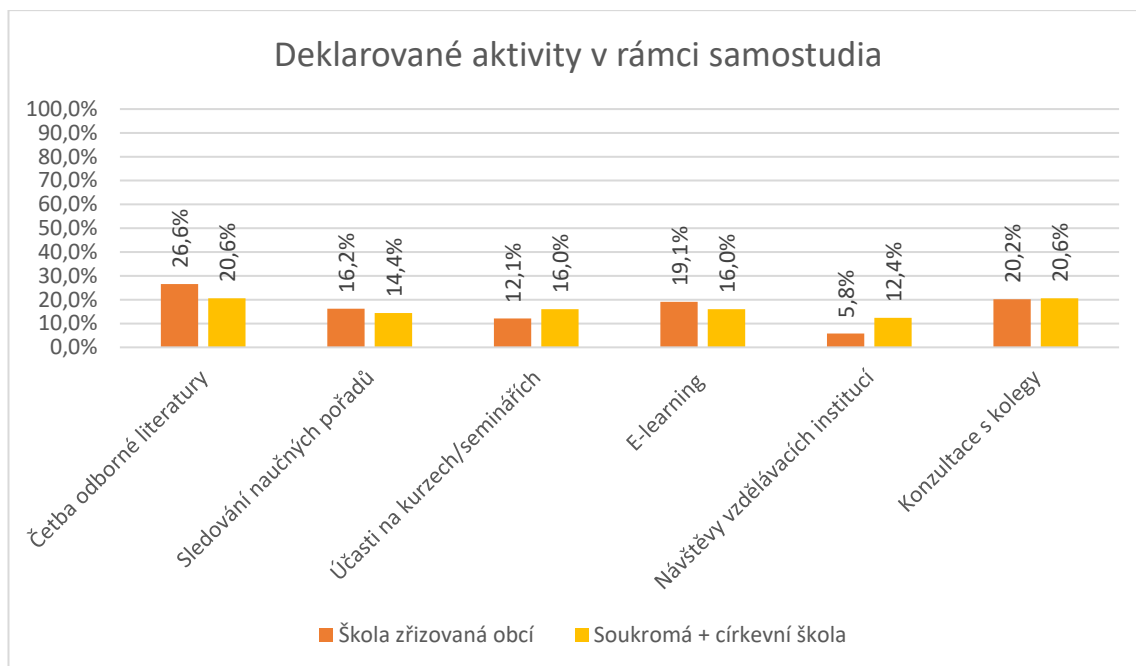
S touto položkou v dotazníku souvisela i třetí dílčí výzkumná otázka, která se zabývala souvislostí mezi využitím samostudia k dalšímu profesnímu rozvoji v závislosti a typu pracoviště. K DVO3 byla stanovena hypotéza zjišťující deklarované využití samostudia k dalšímu profesnímu růstu učitele v závislosti na typu pracoviště. K DVO3 a hypotéze H1 se vztahuje v dotazníku položka č. 11 vs. č. 13. Hypotéza byla ověřována pomocí Personova koeficientu kontingence. Výsledky jsou prezentovány v tabulce 5.



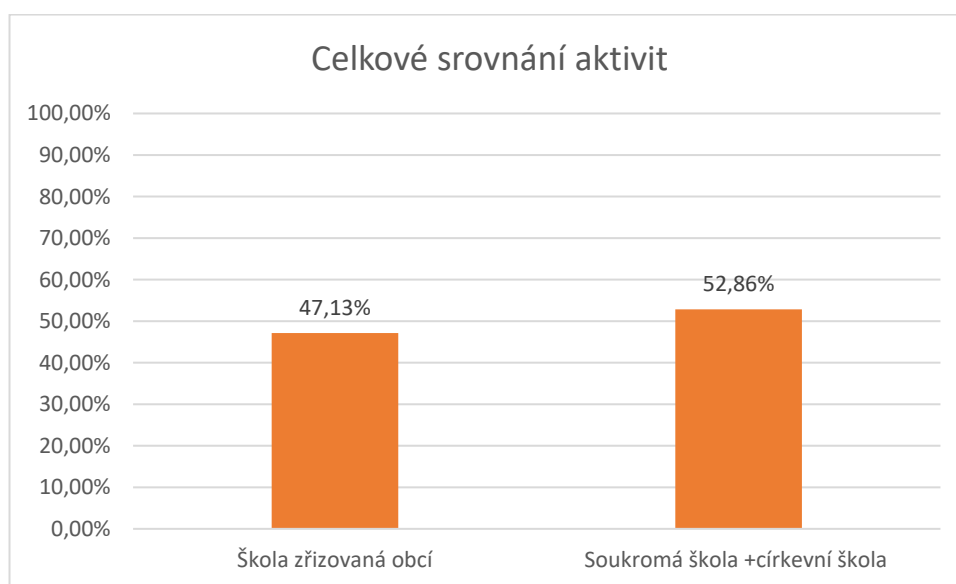
K ověření hypotézy byl použit vzorek respondentů, kteří uvedli, na jaké škole působí a jaké aktivity využívají v rámci samostudia (graf 14). Na základě vypočítané signifikace  $p=0,1926$  na zvolené hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků nelze zamítnout, protože míra závislost mezi proměnnými je nízká až střední. Hypotéza  $H_1$ : Učitelé soukromých a církevních škol deklarují v rámci samostudia více aktivit oproti učitelům veřejných škol, byla přijata. V grafu 15 lze vidět porovnání účasti na jednotlivých aktivitách a následně v grafu 16 celkové srovnání účasti na deklarovaných aktivitách.

Tabulka 6: Kontingenční tabulka k hypotéze 3

Položka č. 11 vs 13	Škola zřizovaná obcí	Soukromá škola	Církevní škola	Celkem
Četba odborné literatury	46	23	17	86
Sledování naučných pořadů	28	15	13	56
Účasti na kurzech/seminářích	21	14	17	52
E-learning	33	18	13	64
Návštěvy vzdělávacích institucí	10	15	9	34
Konzultace s kolegy	35	22	18	75
<b>Celkem</b>	<b>173</b>	<b>107</b>	<b>87</b>	<b>367</b>



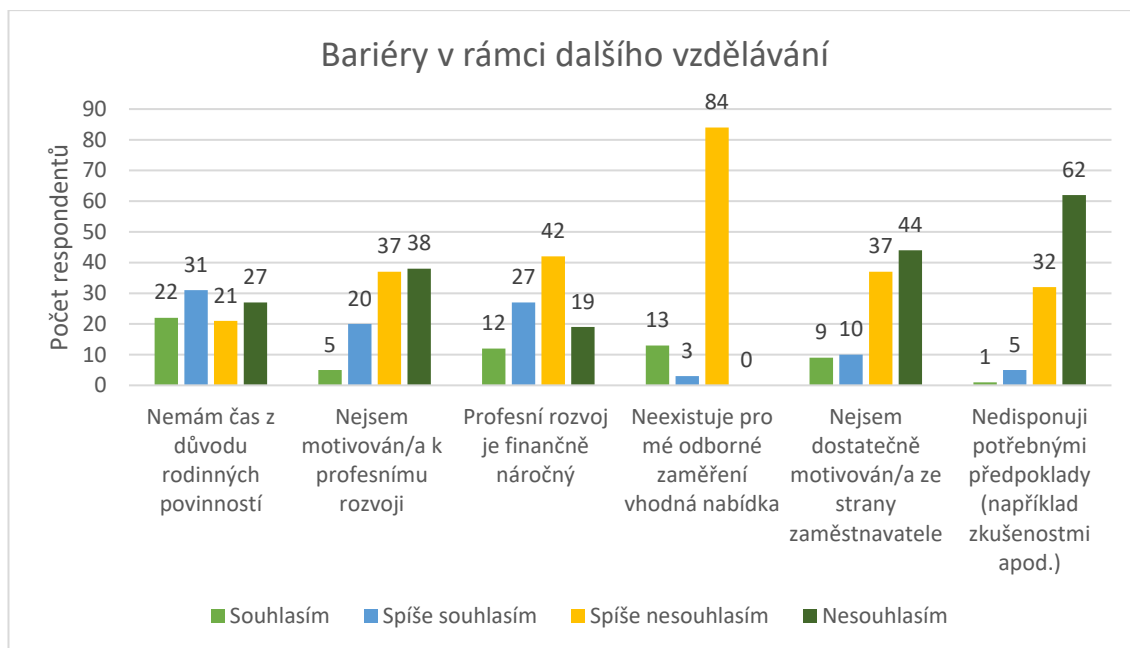
Graf 15: Srovnání deklarovaných aktivit s rámci samostudia



Graf 16: Celkové srovnání aktivit

Otázka bariér sledovala v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků šest možností, které by mohly pro učitele představovat bariéru. Jednalo se o možnost nedostatku času z důvodu rodinných povinností, nedostatečnou motivaci k profesnímu rozvoji, finanční náročnost profesního rozvoje, neexistenci vhodného odborného zaměření nebo nabídky,

nedostatečnou podporu ze strany zaměstnavatele a nedisponování potřebnými předpoklady, jako jsou například zkušenosti apod. V rámci první otázky převažovala odpověď spíše souhlasím, kterou zvolilo 31 učitelů (30 %), 27 učitelů (27 %) zvolilo nesouhlasím, 22 učitelů (22 %) souhlasilo a 21 (21 %) nesouhlasilo s výrokem, že není čas z důvodů rodinných povinností. Vě druhé otázce 38 učitelů (38 %) nesouhlasilo s možností, že nejsou motivováni k profesnímu rozvoji a dalších 37 (37 %) jich spíše nesouhlasilo. Pouze 5 (5 %) jich souhlasilo, 20 (20 %) spíše souhlasilo s výrokem. V otázce týkající se finanční náročnosti převažovala odpověď spíše nesouhlasím, kterou zvolilo 42 učitelů (42 %), 19 učitelů (19 %) nesouhlasilo, 27 (27 %) jich spíše souhlasilo a 12 (12 %) souhlasilo. V rámci odborné nabídky a vhodného zaměření 84 učitelů (84 %) spíše nesouhlasí, že by pro ně neexistovala. 13 učitelů (13 %) s tvrzením souhlasí a 3 (3 %) spíše souhlasí. Co se týká nedostatečné podpory ze strany zaměstnavatele, tak 44 učitelů (44 %) s tím nesouhlasí a dalších 37 (37 %) spíše nesouhlasí, 10 učitelů (10 %) spíše souhlasí a 9 (9 %) souhlasí. V poslední otázce zcela jasně převažoval nesouhlas, kdy takto odpovědělo 62 učitelů (62 %), dalších 32 (32 %) spíše nesouhlasilo, 5 (5 %) spíše souhlasilo a pouze 1 učitel (1 %) souhlasil.



*Graf 17: Bariéry v rámci DVPP*

Učitelé měli možnost v posledním poli dotazníku napsat své náměty k danému tématu. Bylo zde uvedeno, že účast na dalším vzdělávání znamená vyšší absenci na pracovišti, tudíž nutnost suplování a zároveň tím vzniká skluz probraného učiva. Velká část podstatnějších (spíše těch delších) kurzů (ale i kratších) bývá totiž v čase výuky, takže do osobního života to nezasáhne, ale ovlivňuje to chod školy a práce. Respondent jako příklad uvedl, že aktuálně studuje dlouhodobý kurz metodika prevence, a to mu bere některé pracovní dny, což znamená, že musí omezovat účast na dalších kurzech, aby tak často nechyběl ve výuce. Další respondent/ka postrádá v nabídkách formu, ve které by se učitelé dostávali hluboko do rolí žáků, jakousi simulaci zážitku např. neúspěšného nebo naopak talentovaného žáka. Třetí respondent/ka, která/ý se vyjádřil/a uvedl/a, že v posledních letech uvádějí zaměstnavatelé důvod pro nepodporu pedagogů nízký rozpočet financí na složku vzdělávání. Volí podporu vzdělávání většinou formou bezplatného on-line vzdělávání, které mnohdy neplní svou funkci a neodpovídá očekávané kvalitě.

## 6. DISKUSE

Cílem empirické části diplomové práce byla identifikace přístupu učitelů k profesnímu rozvoji v různých kontextech. V rámci této kapitoly budou výsledky výzkumu porovnány s jinými, a to především s českými, vzhledem k tomu, že české školství je oproti zahraničnímu silně decentralizované. V rámci srovnání jsem především pracovala s dostupnými daty České školní inspekce, Českého statistického úřadu, výsledky mezinárodního šetření TALIS a odborných časopisů, jako je *Studia paedagogica* nebo *Pedagogika* za období od roku 2013 do současnosti.

K zodpovězení hlavní výzkumné otázky byly stanoveny 4 dílčí výzkumné otázky. Celkově se do výzkumného šetření se zapojilo 102 respondentů z 15 škol, které zřizuje obec, církev nebo soukromník.

Při srovnání získaných dat o délce praxe učitelů s daty české školní inspekce v jejich výroční zprávě za rok 2021/2022, je vidět značný rozdíl v podílu respondentů s praxí nad 21 let, kdy v případě tohoto výzkumu se jedná o 27 % dotázaných, zatímco v datech ČSI se jednalo o 45,7 %. Délka praxe 11-20 let je téměř vyrovnaná, v tomto případě se jedná o 25 %, v případě ČSI o 24 %. Učitelé s praxí 6-10 let tvoří vzorek o velikosti 15 % oproti 12 % vzorku ČSI. Praxe 3-5 let byla zde zastoupena ve výši 22 % a 9,6 % v rámci republiky. Nejnižší zastoupení mají učitelé s délkou praxe do dvou let, kdy v tomto výzkumu tvořili 12 % a v rámci údajů ČSI tvoří 8,7 % vzorku. ČSI toto nízké zastoupení mladých učitelů zdůvodňuje tím, že je málo uchazečů o toto povolání a tím se zvyšuje jednak průměrný věk učitele, tak i průměrná délka praxe (ČSI, 2022). Není možné srovnat data s výroční zprávou za rok 2022/2023, protože se zde již nenachází informace o délce praxe učitele, ale pouze jen informace o věkové struktuře učitelů, která nebyla v rámci této práce zkoumána. V nové výroční zprávě je pouze zmíněno procento začínajících učitelů do dvou let, kdy se zvedlo na 14 % v navštívených školách.

Na základě dat o věku, lze usoudit, že by se u ostatních kategorií jednalo pouze o malé rozdíly, protože rozdíly ve věkové struktuře se pohybují v nižších jednotkách procent (ČSI, 2023).

Z analytické části škol a školských zařízení z roku 2019/2020 (ČSZO, 2020, str. 17) vyplývá, školy do 150 žáků tvoří 51 %, v tomto výzkumu se jedná o 51,5 %. Školy o velikosti 151-500 žáků jsou v republice zastoupeny 35 %, v rámci tohoto výzkumu 38,5 %. Co se týče škol, které navštěvuje 501 a více žáků, tak v republice jich je 14 % a v tomto výzkumu 10 %. Tudíž vzorek respondentů v oblasti velikosti školy lze považovat za reprezentativní.

Dílčí výzkumná otázka číslo jedna byla zodpovězena, protože bylo identifikováno, jak souvisí zájem učitelů o další vzdělávání s délkou jejich praxe, přičemž byla prokázána souvislost mezi zájmem učitelů o další vzdělávání a délkou jejich praxe. Zájem učitelů o další vzdělávání klesá s délkou jejich praxe. Profesionální rozvoj učitelů a účast na něm je klíčovým aspektem jejich neustálého růstu a přizpůsobování se měnícím se standardům ve vzdělávání. Co se dat z České republiky týče, tak podle mezinárodního šetření TALIS z roku 2013 se 82 % českých učitelů zúčastnilo alespoň jedné aktivity profesního rozvoje v období 12 měsíců před sběrem dat. Dalších 20 % kontrolovaných učitelů se neúčastnilo žádné formy profesního rozvoje (TALIS, 2013, str. 34). Údaje shromážděné českou školní inspekcí v letech 2013-2014 uvádí, že 74 % dotazovaných učitelů základních škol, navštěvovalo kurzy a semináře (ČSI, 2015). Tyto údaje nebyly v novějších zprávách zahrnuty, tudíž je lze považovat za poslední dostupné údaje z této oblasti v rámci ČR.

Druhá dílčí výzkumná otázka, byla zodpovězena, protože byla identifikována míra deklarované volnosti v nastavení dalšího vzdělávání učitelů v závislosti na typu pracoviště, přičemž byla prokázána souvislost mezi mírou deklarované volnosti v nastavení dalšího vzdělávání učitelů v závislosti na

typu pracoviště. Za ukazatele míry volnosti bylo stanoveno omezení počtu školení za rok, možnost volby formy vzdělávání a možnost volby tématu v rámci dalšího vzdělávání. Míra deklarované volnosti v nastavení dalšího vzdělávání učitelů souvisí s typem pracoviště. Učitelé z církevních a soukromých škol deklarují větší míru volnosti oproti učitelům ze škol veřejných.

V České republice by učitelé neměli být omezeni počtem školení, která mohou za rok absolvovat. Učitelé se aktivně účastní aktivit profesního rozvoje – pravidelně se jich účastní více než 80 % českých učitelů. Data z výzkumu ukazují, že 78,4 % dotázaných učitelů spíše nejsou nebo nejsou omezeni počtem školení za rok. Učitelé by měli mít možnost vybrat si formu, která jim vyhovuje, tuto možnost má z dat výzkumu 90 % dotázaných. V ČR mají učitelé možnost zvolit si téma dalšího vzdělávání nebo profesního rozvoje dle vlastního výběru, aby odpovídalo jejich profesním zájmům a cílům rozvoje, což přispívá k jejich neustálému vzdělávání a růstu. Z výzkumu vyplynulo, že 93 % učitelů má nebo spíše má možnost si zvolit téma de svého uvážení. Český vzdělávací systém podporuje učitele v tom, aby se průběžně profesně rozvíjeli a zlepšovali tak své vyučovací postupy a sledovali nejnovější trendy ve vzdělávání.

Šetření TALIS (2018, str. 65) zkoumalo podíl učitelů, kteří se účastní kolaborativních aktivit. Pouhých 23 % respondentů uvedlo, že spolupracuje s kolegy na profesním rozvoji alespoň jednou měsíčně. Dalších 69 % respondentů takto činí méně než jednou měsíčně a 8 % nikdy. Výsledky jsou srovnatelné s daty z EU. Na obdobnou skutečnost upozorňují i aktuálnější poznatky z výroční zprávy české školní inspekce za rok 2021/2022, kdy bylo vzájemné poskytování zpětné vazby a aktivní vzájemná spolupráce na profesním rozvoji označeno jako slabší stránka pedagogických sborů, kdy až čtvrtina škol potřebuje ve zmíněných oblastech dosáhnout zlepšení (ČŠI, 2022,

str. 68). V rámci tohoto výzkumu v posledním roce zařadilo 66,7 % respondentů vzájemné učení do aktivit profesního rozvoje a 22,8 % by si ho rádo vyzkoušelo.

Účasti na aktivitách profesního rozvoje se věnoval Stanislav Michek (2016, [online]), ve výzkumu s názvem: „Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol“. Zaměřoval se však na jiné aktivity, jako je exkurze v jiné škole, vzájemná hospitace a další. Cílem jeho výzkumu bylo přispět k aktuálnímu poznání v rámci profesního rozvoje a zkoumal, zda se v závislosti na druhu a typu školy a jiných proměnných liší zájem o aktivity profesního rozvoje a jak učitelé vnímají překážky profesního rozvoje. Vzhledem k tomu, že autor zkoumal jiné aktivity profesního rozvoje, není možné provést konkrétní srovnání dat.

Třetí dílčí výzkumná otázka, byla zodpovězena, protože bylo identifikováno, jak učitelé využívají samostudium k dalšímu profesnímu růstu v závislosti na typu pracoviště, přičemž byla prokázána souvislost mezi využitím samostudia a typem pracoviště. Míra deklarovaného využití samostudia učitelem souvisí s typem pracoviště. Učitelé soukromých a církevních škol deklarují v rámci samostudia více aktivit oproti učitelům ze škol veřejných.

Největší zastoupení měla četba odborné literatury, kterou zvolilo 86 dotázaných učitelů, kteří odpověděli na tuto otázku, jedná se tedy o 89,6 %. Četbu odborné literatury rovněž využívá 86 % dotázaných v šetření TALIS (2018, str. 48). E-learning využívá 64 dotázaných učitelů, kteří odpověděli na tuto otázku, tedy o 78 %. Tento výsledek je oproti datům z šetření TALIS mnohem vyšší, konkrétně o 62 %. Důvodem může být nárůst zájmu o e-learning po pandemii Covid-19, kdy došlo k rozšíření využití informačně-komunikačních technologií.



Čtvrtá dílčí výzkumná otázka byla zodpovězena, protože bylo identifikováno, za učitele zaujímají odlišný přístup k vzájemnému učení v závislosti na velikosti školy, přičemž byla prokázána souvislost mezi přístupem k vzájemnému učení a velikostí školy. Deklarovaný přístup učitelů k vzájemnému učení se liší na základě velikosti školy.

Z výsledků vyplynulo, že 91 % dotázaných učitelů spíše považuje nebo považuje vzájemné učení za pedagogicky přínosné a dalších 67 % se ho v uplynulém kalendářním roce zúčastnilo. Ve srovnání s daty TALIS (2018, str. 64) v České republice 87 % učitelů rozhodně souhlasí nebo souhlasí s tvrzením, že ve škole společně vytváří atmosféru vzájemné podpory a spolupráce. O devět procentních bodů je tento podíl vyšší v soukromých školách, kde činí 96 %, oproti školám veřejným. Průměr v zemích EU je 79 %. Lze tedy konstatovat, že atmosféra vzájemné podpory a spolupráce je v ČR rozšířenější než v rámci průměru ostatních zemí evropské unie. Z novějších dat, konkrétně výroční zprávy ČSI za rok 2022/2023 vyplývá, že v oblasti vzájemné podpory a profesního rozvoje byla přibližně jedna čtvrtina pedagogických sborů vyhodnocena jako „vyžadující zlepšení“, popřípadě nevyhovující. Důvodem je především vyšší podíl učitelů, kteří nepovažují sdílení zkušeností nebo další vzdělávání za důležité (ČSI, 2023, str. 55).

Prezenční formu vzdělávání spíše považuje nebo považuje celkem 53,9 % dotázaných respondentů. Téma online vzdělávání bylo zahrnuto i v projektu TALIS (2018). Přibližně 24 % učitelů v České republice se během 12 měsíců před průzkumem zapojilo do online kurzů/seminářů. Toto procento je nižší než průměr zemí OECD účastnících se projektu TALIS. Lze konstatovat, že zatímco prezenční vzdělávání zůstává ceněno pro své výhody osobní interakce a zapojení, online vzdělávání je stále více uznáváno pro svou flexibilitu a dostupnost. Volba mezi těmito dvěma formami vzdělávání

většinou závisí na individuálních preferencích, stylu výuky a konkrétních vzdělávacích cílech.

Otázkou bariér se zabývalo mezinárodního šetření TALIS 2018. Z nasbíraných dat vyplývá, že pro 52 % dotázaných představují rodinné povinnosti překážku v účasti na dalším vzdělávání oproti 35 % z mezinárodního šetření. Dalším ukazatelem je motivace, z nasbíraných dat si 25 % učitelů nepřipadá motivovaných, v rámci mezinárodního šetření shodně odpovědělo 31 % respondentů. Další ukazatel, kterým je finanční náročnosti téměř vyrovnány. Jedná o překážku pro 29 % vs. 30 %. Neexistence vhodné nabídky profesního vzdělávání představuje bariéru pro 16 % dotázaných učitelů a 22 % respondentů z šetření. 19 % dotázaných je dle jejich názoru nedostatečně motivováno ze strany zaměstnavatele, v šetření TALIS se obdobně vyjádřilo 15 % dotázaných. S možností nedostatečných předpokladů, jakožto bariéry k dalšímu vzdělávání se ztotožňuje 6 % učitelů a 8 % respondentů z šetření.

Limitem tohoto výzkumu může být velikost vzorku a to, že jsem neměla data k participaci na tom, jak se učitelé skutečně vzdělávají.

## ZÁVĚR

Magisterská diplomová práce se věnovala tématu profesního rozvoje učitelů. Jejím cílem bylo identifikovat možnosti a bariéry profesního rozvoje učitelů.

Teoretická část práce byla zaměřena vzdělávání dospělých a jejich profesní rozvoj, profesní rozvoj učitelů, jaké jsou jeho cíle a funkce, legislativní rámec a periodizaci profesního rozvoje. Dále se také zabývala firemním vzděláváním, možnostmi profesního rozvoje na pracovišti i mimo něj a bariérami ve vzdělávání učitelů.

Cílem empirické části bylo identifikovat, jaký je přístup učitelů k profesnímu rozvoji v různých kontextech. Byly stanoveny kvantitativní výzkumné strategie. Učitelům byl distribuován elektronický dotazník, který vyplnilo 102 ze 189 oslovených učitelů. Výsledky výzkumu ukazují, že na kontextu záleží. Konkrétně na kontextu délky praxe, kdy s rostoucí délkou praxe klesá zájem o další vzdělávání, dále na kontextu pracoviště, kdy učitelé soukromých a církevních škol prokázali větší míru volnosti v nastavení dalšího vzdělávání a také deklarují více aktivit v rámci samostudia.

V dalších výzkumech na obdobné téma by bylo zajímavé sledovat vliv financí, jak ovlivňuje účast na dalším vzdělávání učitelů.

## LITERATURA A ZDROJE

Adamec, P. (2019). Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika*, str. 165-184. Dostupné z:

<https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1339>

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

Bautista, A., Ortega-Ruiz, R. (2015) Teacher professional development: International perspectives and approaches. Dostupné z:

[https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-](https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84961910971&origin=resultslist&sort=plf-)

[84961910971&origin=resultslist&sort=plf-](https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84961910971&origin=resultslist&sort=plf-)

[t&src=s&sid=f3dde78904b75a17ed42212a8246b7d&sot=b&sdt=cl&s=TITLE-](https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84961910971&origin=resultslist&sort=plf-t&src=s&sid=f3dde78904b75a17ed42212a8246b7d&sot=b&sdt=cl&s=TITLE-ABS-)

[ABS-](https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84961910971&origin=resultslist&sort=plf-t&src=s&sid=f3dde78904b75a17ed42212a8246b7d&sot=b&sdt=cl&s=TITLE-ABS-)

[KEY%28Teacher+Professional+Development%3A+International+Perspectives](https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84961910971&origin=resultslist&sort=plf-t&src=s&sid=f3dde78904b75a17ed42212a8246b7d&sot=b&sdt=cl&s=TITLE-ABS-)

[+and+Approaches%29&sl=53&sessionSearchId=f3dde78904b75a17ed42212a8246b7d&relpos=0](https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84961910971&origin=resultslist&sort=plf-t&src=s&sid=f3dde78904b75a17ed42212a8246b7d&sot=b&sdt=cl&s=TITLE-ABS-)

Bílá kniha (2002). Národní program rozvoje vzdělání v ČR.

Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada

Bridley, S. (2024). Biography. Dostupné z: <https://www.ice.cam.ac.uk/about-us/staff-profiles/tutor/dr-sue-brindley>

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67-95.

<https://doi.org/10.5817/SP2017-2-5>

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

Č. 561/2004 Sb. Školský zákon (O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících.

ČŠI (2018). Mezinárodní šetření Talis 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018\\_rozsirene\\_vydani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)

ČŠI (2022). Výroční zpráva za školní rok 2021-2022. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%C5%99en%C3%ADlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava\\_2021\\_2022\\_verze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99en%C3%ADlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_verze.pdf)

ČZSO (2020). Školy a školská zařízení 2019/20 Analytická část. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/23004220a.pdf/1849164a-89a3-4e17-8181-](https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/23004220a.pdf/1849164a-89a3-4e17-8181-27ae0e905477?redirect=https%3A%2F%2Fwww.czso.cz%2Fcsu%2Fczso%2Fobchod_pohostinstvi_ubytovani%3Fp_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_advancedSearch%3Dfalse%26_3_groupId%3D0%26_3_keywords%3Dspot%25C5%2599eba%26_3_delta%3D20%26_3_resetCur%3Dfalse%26_3_cur%3D7085%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_format%3D%26_3_andOperator%3Dtrue)

[27ae0e905477?redirect=https%3A%2F%2Fwww.czso.cz%2Fcsu%2Fczso%2Fobchod\\_pohostinstvi\\_ubytovani%3Fp\\_id%3D3%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dmaximized%26p\\_p\\_mode%3Dview%26\\_3\\_advancedSearch%3Dfalse%26\\_3\\_groupId%3D0%26\\_3\\_keywords%3Dspot%25C5%2599eba%26\\_3\\_delta%3D20%26\\_3\\_resetCur%3Dfalse%26\\_3\\_cur%3D7085%26\\_3\\_struts\\_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26\\_3\\_format%3D%26\\_3\\_andOperator%3Dtrue](https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/23004220a.pdf/1849164a-89a3-4e17-8181-27ae0e905477?redirect=https%3A%2F%2Fwww.czso.cz%2Fcsu%2Fczso%2Fobchod_pohostinstvi_ubytovani%3Fp_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_advancedSearch%3Dfalse%26_3_groupId%3D0%26_3_keywords%3Dspot%25C5%2599eba%26_3_delta%3D20%26_3_resetCur%3Dfalse%26_3_cur%3D7085%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_format%3D%26_3_andOperator%3Dtrue)

ČSU (2016). Šetření o vzdělávání dospělých – AES 2016 (Adult Education Survey). Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xu/setreni-o-vzdelavani-dospelych-aes-2016-adult-education-survey>

ČSU (2022). Vzdělávání dospělých v České republice (šetření AES) – 2022. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-setreni-aes-2022>

Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada  
Egetenmeyer, Regina a Ekkehard Nuissl (2010). Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European Perspectives. Peterlang

- EURYDICE (2021). Adult education and training. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/adult-education-and-training-europe-building-inclusive-pathways-skills-and>
- EURYDICE (2022). National Education System – ČR. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/ceska-republika>
- Farková, M. (2009). Dospělost a její variabilita. Praha: Grada
- Giddens, A. (1999). Práce a ekonomický život. In Giddens, A. Sociologie (str. 307-332). Praha: Argo
- Göbelová, T. (2015). Profesní hodnoty a etické principy v práci
- Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Portál
- Horská, V. (2009). Koučování ve školní praxi.
- Hroník, F. (2007). Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada.
- Hvorecký, J., Beňo, M., Ferenčíková, S., Janošková, R., Šimúth, J. (2021). Czech and Slovak Educators' Online Teaching Experience: A Covid-19 Case Study Dostupné z: <https://aip.vse.cz/pdfs/aip/2021/03/03.pdf>
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. Abingdon: Routledge
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678>
- Jedličková, I. (2014). Úvod do andragogiky. Univerzita Hradec Králové
- Juklová, K. (2013). Začínající učitel z pohledu profesního rozvoje. Gaudeamus
- Kalenda, J. (2021). Tři vlny: vývoj teorií účasti dospělých ve vzdělávání (1960 až 2019). Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19211/15252>
- Kalenda, J., Kočvarová, I. (2017). Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005-2015. Studia paedagogica, str. 70-89.
- Klarel, M. (2007). Působivá prezentace a přednáška v angličtině. Praha: Grada

- Kohnová, J. (2004). Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: PedF UK
- Kohnová, J. (2012). Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha
- Koubek, J. (2007). Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky. Praha: Management Press
- Kratochvílová, J., Horká, H., Chaloupková, L. (2015). Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy. Brno: Masarykova univerzita
- Laithangbam, M. (2024). In-Person Training vs Online Learning: 10 Key Differences. Dostupné z: <https://www.proprofstraining.com/blog/in-person-training/>
- Langer, T. (2016). Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých. Praha: Grada
- Lazarová, B. (2005). Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2011). Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů. Brno: Paido.
- Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. Pedagogika, str. 408-426.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). Adult learning: linking theory nad practice. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Mužík, J. (2005). Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Fraus
- Mužík, J. (2012). Profesní vzdělávání dospělých. Dostupné z: <http://www.jaroslavmuzik.cz/files/materialy-pro-vyuku/profesni-vzdelavani-pruvodce/Profesni-vzdelavani-dospelych.pdf>
- MŠMT (2004). Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

MŠMT (2010). "Občanské vzdělávání dospělých v Evropě – Povaha, funkce a vybrané národní příklady". Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/obcanske-vzdelavani-dospelych-1>

MŠMT (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)

MŠMT (2022). Pokusné ověřování systému podpory provázejících učitelů. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/vzdelavani/pokusne-overovani-system-podpory-provazejicich-](https://www.msmt.cz/vzdelavani/pokusne-overovani-system-podpory-provazejicich-ucitelus?highlightWords=pokusn%C3%A9+ov%C4%9B%C5%99ov%C3%A1n%C3%AD)

[ucitelus?highlightWords=pokusn%C3%A9+ov%C4%9B%C5%99ov%C3%A1n%C3%AD](https://www.msmt.cz/vzdelavani/pokusne-overovani-system-podpory-provazejicich-ucitelus?highlightWords=pokusn%C3%A9+ov%C4%9B%C5%99ov%C3%A1n%C3%AD)

MŠMT (2023). Dlouhodobý záměr vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky 2023-2027. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/61987/>

NIDV (2015). Kariérní systém učitelů. Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů. Dostupné z: <https://projekty.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esf/140-karierni-system>

NIVD O Národním pedagogickém institutu České republiky. Dostupné z: <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/96?idCategory=96>

NPI. O institutu. Dostupné z: <https://www.npi.cz/o-nas/o-institutu>

NPI. E-learning. Dostupné z: <https://elearning.rvp.cz/uvodni-stranka/co-je-elearningovy-kurz>

OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD.

OECD (2020). Education Policy Outlook Czech Republic. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Czech-Republic-2020.pdf>



OPJAK (2021). Operační program Jan Ámos Komenský. Dostupné z: <https://opjak.cz/o-programu/>

OPPV MŠMT (2022). Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol/školských zařízení prostřednictvím vzájemných návštěv. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/otazka-odpoved/je-mozne-sablonu-sdileni-zkusenosti-pedagogu-z-ruznych-skol-skolskych-zarizeni-prostrednictvim-vzajemnych-navstev-realizovat-s-vice-pedagogy-z-hostitelske-skoly-je-mozne-aby-se-nasemu-pedagogovi-venov.htm>

Palán, Z., (2002). Základy andragogiky. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského

Pavlov, I., (2017). Učitelská andragogika. Prešov.

Pavlov, I., Krystoň, M. (2020). Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pavlov, I., & Šnídlová, M. (2013). Profesionálny rozvoj učiteľov: podnety pre modely podpory. Praha: 3P.

Pisoňová, M. (2017). Development of Professional Competencies of Teachers in the Slovak Republic through Update Training. *Lifelong Learning*, 7(1), 92–117. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele2017070192>

Píšová M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407

Plamínek, J. (2014). Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele – 2., rozšířené vydání. Praha: Grada

Popova, A., Evans, D., Breeding, M., Arancibia, V. (2021). *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice*. Oxford

Průcha, J. (2002a). Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál

- Průcha, J. (2002b). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2020). *Andragogický výzkum*. Praha: Portál
- Průcha, J., Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada
- Rozmahel, I. (2023). Jak je strukturována systematická podpora začínajících učitelů: přehledová studie podob procesu uvádění v evropských zemích. *Studia pedagogica*, 140-167. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/34990/32224>
- Svobodová, D. (2015). *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada
- Smékalová, L., & Špatenková, N. (2014). Professionalization and Professional Development of Senior Education Lecturers. *Lifelong Learning*, 4(2), 79-93. <https://doi.org/10.11118/lifele2014040279>
- Rabušicová, M., Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, str. 368-385
- Starý, K., Dvořák, D., Greger D. & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum
- SYPO. (2021). *O projektu. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*. Dostupné z [www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html](http://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html)
- Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M. (2017). Teachers' emotions in teacher development: Do they matter? *Studia pedagogica*, str. 78-110. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19086/15141>

- Šerák, M. (2009). Zájmové vzdělávání dospělých. Portál
- Šikýř, M. (2016). Personalistika pro manažery a personalisty. Praha: Grada
- Tesárek, L. (2021). Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků.
- Trojanová, I. (2017). Vedení lidí ve školách a školských zařízeních. 2. vydání. Wolters Kluwert
- Tureckiová, M. (2004). Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Tureckiová, M. & Veteška, M. (2008). Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada
- Tužilová, M. (2016). Co je to vlastně DVPP? Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/co-je-vlastne-dvpp>).
- Učiteling (2023). Inspirace sdílením. Dostupné z: <https://www.uciteling.cz/wp/>
- UNESCO (1996). Learning: The Treasure Within. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido
- Walker A. J. (2003). Moderní personální management: nejnovější trendy a technologie. Praha: Grada
- Zormanová, L. (2017). Didaktika dospělých. Praha: Grada
- Zhao, Y., Ko, J. (2018). Workplace learning in the professional development of vocational education teachers. *Studia pedagogica*, 44-58. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19102/15155>

## SEZNAM ZKRATEK

Atd. – a tak dále

Apod. – a podobně

CŽV – celoživotní vzdělávání

ČR – Česká republika

DVO – dílčí výzkumná otázka

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU – Evropská unie

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies

SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

TALIS – Teaching and Learning International Survey

VS – versus

ZŠ – základní škola

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kontingenční tabulka k hypotéze 1 .....	54
Tabulka 2: Kontingenční tabulka k hypotéze 2 .....	56
Tabulka 3: Kontingenční tabulka k hypotéze 2 .....	57
Tabulka 4 : Kontingenční tabulka k hypotéze 2 .....	58
Tabulka 6: Kontingenční tabulka k hypotéze 4 .....	61
Tabulka 5: Kontingenční tabulka k hypotéze 3 .....	65

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Účast na školeních organizovaných různými subjekty jako např. NPI .....	54
Graf 2: Neúčast na DVPP .....	54
Graf 3: Míra volnosti v nastavení DVPP .....	55
Graf 4: Omezení v rámci dalšího vzdělávání počtem školení za rok .....	56
Graf 5: Možnost volby formy vzdělávání v rámci DVPP.....	57
Graf 6: Možnost volby tématu v rámci DVPP.....	58
Graf 7: Účast učitelů na aktivitách v uplynulém kalendářním roce.....	59
Graf 8: Aktivity, které by si učitelé v nejbližší budoucnosti rádi vyzkoušeli. 60	
Graf 9: Přínosnost vzájemného učení.....	61
Graf 10: Přínosnost vzájemného učení ve školách .....	61
Graf 11: Přínosnost prezenční formy oproti online formě .....	62
Graf 12: Možnost volby tématu dle svého uvážení v rámci studijního volna 63	
Graf 13: Samostudium jako "záplata" při nedostatečné nabídce v rámci DVPP .....	63
Graf 14: Deklarované aktivity učitelů v rámci samostudia.....	64
Graf 15: Srovnání deklarovaných aktivit s rámci samostudia.....	66
Graf 16: Celkové srovnání aktivit .....	66

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dílčí výzkumné otázky a hypotézy.....86

Příloha 2: Dotazník.....88

# PŘÍLOHY

## Příloha 1:

### DVO1:

Jak souvisí zájem učitelů o další vzdělávání s délkou jejich praxe?

**H0:** Délka praxe nesouvisí s deklarovaným zájmem učitelů o DVPP.

**H1:** S rostoucí délkou praxe klesá zájem učitelů o další vzdělávání.

### Operacionalizace:

Zájem je v tomto výzkumu chápán v rovině deklarované účasti/neúčasti na vzdělávání organizovaném různými subjekty jako je NPI apod.

Délka praxe je rozdělena do intervalů: do 2 let, 3-5 let, 6-10 let, 11-20 let, nad 21 let (viz str. 30)

### DVO2:

Jaká je míra volnosti v nastavení dalšího vzdělávání učitelů v závislosti na typu pracoviště?

**H0:** Míra deklarované volnosti v nastavení dalšího vzdělávání učitelů nesouvisí s typem pracoviště.

**H1:** Učitelé soukromých a církevních škol, deklarují větší míru volnosti oproti učitelům veřejných škol.

### Operacionalizace:

Pojem míra volnosti je chápán jako příležitost k volbě aktivity dle svého výběru.

Typem pracoviště se rozumí rozdílnost na základě zřizovatele, kterým může být obec, církev nebo soukromá (fyzická či právní) osoba.

### **DVO3:**

Jak učitelé využívají samostudium k dalšímu profesnímu růstu v závislosti na typu pracoviště?

**H0:** Deklarované využití samostudia k dalšímu profesnímu růstu učitele nesouvisí s typem pracoviště.

**H1:** Učitelé soukromých a církevních škol deklarují v rámci samostudia více aktivit oproti učitelům veřejných škol.

### **Operacionalizace:**

Samostudium představuje deklarované aktivity učitele.

Typem pracoviště se rozumí rozdílnost na základě zřizovatele, kterým může být obec, církev nebo soukromá (fyzická či právní) osoba.

### **DVO4:**

Jak učitelé přistupují k vzájemnému učení v závislosti na velikosti školy?

**H0:** Deklarovaný přístup učitelů k vzájemnému učení se neliší na základě velikosti školy.

**H1:** Učitelé ze škol, kde je do 150 žáků, deklarují kladnější přístup ke vzájemnému učení oproti učitelům, kde je žáků více.

### **Operacionalizace:**

Přístup je v tomto výzkumu chápán jako deklarované stanovisko k určité činnosti.

Vzájemné učení je v tomto výzkumu chápáno jako aktivita, která má za cíl vzájemné sdílení zkušeností mezi učiteli.



## Příloha 1

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Terezie Smutná a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia Andragogiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Tento dotazník je součástí mé diplomové práce, která se zabývá tématem profesního rozvoje učitelů, a proto Vás žádám o jeho vyplnění. Dotazník je **anonymní** a jeho vyplnění Vám zabere méně než 10 minut. Vyhodnocená data budou použita pouze pro účely mé diplomové práce. V případě, že budete mít jakékoliv otázky nebo budete mít zájem o výsledky kontaktujete mě na mou emailovou adresu: terezie.smutna01@upol.cz.

Předem děkuji za spolupráci a Váš čas.

Terezie Smutná

- 1) Účastníte se aktivně školení organizovaných různými subjekty jako například Národní pedagogický institut apod.?
  - Ano
  - Spíše ano
  - Spíše ne
  - Ne
  
- 2) Jste omezen/a v rámci dalšího vzdělávání počtem školení za rok?
  - Ano
  - Spíše ano
  - Spíše ne
  - Ne

3) Máte možnost v rámci dalšího vzdělávání zvolit si formu vzdělávání?  
(prezenční/online)

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

4) Máte možnost v rámci dalšího vzdělávání zvolit si téma dle svého  
uvážení?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

5) Kterých aktivit jste se v uplynulém kalendářním roce zúčastnil/a?

	ANO	NE
Uvádění do praxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vzájemné učení od kolegů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Workshop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přednáška	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Školení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Kterou aktivitu byste si v nejbližší budoucnosti rád/a vyzkoušel/a?

- Uvádění do praxe
- Vzájemné učení
- Workshop
- Přednáška
- Seminář
- Stáže ve školách
- Jinou (uved'te jakou):

7) Považujete vzájemné učení v rámci pedagogické práce za přínosné?

- Ano
- Spíše ano
- Nedovedu posoudit
- Spíše ne
- Ne

8) Považujete prezenční formu dalšího vzdělávání za přínosnější pro Vaši pedagogickou práci oproti online formě?

- Ano
- Spíše ano
- Nedovedu posoudit
- Spíše ne
- Ne

9) Máte možnost v rámci studijního volna volit si témata dle svého uvážení?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

10) Představuje pro Vás samostudium „záplatu“ při nedostatečné nabídce v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

11) Které aktivity využíváte v rámci samostudia?

	ANO	NE
Četbu odborné literatury/ časopisů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sledování naučných pořadů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Účasti na kurzech/seminářích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-learning (online vzdělávací kurzy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Návštěva vzdělávacích institucí (muzeí, výstav apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konzultace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) Uveďte, co pro Vás představuje bariéru v rámci dalšího vzdělávání.

U následujících tvrzení vždy vyberte z nabízené škály tu možnost, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru a označte ji.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nedovedu posoudit	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Nemám čas z důvodu rodinných povinností.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nejsem motivován/a k profesnímu rozvoji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesní rozvoj je finančně náročný.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neexistuje pro mé odborné zaměření vhodná nabídka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nejsem dostatečně podporován/a ze strany zaměstnavatele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedisponuji potřebnými předpoklady (například zkušenostmi apod.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Na jaké škole působíte?

- Škola zřizovaná obcí
- Soukromá škola
- Církevní škola

14) Jak velká je škola, na které působíte?

- a. Do 150 žáků
- b. 151-500 žáků
- c. 501 a více žáků

15) Jaká je délka Vaší učitelské praxe?

- a. Do 2 let
- b. 3-5 let
- c. 6-10 let
- d. 11-20 let
- e. Nad 20 let

16) Máte Vy nějaké náměty k tématu?