

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ kombinované STUDIUM

2018-2020

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michal Mareš

**Jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci
DVPP se zaměřením na anglický jazyk v základní škole
s rozšířenou výukou jazyků**

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Shánilová Ivana, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2018-2020

DIPLOMA THESIS

Michal Mareš

**Language education of pedagogical staff within the CPD
focusing on English language in primary school with extended
language teaching**

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Shánilová Ivana, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 16. 02. 2020

Michal Mareš

Poděkování

Děkuji PhDr. Shánilové Ivaně, Ph.D., za odborné vedení magisterské práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá jazykovým vzděláváním pedagogických pracovníků v rámci DVPP se zaměřením na anglický jazyk v základní škole s rozšířenou výukou jazyků. Cílem diplomové práce je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci základní školy s rozšířenou výukou jazyků cítí potřebu se zúčastnit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to především v oblasti jazykového vzdělávání s akcentem na angličtinu, jaké k tomu mají podmínky a také, zda se vedení školy zajímá o jejich odborný růst a jazykovou úroveň. Vybranými metodami pro splnění cíle této práce jsou následující metody: dotazník, rozhovor (případová studie).

Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, bilingvní vyučování, další vzdělávání pedagogických pracovníků, didaktické formy a metody jazykového vzdělávání, jazykové vzdělávání, jazykové kompetence pedagogických pracovníků, motivace pedagogických pracovníků v základní škole, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, vzdělávání dospělých.

Annotation

This diploma thesis deals with the language education of pedagogical staff within DVPP with a focus on English language in elementary school with extended language teaching. The aim of this thesis is to find out whether the teachers of elementary school with extended language teaching feel the need to participate in further education of pedagogical staff, especially in the field of language education with an emphasis on English, what conditions they have and their professional development and language level. Selected methods for fulfilling the aim of this work are the following methods: questionnaire, interview (case studies).

Keywords

Adult education, bilingual teaching, Common European Framework of Reference for Languages, continuing education, didactic forms and methods of language education, further education of pedagogical staff, language competences of pedagogical staff, language education, motivation of teachers in primary school.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	11
1.1 Celoživotní vzdělávání	11
1.2 Vzdělávání dospělých	17
1.3 Jazykové vzdělávání	19
1.4 Jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků	22
2 SYSTÉM JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V RÁMCI DVPP	24
2.1 Jazykové kompetence učitele v základním školství	24
2.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky, mezinárodní jazykové zkoušky	27
2.3 Současné trendy v DVPP v oblasti cizích jazyků	32
2.4 Současné formy a metody jazykového vzdělávání pedagogických pracovníků základní školy v rámci DVPP	33
PRAKTICKÁ ČÁST	36
3 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE S ROZŠÍŘENOU VÝUKOU JAZYKŮ	36
3.1 Motivace pedagogických pracovníků v základní škole s rozšířenou výukou jazyků zvyšovat svoje znalosti angličtiny	36
3.2 Zkušenosti pedagogických pracovníků s jazykovým vzděláváním v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	37
3.3 Podmínky v základní škole nabízející bilingvní vyučování k dalšímu jazykovému vzdělávání pedagogických pracovníků	39
3.4 Didaktické formy a metody jazykového vzdělávání pro pedagogické pracovníky	41
4 METODY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	44
4.1 Poslání empirického šetření	44
4.2 Cíle empirického šetření a hypotézy	44
4.3 Dotazníkové šetření	45
4.3.1 Výzkumný vzorek kvantitativního šetření a zpracování dat	46

4.3.2	Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku	46
4.3.3	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	70
4.4	Případová studie.....	74
4.4.1	Výzkumný vzorek kvalitativního šetření	74
4.4.2	Odpovědi z případové studie 1.....	74
4.4.3	Odpovědi z případové studie 2.....	77
4.4.4	Odpovědi z případové studie 3.....	79
4.4.5	Vyhodnocení případové studie.....	81
4.6	Ověření hypotéz	82
4.7	Závěrečné vyhodnocení empirického šetření	86
	ZÁVĚR	89
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	91
	SEZNAM ZKRATEK	95
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	97
	SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

Jan Ámos Komenský

V rámci integrace České republiky do evropských struktur je nezbytná výborná jazyková příprava obyvatelstva hlavně v oblasti znalostí angličtiny, kterou je nutno kvalitně zahájit již v útlém věku. Jednou z významných forem této přípravy je existence základních škol s rozšířenou jazykovou výukou, kde je podporováno kromě rozšířené výuky jazyků i bilingvní vyučování (česko-anglické), které s sebou přináší výrazně kvalitativně vyšší požadavky na připravenost pedagogických pracovníků, a to nejen aprobovaných angličtinářů.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci základní školy s rozšířenou výukou jazyků cítí potřebu se zúčastnit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), a to především v oblasti jazykového vzdělávání s akcentem na angličtinu, jaké k tomu mají podmínky a také, zda se vedení školy zajímá o jejich odborný růst a jazykovou úroveň, zda hodnotí a v rámci finančních možností odměňuje další jazykový rozvoj pedagogických pracovníků, jaké mají k tomu legislativní možnosti, zda pokyny zřizovatele reagují a jsou v souladu s permanentními změnami ve školství a v celé společnosti. Také jakým způsobem dochází k dalšímu předávání získaných dovedností, jak se sdílí informace v kolektivu pedagogických pracovníků. Další jazykové vzdělávání je povinností samotných pedagogických pracovníků a je závislé na individuálním přístupu ke zdokonalování jazykových kompetencí jednotlivých pedagogů. Důležité je zaměřit se na spokojenost s nabídkami kurzů, případně poukázat na nedostatky a problémy, které brání pedagogickým pracovníkům se aktivně podílet na zvyšování svých jazykových kompetencí.

Další jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků v základní škole nabízející bilingvní vyučování je jedním z nástrojů rozvoje jak pedagoga jako osoby, tak školy jako vzdělávacího zařízení. Vysoce kvalifikovaní, odborně a i jazykově erudovaní pedagogičtí pracovníci jsou schopni na vysoké úrovni předat své znalosti, dovednosti mladé generaci,

dokážou zaujmout žáky a mají u nich přirozenou autoritu a respekt. V duchu osobnostního profilu pedagogických pracovníků jsou vyžadovány stále nové kompetence - schopnost dorozumět se v jiných jazycích, pracovat s informacemi, novými technologiemi, být dobrým manažerem, aktivním občanem apod.

Teoretická část diplomové práce vymezuje základní pojmy související s celoživotním vzděláváním pedagogických pracovníků v oblasti cizích jazyků, konkrétně angličtiny, popisuje současné formy a metody jazykového vzdělávání pedagogických pracovníků základní školy v rámci DVPP. Na rozdíl od ostatních oblastí, kde chybí standardy učitelské profese, díky Společnému evropskému referenčnímu rámci v cizích jazycích (SERR), existují jednoznačně hodnotící kritéria pro sledování kvality jazykových znalostí pedagogických pracovníků.

V praktické části práce je za pomoci empirického šetření zjistit motivaci pedagogických pracovníků ve vybrané základní škole s rozšířenou výukou jazyků zvyšovat svoje znalosti angličtiny, analyzovat zkušenosti pedagogických pracovníků s jazykovým vzděláváním v rámci DVPP, poukázat na podmínky v základní škole nabízející bilingvní vyučování k dalšímu jazykovému vzdělávání pedagogických pracovníků, najít vhodné didaktické formy a metody jazykového vzdělávání pro pedagogické pracovníky. V rámci empirického šetření jsou k danému problému použity následující metody: dotazník, rozhovor (případová studie). Dotazníkové šetření k jazykové vybavenosti pedagogických pracovníků ve vybrané základní škole s rozšířenou výukou jazyků je následně vyhodnoceno a statisticky zpracováno. Odpovědi z případových studií pedagogických pracovníků jsou také zpracovány a analyzovány.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Celoživotní vzdělávání

Celoživotní vzdělávání (učení) (z angl.: lifelong learning, fr.: éducation permanente, z něm.: lebenslanges Lernen) představuje účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života (Andragogický slovník, online). Podobně Tureckiová a Veteška (Tureckiová a Veteška, 2013, s. 13) zdůrazňují aktivní přístup učícího se jedince a jeho osobní zodpovědnost za vlastní rozvoj a kompetentní zvládnání jeho rozličných sociálních rolí. Podle Malacha a Zapletala celoživotní učení dovoluje člověku vzdělávat se v různých stádiích svého rozvoje až do úrovně svých možností v souladu vlastními zájmy, úkoly a požadavky (Malach a Zapletal, 2005, s. 37). Celoživotní učení představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení jsou pojímány jako jediný propojený celek, který umožňuje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoliv v průběhu života (Palán, 2002, s. 28).

Celoživotní učení lze tedy členit do dvou základních etap, které jsou označovány jako počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Stěžejní názory zakladatelů moderního pojetí celoživotního vzdělávání (již na počátku 20. století) Eduarda Lindemana a Basile Yeaxlee se dají shrnout takto: učení představuje integrální součást života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem (Andragogický slovník, online). V poslední době, jak uvádí Brdek a Výchová (2004, s. 23), je „*koncept celoživotního učení odpovědí na zvyšující se význam informací, na účast jedince na demokratickém rozhodování, na výzvy a problémy stále se zrychlujících změn technologie.*“

Na celoživotním vzdělávání se musí podílet celý vzdělávací systém a vzdělávací politika, vzdělávání se ale nemůže redukovat jen na učení se ve vzdělávacích institucích (tzv. institucionální vzdělávání). Kalous (1997 cit. podle Vyhnánková, 2007, s. 13)

definuje vzdělávací politiku jako „*principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto rozhodování se týká stanovení strategických záměrů rozvoje vzdělávání, legislativního rámce činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů a způsobu jejich kontroly.*“ Podle Krebse (2002, s. 314-315) vzdělávací politikou rozumíme souhrn určitých činností a opatření, kterými stát a další subjekty usilují o optimální naplnění rolí vyplývajících z postavení vzdělání ve společnosti. Autor dále uvádí, že vzdělávací politikou máme na mysli především zásadní legislativní opatření týkající se vzdělávacího systému společnosti, principů jeho fungování a metod praktického řízení projevující se zejména v rozhodování o vzdělávacích institucích, v přístupu ke vzdělávání, v obsahu a cílech vzdělávání, ve způsobech financování. Obecně patří mezi hlavní témata vzdělávací politiky tvorba strategických záměrů rozvoje vzdělávání, tvorba norem a legislativního rámce, problematika zdrojů a způsobů financování, určení vzdělávacích cílů a obsahů (Kalous, 1997 cit. podle Vyhnánková, 2007, s. 14-15). K naplňování uvedených témat se používají tzv. nástroje vzdělávací politiky. Jednotlivé nadnárodní subjekty pojaly výzvu celoživotního učení dle svých zaměření. Jak uvádí andragogický slovník: UNESCO již v roce 1970 představilo koncept „*lifelong learning*“, Rada Evropy „*education permanente*“ (1972), OECD v roce 1973 „*recurrent education*“. Kromě toho již od roku 1949/1950 pravidelně probíhá CONFINTEA, mezinárodní konference o vzdělávání dospělých, pořádaná UNESCO. V roce 1982 komise ministrů školství Rady Evropy uznala vzdělávání dospělých jako významný faktor společenského a hospodářského rozvoje. Rezoluce ministrů školství Evropské rady o šest let později (1988) deklarovala zavedení evropské dimenze do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Po vzniku současné EU (**Maastrichtskou smlouvou** v roce 1992) byly zpracovány strategické postupy obecnějšího i více specifického rázu, například **Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání** (1993), **Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti** (1996), **Amsterdamská smlouva** (1997), která přináší koncept „*Europe of Knowledge*“. Integrující evropské snahy jsou realizovány rovněž vytvořením evropských prostorů vysokoškolského vzdělávání (tzv. boloňský, kodaňský a lovaňský proces). V souvislosti se směrem politiky a činnosti EU pro 21. století získalo celoživotní vzdělávání klíčovou roli při zasedání Evropské rady v Lisabonu v březnu 2000, kde byla schválena tzv. **Lisabonská strategie**. V návaznosti na zasedání v Lisabonu vydala Evropská komise v říjnu 2000 **Memorandum**

o celoživotním učení s cílem zahájit celoevropskou debatu o účinné strategii pro uskutečňování celoživotního učení. Mezi prioritní rozvojové oblasti současného celoživotního vzdělávání dle Memoranda o celoživotním učení uvádí M. Beneš (2008 s. 29) šest problémových okruhů vzdělávání dospělých, k nimž patří nové základní dovednosti pro všechny, více investic do lidských zdrojů, inovace ve vyučování a vzdělávání se, oceňování vzdělávání, nový přístup k profesnímu vzdělávání, poradenství a přiblížení se vzdělávání k domovům. V tomto kontextu vystupuje další úkol andragogiky, kterým je informovat a přesvědčit společnost o tom, že odbornost v oblasti edukace dospělých je výhodou z hlediska kvality, efektivity a eficeince vzdělávacího procesu (Beneš, 2008, s. 94).

Memorandum definuje tři základní kategorie účelové učební činnosti – formální, neformální a informální učení:

- formální učení probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných diplomů a kvalifikací,
- neformální učení probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede obvykle k získání formalizovaného osvědčení. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a skupin občanské společnosti (např. v mládežnických organizacích, v odborových svazech a v politických stranách). Může být poskytováno také prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny, aby doplňovaly formální systémy (např. výtvarné, hudební a sportovní kroužky nebo soukromé vyučování připravující na zkoušky),
- informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od neformálního a formálního učení není informální učení nezbytně učení úmyslným, takže to, jak přispívá k rozvoji vědomostí a dovedností, nemusí být snadno rozeznatelné dokonce samotnými účastníky.

Na základě Lisabonské strategie schválené v roce 2000 přijali v první polovině roku 2002 ministři členských států Evropské unie odpovídající za vzdělávání a odbornou přípravu strategické směry a cíle v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, které měly

v průběhu let 2002 až 2010 Evropské unii pomoci dosáhnout úrovně nejvyspělejší znalostní ekonomiky světa. Tento postup získal název pracovní program „*Vzdělávání a odborná příprava 2010*” (odtud zkratka ET 2010 reprezentující název programu Education and Training 2010). V květnu 2009 ministři školství všech států Evropské unie přijali navazující dokument **Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 – Education and Training 2020)**. Vedle vize rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 vyjmenovává celkem čtyři strategické cíle, jež odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení (ať již formální, neformální či informální):

- realizovat celoživotní učení a mobilitu v učení,
- zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy,
- podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství,
- zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy.

Strategický rámec definuje také principy evropské spolupráce, základní pravidla a procesy, jako jsou například otevřené metody koordinace, propojení se souvisejícími oblastmi, zdůraznění vazby na ostatní politika (zejména výzkum a zaměstnanost), nutnost spolupráce s mezinárodními organizacemi a třetími zeměmi. Vymezuje také **evropské referenční ukazatele (European benchmarks)**. Jedná se o cílové hodnoty průměrných výsledků všech zemí Evropské unie ve společných prioritních oblastech, kterých by mělo být dosaženo do roku 2020.

V České republice je další vzdělávání, vzdělávání dospělých, celoživotní učení a rozvoj lidských zdrojů zakotveno v řadě strategických dokumentů (nejen školských) a projektů, které připravují konkrétní opatření k jejich postupné realizaci.

Koncepci rozvoje oblasti celoživotního učení **do roku 2015** představovala **Strategie celoživotního učení České republiky** spolu s navazujícím implementačním plánem. Od roku 2015 oblast nedisponuje výhradním strategickým materiálem, přesto však tvorba navazujících dokumentů a vlastní realizace vzdělávací politiky v této oblasti čerpá z jejich východisek. Problematika celoživotního učení byla prostřednictvím **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020** začleněna do navazujících implementačních

dokumentů, a to zejména do Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR a Dlouhodobého záměru pro oblast vysokých škol.

Oblast celoživotního učení se tak stala integrální součástí soustavy hlavních strategických dokumentů ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), kterým ministerstvo školství participuje na tvorbě specificky zaměřených materiálů zohledňující principy celoživotního učení. Na základě této spolupráce vznikla **Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020**, zaměřená na zvýšení digitální gramotnosti a rozvoj elektronických dovedností občanů, která je jedním z opatření cesty k digitální ekonomice. Cílem Strategie je rozvoj optimálních nástrojů, které umožní, aby byli noví pracovníci připraveni na vstup do zaměstnání a zároveň aby byli podporováni současní zaměstnanci, kteří čelí změnám v informačních a komunikačních technologiích a globalizaci. Hlavní vizí tohoto dokumentu je pak rozvoj digitální gramotnosti občanů ČR tak, aby byli připraveni využít potenciál digitálních technologií ke svému celoživotnímu osobnímu rozvoji, ke zvyšování kvality života a ke společenskému uplatnění. Mezi další cíle patří snižování digitální propasti a zajištění, respektive zvýšení, digitální gramotnosti, a tím posílení české ekonomiky a její konkurenceschopnosti.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 přispěla k integraci konceptu celoživotního učení do stávajících hlavních strategických a koncepčních dokumentů.

V současné vývojové etapě stojí nejen naše, ale v podstatě i vzdělávací politika všech vyspělých zemích před náročným cílem: zajistit, aby vzdělávací systémy vyhovovaly požadavkům společnosti založené na znalostech. To znamená, že jejich primární sociální povinností musí být poskytovat jedincům nástroje k tomu, aby se stali a po celý život zůstali vzdělanými osobnostmi a měli předpoklady k práci i výkonu příštích mimopracovních rolí (Krebs, 2002, s. 315). Zásadním dokumentem pro vývoj české vzdělávací politiky byl a pořád stěžejním zůstává „**Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**“, tzv. **Bílá kniha**. Byl schválen vládou ČR v roce 2001 a je pojat jako systémový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy významné pro vývoj vzdělávací soustavy (Ptáčková, 2005, s. 18). Hlavní strategické linie vzdělávací politiky ČR jsou zaměřeny na realizaci celoživotního učení pro všechny, přizpůsobování vzdělávacích programů potřebám společnosti, monitorování a evaluaci kvality a efektivity vzdělávání, podporu vnitřní proměny

a otevřenosti vzdělávacích institucí, přeměnu role a profesních perspektiv pedagogických a akademických pracovníků a na přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování. V každé strategické linii jsou vytyčeny cíle a navržena opatření, jejichž postupnou realizací má dojít k naplnění cílů (MŠMT, 2001, s. 87). Bílá kniha poukazuje na absenci komplexního právního rámce, který by umožňoval rozšíření prostupnosti vzdělávacího systému, od předškolního vzdělávání až po vzdělávání dospělých, ve škole i mimo školu (MŠMT, 2001, s. 89). Jak dále doplňují Šerák a Dvořáková (2009, s. 50), nepřítomnost komplexní legislativní normy způsobuje stav, kdy reálně neexistuje žádný orgán státní správy, mezi jehož kompetence by vzdělávání dospělých jako celek patřilo. V mnoha vyspělých zemích je vzdělávací systém založen na třech základních pilířích, a to školském vzdělávání, vysokoškolském vzdělávání, dalším vzděláváním. Celá oblast vzdělávání je řešena jako komplexní a průchodný celek, jehož jednotlivé části jsou samostatně ošetřeny z finančního i normativního hlediska. Navíc přibývá členských států EU, které již disponují samostatným **zákonem o dalším vzdělávání**. Příkladem je Slovenská republika, která zákonem č. 567/2001 o ďalšom vzdelávaní deklaruje, že další vzdělávání je se vzděláváním na základních, středních a vysokých školách součástí vzdělávací soustavy SR a jeho realizace je veřejnou úlohou (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 49). Pokud chápeme celoživotní vzdělávání jako vzdělávání po celý život, pak stěžejními zákony jsou v České republice **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (vysokoškolský zákon)**. V uplynulých letech bylo uskutečněno několik kroků, jež ve svém důsledku podpořily rozvoj oblasti dalšího vzdělávání. Jednalo se především o **přijetí zákona č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání**, na jehož základě byl následně budován systém uznávání výsledků předchozího učení založený na Národní soustavě kvalifikací. Některé školy rovněž zahájily svou transformaci na centra celoživotního učení a kromě počátečního vzdělávání se začaly více orientovat na poskytování dalšího vzdělávání. V následujícím období bude důraz primárně kladen na podporu zvýšení kvality nabídky dalšího vzdělávání, systematickou stimulaci poptávky po dalším vzdělávání spjatou s vyšší mírou informovanosti veřejnosti o možnostech a přínosech, které další vzdělávání nabízí, a na rozvoj oblasti kariérového poradenství v celoživotní perspektivě.

1.2 Vzdělávání dospělých

Termínem vzdělávání dospělých J. Skalka a kol. (1989, s. 40) označují „*proces cílevědomého a systematického zprostředkování a osvojování lidských zkušeností a poznatků nejrůznějšího obsahu dospělými. Je zaměřeno na zprostředkování, osvojování a upevňování vědomostí, dovedností a návyků, rozvoj schopností (zejména poznávacích) a pracovních i jiných společenských aktivit. Je součástí celoživotního vzdělávání člověka v nejdělnější etapě jeho vývoje, tj. v dospělosti.*“

M. Beneš (2008, s. 42) dodává že, od vzdělávání dospělých je očekáván určitý přínos pro stabilizaci či rozvoj společnosti.

Mezi základní funkce vzdělávání dospělých patří:

- zprostředkování vědění – dá se označit jako funkce kvalifikační či jako reprodukce kultury, jde o to umožnit zprostředkováním znalostí, schopností či dovedností účast na společenském či pracovním životě,
- přidělení sociálního statusu – přidělení pozice v hierarchii; vzděláváním se získává kvalifikace či certifikáty nejrůznějších hodnot, absolventi jsou následně zařazováni na určité pozice,
- sociální kontrola – zajištění na úrovni společnosti, organizace, apod. určitého konsenzu v oblastech hodnot či norem spojeného s respektováním daného systému.

České vzdělávání dospělých má dlouholetou tradici, v minulých letech však prošlo zásadními transformačními procesy. Celková liberalizace prostředí vedla k rozmanitosti nabídky vzdělávacích příležitostí a k expanzi v kvantitě, struktuře i druhové skladbě vzdělávání dospělých.

J. Průcha a kol. (2008, s. 33) poznamenávají, že termín vzdělávání dospělých pokrývá širokou oblast jednak edukačních procesů (učení dospělých osob a na ně zaměřené vyučování), jednak institucí, programů, způsobů řízení a podpůrných aktivit tvořících dohromady systém zabezpečující jiné než formální vzdělávání.

Dospělý vstupuje do vzdělávacího procesu jako sociálně zralý jedinec, který má uspořádaný systém hodnot a postojů, který již získal pracovní dovednosti a životní zkušenosti a má většinou reálné životní cíle. Je potřeba přihlédnout k jeho osobnosti, získaným vědomostem, zkušenostem, sociálnímu zázemí, ale také k zdravotnímu stavu a jeho motivaci k dalšímu vzdělávání.

Pokud se týká důvodů pro vzdělávání dospělých, M. Beneš (2008, s. 29) je shrnuje takto:

- druhá vzdělávací šance pro ty, kteří z nejrůznějších důvodů nezískali vzdělání,
- odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací či kompetencí,
- rozvoj schopností pro vyplňování sociálních rolí,
- sociální péče vztahující se k zdravotní výchově,
- individuální rozvoj v kulturních a všeobecných oblastech,
- individuální rozvoj spojený se sociálním cítěním.

V andragogickém slovníku (viz Andromedia, online) se uvádí, že podle výzkumů se vzdělavatelnost s věkem neztrácí, pouze se modifikuje a strukturně mění. Schopnost učit se se modifikuje především v tom, že paměťová schopnost se transformuje z mechanické na logickou, mění se některé duševní i somatické schopnosti (rychlost je postupně nahrazována jistotou a přesností).

Paměťově narůstá schopnost zapamatování abstraktních pojmů a obrazů. S věkem klesá lehkost učení, kapacita (množství zpracovatelných informací), trvanlivost (míra udržení informací v dlouhodobé paměti), může a nemusí klesat motivace, narůstá intenzita učení - odpovědnost přístupu, ochota studovat stimulovaná životními rolemi, vyššími sociálními potřebami (prestiž, uznání, sebeuspokojení, seberealizace).

Pro věkem podmíněné oslabení paměti existuje angl. zkratka AAMI - age associated memory impairment.

Schopnost učit se je u dospělého ovlivňována především těmito faktory:

- vůlí dospělého člověka,

- uvědomělostí posluchače,
- intelektem,
- rychlostí osvojení si nových informací,
- trvanlivostí učení.

1.3 Jazykové vzdělávání

Dobré znalosti cizích jazyků jsou v dnešním globalizovaném světě důležitou podmínkou bezproblémového vzájemného soužití národů a jejich vzájemné komunikace. Skutečnost, že více než polovina obyvatelstva zeměkoule hovoří více než jedním jazykem, dokládá, že znalost dalších jazyků a především angličtiny je jevem normálním a pro komunikaci a přístup k informacím nevyhnutelným. Uznání a podpory se cizím jazykům dostává i od nejvyšších evropských orgánů, od Rady Evropy a od Evropské komise. Jazyková politika už není jen věcí příslušné vlády a ministerstva daného státu a nesmí sloužit jen jednostranné podpoře jazyka vlastního, ani výhradní podpoře jednoho jazyka cizího (Christ 1995, s. 76). Výuka cizích jazyků tak získala bezesporu politický rozměr.

Na konci **Evropského roku jazyků** v roce 2001 přijaly Evropský parlament a Rada Evropy usnesení, kterým vyzvaly Evropskou komisi k vypracování řady aktivit na podporu jazyků. Podle zprávy zveřejněné Evropskou komisí (2012) se děti v Evropě začínají učit cizí jazyky v raném věku, většina žáků začíná ve věku 6–9 let. Ze všech vyučovaných cizích jazyků je angličtina zdaleka nejvíce vyučovaným cizím jazykem téměř ve všech evropských zemích. Rada Evropy požádala členské státy, aby přijaly **akční plány na podporu jazykové vybavenosti** a další opatření, tedy aby např. zlepšily přípravu učitelů jazyků, vyčlenily prostředky nezbytné pro výuku jazyků v raném věku a posílily výuku předmětů integrací cizího jazyka. Současně vyzvaly k vytvoření evropského ukazatele jazykových znalostí. Toto rozhodnutí vyplynulo ze současného nedostatku údajů o skutečných jazykových znalostech lidí v Evropské unii a z potřeby vytvořit spolehlivý systém pro měření pokroku při dosahování tohoto cíle. Zároveň bylo zavedeno ocenění Evropské komise „**Evropská pečeť**“ pro inovativní jazykové iniciativy (Fact Sheets on the European Union, European Parliament, 2019: online).

Významným mezníkem v jazykové politice Evropské unie se stal rok 2004. Evropská komise uvedla do života tzv. **Europass** (Europass: online), jednotný celoevropský soubor dokladů o vzdělání, osobních kompetencích, jazykových dovednostech, odborné kvalifikaci a pracovních zkušenostech jejich držitele. Tento nástroj nabízí občanům možnost poskytnout zaměstnavatelům a vzdělávacím institucím transparentní a přehledný soubor všech relevantních informací v jakémkoliv jazyce Evropské unie o svých jazykových znalostech a dovednostech. V roce 2008 vypracovala evropská komise zprávu „**A rewarding challenge**“ (**Prospěšná výzva**), kde se zdůrazňuje, že jazyky jsou jednou z hlavních součástí naší identity a že jejich znalost má klíčový význam pro sociální soudržnost a integraci. Studium jazyků otevírá brány k jiným kulturám. Každý občan by si měl vybrat minimálně jeden jazyk pro mezinárodní komunikaci. Tento jazyk by se neměl učit pouze formou studia gramatických pravidel, ale také formou důkladného seznámení se s kulturou, literaturou, dějinami a lidmi, kteří jím hovoří. Jedinec by měl mluvit několika jazyky, ale není nutné, aby je ovládal na úrovni rodilého mluvčího. Ve své strategii z roku 2008 vyzvala Komise členské státy k tomu, aby se dále zamýšlely nad touto myšlenkou a nad způsoby její realizace. Rada Evropy vyzvala hlavy států a vlád k vytvoření evropského ukazatele jazykových znalostí. V návaznosti na tuto výzvu byl v roce 2007 schválen **Rámec pro evropský výzkum jazykových znalostí**. Jazyková politika výrazně zasahuje i do obecných dokumentů EU. Tak se např. v Lisabonské smlouvě známé též pod názvem „**Smlouva pro Evropu 21. století**“, kterou podepsali předsedové vlád nebo rezortní ministři všech členských států EU 13. prosince 2007, hovoří o tom, že EU „respektuje svou bohatou kulturní a jazykovou rozmanitost a dbá na zachování a rozvoj evropského kulturního dědictví“(Lisabonská smlouva 2007, článek 2, s. 13: online). Smlouva vstoupila v platnost 1. prosince 2009.

Na rychlé změny, které přináší globalizace, technologický pokrok, stárnutí obyvatelstva a rostoucí mobilita Evropanů reagovala Evropská komise ve svém sdělení z 18. září 2008: „*V důsledku jazykové rozmanitosti může docházet k rozšiřování komunikační propasti mezi lidmi z různých kultur a k prohlubování sociálních rozdílů, kdy se občanům, kteří ovládají více jazyků, nabízí přístup k lepšímu životu a pracovním příležitostem, zatímco občané ovládající pouze jeden jazyk jsou v nevýhodě. To může občanům a podnikům v EU bránit v plném využití příležitostí, které nabízí jednotný trh, a oslabovat jejich konkurenceschopnost v zahraničí. Může jít rovněž o překážku*

přeshraniční administrativní spolupráce mezi členskými státy v EU a efektivního fungování místních služeb, např. nemocnic, soudů, úřadů práce atd.“ (srov. Komise evropských společenství 2008: online).

Výuka cizích jazyků má v České republice dlouhou tradici. Vzhledem k velikosti České republiky a k počtu osob, které hovoří česky, byla a je znalost cizích jazyků pro občany ČR nezbytnou nutností. K výraznému posílení přesvědčení o potřebě znalosti cizích jazyků došlo zejména v souvislosti se společensko-politickými změnami po roce 1989. Z novějších dokumentů, které výuku cizích jazyků výrazně podporují, je třeba jmenovat **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice („Bílá kniha“)** z roku 2001. Vláda České republiky schválila v prosinci 2005 **Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005–2008**. V jazykové oblasti se na něj odvolávají všechny následující dokumenty (např. **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky z roku 2007**). Jeho prioritou se stala na všech stupních vzdělávání výuka anglického jazyka jako klíčového nástroje globální komunikace. Dokument má pomoci dosáhnout stanoveného cíle: zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů jazyků a jejich soustavné další vzdělávání, rozšíření a aplikace moderních výukových metod, zpracování kvalitních výukových materiálů v tiskové a multimediální formě a další (MŠMT 2005, s. 1: online). Na Národní plán výuky cizích jazyků a i na schválený **Rámcový vzdělávací program (2004)** (dále jen RVP) reagovala většina škol vytvořením vlastní koncepce výuky cizích jazyků. Ve školním roce 2007/2008 postupovaly školy ve výuce cizích jazyků již podle připravených školních vzdělávacích programů.

Angličtina se stala prvním cizím jazykem a stát svými opatřeními garantuje, že výuka angličtiny bude mít návaznost od mateřské až po střední školy. V mateřské škole si mají děti osvojovat angličtinu formou jazykové propedeutiky, což v praxi znamená, že se hravým způsobem seznamují s jazykovými odlišnostmi angličtiny a zbavují se ostychu před ní. Podle záměru MŠMT může výuka plynule navazovat v 1. ročníku základní školy. Podle **Tematické zprávy České školní inspekce za školní rok 2018/2019** (ČŠI 2019, online) je zkvalitnění výuky cizích jazyků dlouhodobým cílem všech strategických materiálů ke vzdělávání v České Republice.

1.4 Jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků

Stěžejním předpokladem pro maximální rozvoj dětí, žáků a studentů je kvalitní výuka. Zlepšení kvality vzdělávání přitom může nastat pouze tehdy, pokud cílům a potřebám vzdělávání rozumí většina společnosti a pokud jsou všichni aktéři vzdělávacího procesu motivováni a oddaní myšlence soustavného zlepšování výuky, ke kterému mají patřičné schopnosti a podmínky (Ben Levin, *System-wide Improvement in Education* (Paris, 2012)).

Společnou charakteristikou vzdělávacích systémů obecně považovaných za úspěšné je významná pozornost věnovaná výběru, počáteční přípravě a průběžné profesní podpoře učitelů. Definici učitele nalezneme v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 261), v následujícím znění: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ Učitel a pedagogický pracovník se někdy mylně používají jako synonyma. Z toho důvodu je důležité vymezení, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci, vedle jiných profesionálů této skupiny (Průcha, 2002). Právní vymezení skupiny pedagogičtí pracovníci podává **§ 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících** (ve znění pozdějších předpisů): Pedagogickým pracovníkem je ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávané, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“. Tentýž zákon dále specifikuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, kdo je tedy považován za pedagogického pracovníka. Vedle učitele je za pedagogického pracovníka považován vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.

V materiálech Ministerstva školství MŠMT **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020** se uvádí: „*Kvalita práce pedagogických pracovníků je považována za jeden z nejvýznamnějších aspektů ovlivňujících výsledky žáků a studentů a určujících tak kvalitu vzdělávacího systému jako celku*“. Školský systém v České republice se v oblasti vzdělávání, zaměstnávání a dalšího rozvoje učitelů potýká s řadou

vážných problémů. Strategie vychází z předpokladu, že pro zlepšování učení a každodenních výukových a řídicích praktik ve škole je třeba modernizovat nejen počáteční přípravu učitelů, ale zároveň významně přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry.

Podle **Tematické zprávy České školní inspekce za školní rok 2018/2019** (Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019 s. 37) se konstatuje, že „významné příležitosti k rozvoji jazykové gramotnosti žáků lze spatřovat v posílení účasti učitelů na kurzech DVPP v jazykové oblasti, kdy účast v na cizí jazyk zaměřených kurzech uvedlo jen 60 % učitelů 1. stupně základních škol účastnících se tematické inspekční činnosti. Také zapojení školy do národních či mezinárodních projektů může být relevantním nástrojem pro uchopení nevyužitého potenciálu rozvoje jazykové gramotnosti. Většina škol však takovou možnost nevyužívá.“

V pedagogické praxi existuje velká poptávka po posílení prvků, jako jsou mentoring, supervize, sdílení příkladů dobré praxe, ale také podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jehož nabídka v současné době dostatečně nepokrývá vzdělávací potřeby učitelů. Stávající nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je totiž nedostupná významné části škol z organizačních (především složité zastupování za nepřítomné učitele) a finančních důvodů (drahé zastupování a nedostatek prostředků na úhradu vzdělávacích akcí). Je rovněž třeba zaměřit pozornost na posílení motivace učitelů k dalšímu vzdělávání.

2 SYSTÉM JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V RÁMCI DVPP

2.1 Jazykové kompetence učitele v základním školství

Kompetence učitele lze chápat jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110). Vašutová (2004, s. 92) vymezuje kompetenci učitele jako *„otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázány a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele.“* Kompetence učitele Vašutová (2004, s. 106-109) rozděluje následovně:

- Kompetence oborová (předmětová) – učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního předmětu v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám školy. Tato kompetence zahrnuje schopnost transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, dovednost integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů, schopnost vyhledávat a zpracovávat informace a také pracovat s různými druhy informačních technologií.

Učitel ovládá daný cizí jazyk na velmi dobré úrovni (dle Společného referenčního rámce jazykových znalostí min. C1), využívá ve výuce poznatky z jiných předmětů, dokáže řadit informace do kontextu a poznává souvislosti, vyhledává nové poznatky o daném cizím jazyce a následně je využívá ve výuce, využívá ve výuce informační a komunikační technologie, klade důraz na propojení teoretických znalostí s praxí (spojení s reálnými situacemi).

- Kompetence didaktická a psychodidaktická – spočívá ve schopnosti učitele ovládat strategie učení a vyučování v teoretické a praktické rovině. Zahrnuje také schopnost využívat různých didaktických metod a užívat je s ohledem

na individuální potřeby žáků a požadavky konkrétní školy. Učitel má teoretické znalosti o způsobech hodnocení žáků a jejich psychologických aspektech.

Učitel ovládá strategie vyučování daného cizího jazyka, ovládá strategie učení v teoretické i praktické rovině, používá různé vyučovací metody, vyučovací metody přizpůsobuje individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy, podílí se na tvorbě ŠVP, zařazuje do výuky projektové vyučování, využívá různé způsoby hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, plánuje výuku dle platných kurikulárních dokumentů, využívá ve výuce různé didaktické pomůcky (např. učebnice, interaktivní tabule, internet).

- **Kompetence pedagogická** – spočívá ve znalosti výchovy v rovině teoretické i praktické. Zahrnuje dovednost učitele orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí trendů ve vzdělávání. Učitel je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní. Tato kompetence zahrnuje i znalosti učitele o právech dítěte. Učitel pak tato práva respektuje ve své výchovné praxi.

Učitel využívá znalostí procesů výchovy v rovině teoretické a praktické včetně jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, využívá znalostí trendů ve vzdělávání, rozvíjí kompetence žáků, reflektuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků, podporuje rozvoj individuálních kvalit žáků (např. nadaných žáků).

- **Kompetence diagnostická a intervenční** – zahrnuje učitelovu dovednost použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a také dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě. Patří sem také schopnost identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a přizpůsobit jim způsob výuky. Učitel je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy žáků a dokáže řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

Učitel využívá prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů žáků, diagnostikuje sociální vztahy ve třídě, dokáže řešit

konfliktní situace ve třídě, identifikuje žáky se specifickými poruchami učení a chování, žákům se speciálními poruchami učení a chování uzpůsobuje výběr učiva, metody vyučování i testování jejich znalostí a dovedností, podporuje rozvoj nadaných žáků.

- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – dovednost učitele orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a schopnost ovládat prostředky pedagogické komunikace ve třídě (škole). Učitel dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči.

Učitel je schopen smysluplně se vyjadřovat a interpretovat psaný i mluvený projev v souladu s pravidly jazyka, vede žáky k osvojení ústní i písemné podoby daného cizího jazyka, vede výuku především v daném cizím jazyce, ovládá gramatická pravidla daného jazyka, má znalosti morfologické, syntaktické a lexikální, vede žáky k osvojení gramatických pravidel daného cizího jazyka, používá různé formy jazyka dle daných podmínek (např. prostředí, vztahu mezi mluvčími), zvládá různé sociální situace, zvládá stresové situace, dokáže vyjádřit vlastní názor a zaujmout postoj, vede žáky ke spolupráci, práci v týmech, motivuje žáky k výuce cizího jazyka, podílí se na tvorbě pozitivního klima, buduje otevřené a přátelské prostředí, zařazuje do výuky problematiku kulturních odlišností, seznamuje s nimi žáky.

- Kompetence manažerská a normativní – zahrnuje znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese. Učitel ovládá základní úkony spojené s agendou žáků a jejich studijních výsledků. Dokáže organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy, je schopen vytvářet projekty pro institucionální spolupráci včetně zahraniční. Patří sem také dovednost učitele vést třídu a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě.

Učitel se podílí na organizaci mezinárodních projektů – spolupracuje s různými kulturními institucemi (knihovnou, divadlem apod.), je schopen reflexe vlastní práce.

- Kompetence profesně a osobnostně kultivující – spočívá ve schopnosti učitele kooperovat s ostatními kolegy ve sboru. Patří sem také schopnost

sebereflexe, autoevaluace a hodnocení vlastního výkonu. Učitel dokáže reagovat ve své práci na změny vzdělávacích podmínek a je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

Učitel kooperuje s dalšími vyučujícími a vedením školy, řídí se pravidly profesní etiky, účastní se různých vzdělávacích akcí v rámci celoživotního vzdělávání, dokáže hodnotit vlastní výkon (autoevaluace), působí ve výuce na formování hodnot a postojů žáků.

Po roce 1989 se velmi významně změnily podmínky pro učitele jazyků, kteří dnes mají širokou nabídku různých zahraničních stáží, které slouží ke zlepšení jazykových kompetencí, ale zároveň také nabízejí učitelům příležitost poznat nové metodické postupy. Stejně jako pro učitele jiných předmětů, platí i pro učitele cizích jazyků nutnost dalšího vzdělávání, sebevzdělávání, prohlubování dosavadních znalostí a zvyšování kvalifikace.

2.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky, mezinárodní jazykové zkoušky

Dokument, který se plným názvem jmenuje **Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme** je dokument Rady Evropy Evropské unie (dále jen **SERR**, v anglickém znění Common European Framework – CEF), vznikl v roce 2000 a za jeho vytvoření a aktualizace zodpovídá Odbor jazykového vzdělávání a jazykové politiky Rady Evropy Evropské Unie.

Díky volnému pohybu osob v EU a možnostem studia a práce v zahraničí vznikla potřeba vytvořit všeobecně uznávaná kritéria pro hodnocení jazykových znalostí. Společný evropský referenční rámec pro jazyky prezentuje výuku a také hodnocení znalostí cizích jazyků.

„Společný evropský referenční rámec má překonat bariéry v komunikaci mezi odborníky pracujícími v oboru moderních jazyků, které vyplývají z existence různých vzdělávacích systémů v Evropě. Poskytuje prostředky administrativním pracovníkům

ve školství a vzdělávání, tvůrcům kurzů, učitelům, metodikům, zkušebním orgánům atd. k tomu, aby se zamysleli nad svou současnou praxí, pokud jde o koordinaci jejich činnosti a zajištění potřeb studentů, za které jsou odpovědní“ (SERR, 2001, s. 1).

SERR poskytuje materiál pro vytváření jednotných jazykových sylabů, směrnic a kurikulí, a náplně učebnic pro výuku evropských jazyků. Pedagogové mohou využívat Rámce jako klasifikačního nástroje pro jednotlivé cizí jazyky a vznikají podle něho nové jednotné jazykové zkoušky, uznávané ve všech zemích EU.

Náplní Rámce je také definice znalostí jednotlivých úrovní v jazyce a stupnice jazykových dovedností od A1 do C2. Tyto úrovně pak studentům umožňují sledovat vlastní pokrok ve studiu. Do popisu rovněž spadá kulturní kontext daného jazyka.

Podle autorů SERR (SERR, 2001, s. 6) lze možnosti užívání Rámce rozdělit do tří kategorií:

- plánování jazykových programů z hlediska: předpokládaných dřívějších znalostí studenta a z hlediska návaznosti na dřívější stadia učení, zejména pokud jde o propojení primárního, nižšího sekundárního, vyššího sekundárního a vysokoškolského či dalšího vzdělávání; jejich cílů; jejich obsahu,
- plánování jazykové certifikace z hlediska: sylabu obsahu zkoušek; hodnotících kritérií, která jsou spíše pozitivní, tj. reflektují zvládnutí učiva, než negativní, tj. uvádění nedostatků,
- plánování autoregulovaného učení včetně: postupného budování uvědomělého pohledu studenta na současný stav jeho znalostí; stanovení proveditelných a smysluplných cílů, které student zadává sám sobě; výběru materiálů; sebehodnocení.

SERR a jeho definice jazyka a jazykových znalostí jsou postaveny tak, aby bylo možné podle nich sestavit různé programy z hlediska zaměření, tj. globální (student se zlepšuje ve všech složkách ovládnutí jazyka a komunikace v něm), modulární (student si prohlubuje znalosti cizího jazyka jen v omezené oblasti, kterou potřebuje ke specifickým účelům), specializované vzhledem k obsahu programu (znalosti a dovednosti studentů

jsou v některých jazykových oblastech výrazně hlubší než v jiných) a dílčí (student se naučí pouze určitým dovednostem, např. receptivním, a ostatní jsou zcela ponechány stranou). Všechny programy s výše uvedeným zaměřením mohou být podle SERR také certifikovány.

Společný evropský referenční rámec (SERR, 2001, s. 8) si klade za cíl být:

- víceúčelový – použitelný pro celou řadu nejrůznějších účelů v rámci plánování a materiálního zajištění učení se jazykům;
- pružný – adaptovatelný pro používání v rozdílných situacích;
- otevřený – s možností následného rozšíření a zlepšení;
- dynamický – neustále se dynamicky vyvíjející podle zkušeností nabytých při jeho užívání;
- snadno použitelný – prezentovaný v tak přístupné podobě, že je snadno použitelný pro ty, jimž je určen;
- nedogmatický – nespojený neodvolatelně a výlučně s jednou z celé řady existujících lingvistických nebo pedagogických teorií či obvyklých postupů.

V oblasti cizích jazyků definuje SERR šest kategorií (*Společné referenční úrovně*) podle úrovně znalosti cizího jazyka. Jsou to kategorie A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jednotlivé kategorie zohledňují dovednosti jedince ve všech čtyřech základních řečových dovednostech (hodnotí se úroveň porozumění při poslechu a čtení, schopnost konverzace a kvalita písemného projevu v cizím jazyce). Členění dosažených jazykových znalostí podle SERR odpovídá tradičnímu dělení na začátečníky, mírně pokročilé a pokročilé studenty. Každá z těchto tří úrovní, označených v SERR písmeny A – začátečníci, B – mírně pokročilí, C – pokročilí, je ještě rozdělena číslicemi 1 a 2 na nižší nebo vyšší úroveň. Každé ze šestice takto vzniklých úrovní dosažených znalostí odpovídá také slovní pojmenování, které se ale většinou neužívá. (A1 – Breakthrough neboli „Průlom“, A2 – Waystage neboli „Na cestě“, B1 – Threshold neboli „Práh“, B2 – Vantage neboli „Rozhled“, C1 – Effective Operational Proficiency neboli „Účinná operační způsobilost“ a C2 – Mastery neboli „Zvládnutí“).

Jednotlivé referenční úrovně (A1 – C2) jsou v SERR charakterizovány ze tří hledisek. Uvádějí se základní stupnice zaměřené na uživatele (popisují typické nebo pravděpodobné chování studentů na jednotlivých úrovních), stupnice zaměřené na hodnotitele (návod k procesu posuzování) a stupnice zaměřené na tvůrce testů (průvodce při tvorbě testů na jednotlivých úrovních). V práci uvádíme bližší charakteristiku jednotlivých úrovní s ohledem na uživatele.

Tato globálně pojatá stupnice popisuje jazykové chování studentů a základní výroky v ní uvedené se týkají toho, „co student dokáže“ na jednotlivých úrovních.

Globálně pojatá stupnice referenčních úrovní a dovedností studentů na každé jednotlivé úrovni (SERR, 2001, s. 24):

Úroveň A1: Uživatel rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí také odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je-li ochoten mu/jí pomoci.

Úroveň A2: Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.

Úroveň B1: Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

Úroveň B2: Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.

Úroveň C1: Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.

Úroveň C2: Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.

Pro udělení certifikátu dané úrovně musí student dosáhnout určitého počtu bodů v konkrétní požadované úrovni.

Zjišťování úrovně anglického jazyka je nutné provádět zkouškou. Dle Průchy a kol. (2003, 384) se jedná o „pedagogickou evaluaci, která slouží ke kontrole kvality výsledků vzdělávání a výcviku. Její průběh a výsledky zkoušky závisejí mj. na zvláštностech zkoušeného člověka (zvládnutí přezkušované látky, zvládnutí situace zkoušení), na podmínkách zkoušky, na postupech použitých při zkoušení, na kritériích hodnocení, na zvláštностech zkoušejícího (examinátora).“

Jedna z velmi žádaných úrovnových zkoušek z angličtiny se nazývá *Zkouška Cambridge English*. Jedná se o zahraniční středními i vysokými školami, stejně tak jako soukromými či veřejnými zaměstnavateli uznávanou mezinárodní zkoušku. Dosažená úroveň je úspěšně testovanému potvrzena certifikátem. Zkoušku je možné skládat jak písemně, tak od roku 2013 i na počítači. Samozřejmě i Cambridge zkoušky bylo nutné

přiřadit k SERR stupnici a jednotlivé druhy zkoušky odpovídají jedné úrovni. V lednu roku 2015 prošly struktury tří nejvyšších úrovní (CPE, CAE a FCE) značnou změnou. Cambridge zkoušky lze skládat na několika místech v České republice (např. pobočky Britské rady – British Council nebo Centrum pro Cambridgeské zkoušky Univerzity Karlovy – Katedra anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK v Praze).

Nedílnou součástí výuky cizích jazyků v rámci neformálního vzdělávání je síť jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky. Jsou též přiřazeny k SERR stupnici. Tyto školy jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení <http://rejskol.msmt.cz>. Jejich činnost se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a vyhláškou č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách.

2.3 Současné trendy v DVPP v oblasti cizích jazyků

V **Národním plánu výuky cizích jazyků** se zdůrazňuje potřeba kvalitních učitelů cizích jazyků již v základním školství. Problematiku dostatečného počtu učitelů cizích jazyků řeší zvýšení počtu a rozmanitosti studijních programů fakult vzdělávajících učitele, ale také přijímání většího počtu uchazečů, zejména do kombinované formy studia. Stávajícím učitelům je potřeba dát příležitost se dále vzdělávat ve svém oboru podle připraveného **„Rámcového plánu systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky“** schváleného MŠMT 4. 1. 2005 (online MŠMT). Tento rámcový plán je zpracován v souladu se strategií MŠMT pro profesní růst pedagogických pracovníků (kariérní růst), je v souladu s dokumentem **Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)** (Olomouc 2002) a je rozdělen do následujících úrovní:

- jazykové kurzy pro učitele jiných předmětů než daného cizího jazyka,
- jazykové a metodické kurzy pro učitele bez odborné kvalifikace pro výuku daného cizího jazyka,
- jazykové a metodické kurzy pro učitele s odbornou kvalifikací pro výuku daného cizího jazyka,
- specializované kurzy pro zkušené učitele s odbornou kvalifikací pro výuku daného cizího jazyka.

Celkově lze současné trendy v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti cizích jazyků a hlavně angličtiny shrnout následovně:

- roste podíl využití mobilních zařízení, mobilních počítačů, internetových připojení,
- snižuje se závislost výukových aktivit na místě pobytu,
- roste efektivita práce, studia – více jí může být uděláno mobilně,
- výukové materiály (objekty) jsou stále více dostupné,
- jazykové vzdělávání se uskutečňuje stále více mimo běžné prostory a předem připravené osnovy.

Hlavním cílem je především rozšířit obzory pedagogických pracovníků tak, aby byli schopni rozeznávat nové možnosti v oblasti jazykových znalostí a přijímat změny, kterými prochází celá společnost, a reagovat na ně. Jsme přesvědčeni, že právě toto musí momentálně být vůbec nejdůležitější složkou jazykové přípravy pedagogických pracovníků v rámci DVPP.

2.4 Současné formy a metody jazykového vzdělávání pedagogických pracovníků základní školy v rámci DVPP

Vzdělávání dospělých, mezi které DVPP patří, nabízí širokou škálu forem a modifikací, které jsou definovány různými cíli a vyžadují odlišné metody práce a specifickou přípravu lektora, resp. odborníka v oblasti dalšího vzdělávání.

Základní formy dalšího vzdělávání jsou vzdělávání externí, kdy vzdělávání poskytuje specializovaná instituce (vysoká škola, centrum vzdělávání, služba škole atp.) a interní. Formy vzdělávání při vzdělávací činnosti realizované uvnitř školy samé pak jsou:

- jednorázová vzdělávací činnost lektora z jiné instituce na škole,
- vzdělávání celého sboru lektorem z jiné instituce mimo školu,
- vzdělávací činnost poradce z jiné instituce pro skupinu zájemců,
- metodické kabinety jako určitá přirozená centra vzdělávání,
- jednotliví učitelé školy jako vzdělavatelé ostatních učitelů sboru,
- týmy vzájemné pomoci učitelů.

Tyto formy jsou pro školu výhodné z hlediska ekonomického i časového, ale školy je stále ještě moc nevyužívají (Kasíková, H. Praha 2001 s. 178).

V českém školství je pojem DVPP nejčastěji spojován s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi ve formě přednášek, školení, kurzů, seminářů, výcviků nebo dílen. Nejtypičtější je mimoškolní skupinové vzdělávání a především tyto formy dalšího vzdělávání jsou učiteli nejvíce preferovány. Nabídka forem dalšího vzdělávání učitelů se rozšiřuje zejména v závislosti na měnících se vzdělávacích potřebách učitelů a škol, a tedy i nových cílech dalšího vzdělávání, na rozvoji informačních a jiných technologií a také pod vlivem soudobých teorií učení a vzdělávacích metod (Lazarová, Brno 2004). V pedagogickém slovníku (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., Praha 2001, s. 41) je část pojmu další vzdělávání učitelů vztažena k jeho formám: „...Dnes se pod vlivem rozvoje informačních technologií, novodobých teorií učení, větším možnostem mobility učitelů prosazuje celá škála forem dalšího vzdělávání: kromě nejčastějších forem individuálního nebo skupinového vzdělávání učitelů mimo školu podle vnější nabídky (kurzy, semináře, stáže) jsou to studium textů a jiných dokumentů z internetu, diskusní fóra a učení v rámci e-learningu, mezinárodní návštěvy, výměnné pobyty ve školách, aktivity realizované přímo na školách, aktivity založené na spolupráci v rámci školy, akční výzkumy, práce na projektech, supervize, vzájemné hospitace, diskusní skupiny, rozvoj pracovních týmů, samostudium apod.“

V cizojazyčném vyučování Choděra a kol. (2001, s. 67) definují metody dělením na metody v užším slova smyslu a metody v širším smyslu. Metody v užším slova smyslu jsou způsoby činností učitele a žáka, kterými si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, a v neposlední řadě i rozvíjí své schopnosti. Metodami v širším pojetí se pak rozumí „...globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, „metodický směr“ (Choděra a kol., 2001, s. 67).

Choděra a kol. (2001, s. 69) rozdělují výukové metody v širším smyslu do dvou kategorií na metody přímé a nepřímé dle míry aproximace metody k cíli. Přímé metody jsou takové, které míří k cíli přímo, jsou založeny na komunikaci učitele a žáka v cílovém jazyce a bývají definovány jako metody, které odmítají překládání do mateřského jazyka a teoretizování. Učení by mělo probíhat podobným způsobem, jakým se dítě učí svůj

mateřský jazyk (Choděra a kol., 2001, s. 70). Nepřímé metody definujeme jako postupy, jež více či méně konfrontují cizí jazyk s mateřským jazykem a gramatické jevy jsou tak porovnávány s gramatikou vlastního jazyka. Tím však dochází k omezování komunikace v cílovém jazyce. Takovou metodou je např. gramaticko-překladová metoda (Choděra a kol., 2001, s. 95). Kompromisem mezi spíše přímými a spíše nepřímými metodami výuky cizího jazyka jsou metody eklektické.

Metody dále dělíme na tradiční a alternativní. Tradiční metody jsou ověřené praxí a pevně zakotvené ve výchovně-vzdělávací činnosti škol. Jedná se o metodu gramaticko-překladovou, přímou, zprostředkovací, audiolingvální (audioorální), audiovizuální. Alternativní metody stojí mimo hlavní proud didaktiky cizích jazyků. Odrážejí se v nich vlivy sugestopedie, teorie her, teorie činné školy, aj. a vznikají jako reakce na klasické či zaběhlé metody, konkrétně metodu gramaticko-překladovou a přímou (Choděra a kol., 2001, s. 55). K alternativním metodám patří například metoda sugestopedie, The Total Physical Response (T.P.R.), Community Language Learning (CLL), The Silent Way, Act&Speak, CLIL – Content and Language Integrated Learning a další.

Hanušová (2004, s. 2) uvádí, že *„není možno určit jednoznačně optimální metodu výuky cizího jazyka, která by se osvědčila jako nejlepší pro všechny a za všech podmínek.“*

V dnešní společnosti však dříve než kdy jindy dokážeme formulovat, co by mělo být cílem cizojazyčné výuky. Každé shrnutí současných očekávaných cílů jazykového vzdělávání v sobě zahrnuje cíl komunikativních kompetencí.

Komunikativní přístup vychází z metody přímé. Stejně jako metoda přímá vylučuje používání mateřského jazyka, usiluje o používání autentického učebního materiálu a k tomu prosazuje vyrovnané zastoupení všech čtyř oblastí jazyka (čtení, psaní, poslech, mluvení). Navíc rozlišuje mezi kategoriemi accuracy (přesnost) a fluency (plynulost). Accuracy jakožto přesnost vyjadřování byla typickým požadavkem zejména nepřímých metod. Komunikativní přístup usiluje o vyvážené rozvíjení zmíněných kategorií (Hanušová, 2004, s. 3).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE S ROZŠÍŘENOU VÝUKOU JAZYKŮ

3.1 Motivace pedagogických pracovníků v základní škole s rozšířenou výukou jazyků zvyšovat svoje znalosti angličtiny

Slovo motivace je odvozeno z latinského „movere“, neboli hýbati, pohybovati. Motivaci lze definovat různými způsoby. Čáp a Mareš specifikují motivaci jako: „*Souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 92).

Z hlediska motivace můžeme poukázat na rozdíl mezi habituální a aktuální motivací. Jak uvádí Hartl (1999, s. 136), pod pojmem habituální motivace můžeme rozumět relativně trvalý, kladný či záporný vztah člověka k učení, jenž se formoval během jeho předchozího života. Naproti tomu aktuální motivaci vnímáme jako důsledek vnitřních a vnějších motivů, jež se objevily v určité situaci. Jestliže lidské jednání, pracovní či učební, vychází z vlastních pohnutek, nazýváme ho vnitřní motivací (Petřková, 2006, s. 23). Jako vnitřní motivaci lze však mimo jiné vnímat i ty činnosti, které pro nás nemusí být nikterak lákavé, ale jsou potřebné a správné. Vnější motivace bývá chápána jako výsledek vnějších tlaků, kdy jedinec vstupuje do vzdělávání, přestože to není jeho osobní přání (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 97-98).

Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání, tedy i k učení se anglickému jazyku, je různá. Může jít například o doplnění svého vzdělání a odstranění nedostatků ve znalostech, snaha vyhovět požadavkům své profese, celkově se rozvíjet, zlepšit si zařazení ve společnosti, přijít do kontaktu s novými lidmi nebo najít nový smysl života. Za jeden z důvodů lze také považovat vliv osobních zájmů, kdy může jít o uspokojení touhy po poznání nebo potřeba smysluplného naplnění volného času. Silnou vnitřní motivaci k učení se cizím jazykům vidíme u ambiciózních lidí, kteří chtějí uspět ve svém

profesním životě. Naopak jako vnější motivace se nejčastěji uvádí ztráta zaměstnání nebo nejistota v zaměstnání.

3.2 Zkušenosti pedagogických pracovníků s jazykovým vzděláváním v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Jazyková výuka se v současné době tematicky více zaměřuje na propojení s praktickým životem, rozvíjejí se interaktivní řečové dovednosti a jde o přípravu na reálnou komunikaci s cizinci. Jedná se o vytváření příležitostí k uplatňování získaných kompetencí v cizojazyčném prostředí, u pedagogických pracovníků například při setkávání s rodilými mluvčími nebo při bilingvním vyučování. Přítomnost rodilého mluvčího ve škole představuje významný motivační faktor jak pro žáky, tak pro učitele (nejen cizích jazyků) učit se cizí jazyk a zdokonalovat se v něm. Rodilí mluvčí ve škole ve značné míře přispívají k aktivnímu používání jazyka a spoluvytvářejí multikulturní prostředí. Je to jeden z motivačních faktorů způsobujících nárůst zájmu pedagogického sboru o jazykové vzdělávání v rámci DVPP. Mobilita učitelů (např. výjezdy v rámci projektů EU, stáže, další pobyty v zahraničí delší než jeden měsíc) rovněž přispívají k zvýšení jazykových kompetencí pedagogických pracovníků.

V oblasti jazykového vzdělávání pedagogických pracovníků bylo zpracováno několik zásadních koncepčních materiálů, avšak v současné době není nastaven závazný systém celoživotního učení související s odměňováním učitelů cizích jazyků. Absolvování rozvojových programů, jako je národní projekt JAME (jazykově metodický kurz), MEJA (metodika jazyků), Brána jazyků, není propojeno s možností kariérního postupu, doposud není formulována národní politika zakládající systémovou a udržitelnou podporu jazykovému vzdělávání pedagogických pracovníků. Chybí jasně definovaná koncepce jazykového vzdělávání a nejsou stanoveny strategické záměry rozpracované do reálných opatření. Formální a neformální jazykové vzdělávání zatím není ve vzdělávacím systému dostatečně provázáno na základě principů Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a principů Evropského jazykového portfolia.

Většina pedagogických pracovníků si uvědomuje nezbytnost DVPP v oblasti jazykové vybavenosti, ale mnohé kurzy DVPP dosud provází nízká efektivita. Jedním z důvodů neefektivního zavádění DVPP je rezervovanost postojů učitelů k dalšímu vzdělávání. Často vyvstávají problémy spojené s DVPP jako časová náročnost kurzů,

žádné platové ohodnocení vzdělávajícího se učitele, vzdálenost místa konání kurzu od bydliště pedagogického pracovníka. Z praxe lektorů DVPP jsou také známé případy, kdy se učitelé cítí ohroženi, mají-li ukázat nedostatky ve znalostech před ostatními kolegy. Celkový stav současných problémů DVPP je možné shrnout výroky učitelů hodnotících negativní postoje ke kurzům DVPP – je to obava „ze zvládnutí toho všeho,“ je to hodně náročné při skloubení pracovního a osobního života, v pozdějším věku se cizí jazyk nedá zvládnout a podobně.

Celkovou kvalitu jazykového vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci DVPP snižuje často malá efektivita nabízených kurzů a nedostatečná kvalita realizátorů, lektorů kurzů. To ovlivňuje nárůst poptávky po kurzech. Následkem je zvýšení poptávky po erudovaných lektorech a často rodilých mluvčích, a tím skokový nárůst zájmu o jazykové a metodické kurzy bez ohledu na finanční nebo časovou náročnost. Díky grantové politice ve školství se kvalitnější poskytování kurzů DVPP stalo finančně atraktivním. Právě grantová politika výrazně zapojila do činnosti v oblasti DVPP neziskové organizace, jazykové školy, jak státní, tak i soukromé. Ty se přihlásily do grantových programů a začaly nabízet kvalitnější a cenově dostupnější kurzy, ale například i pořádání mezinárodních i domácích konferencí. Jejich výhodou je vysoká jazyková vybavenost, avšak jako nedostatek vidíme, že nejsou spjaty s praxí v oblasti státního školství a jejich představitelé mnohdy nemají pedagogické vzdělání a neznají české kulturní prostředí (často se jedná právě o rodilé mluvčí).

Také samotné učitele, kteří se vzdělávají v kurzech DVPP, lze rozdělit do několika skupin:

- aktivní a nadšení učitelé, kteří cítí potřebu se jazykově vzdělávat a zdokonalovat. Těmto učitelům vyhovují e-learningové nebo masivní online otevřené kurzy (MOOC z angl. Masive Open Online Courses), které eliminují některé negativní faktory DVPP jako například nedostatek času, potřebu dojíždění do místa kurzu, obavu z projevení neznalosti před ostatními kolegy. Tito pedagogičtí pracovníci se účastní konferencí, pořádají sami akce na sdílení získaných informací s kolegy, organizují pobytové kurzy jak pro žáky, tak pro vlastní další jazykové vzdělávání a podobně,

- učitelé, kteří do kurzu DVPP vstupující z rozhodnutí vedení školy nebo z potřeby absolvovat kurz pro výkon dané pozice. Z důvodu jejich motivace jsou pro ně vhodnější prezenční kurzy, které sociálním kontextem přirozeně motivují účastníky a nejsou tedy

tak náročné na vnitřní motivaci pedagogických pracovníků. Pro tuto skupinu je také vhodný tzv. individualní coaching (individuální jazyková výuka), který však je pro mnoho škol příliš nákladnou volbou,

- učitelé, kteří se jazykových kurzů DVPP neúčastní vůbec z různých důvodů, například věkových, časových, zdravotních a dalších.

3.3 Podmínky v základní škole nabízející bilingvní vyučování k dalšímu jazykovému vzdělávání pedagogických pracovníků

Ve vybrané základní škole s rozšířenou výukou jazyků probíhá bilingvní vyučování od 1. tříd. Základní škola má paralelně většinou 4 třídy stejné úrovně, přičemž jedna z nich vždy nabízí bilingvní vyučování (anglicko-české). Bilingvní vyučování je pro většinu škol nová příležitost, nová zkušenost a nová výzva. Zavádění bilingvní výuky v České republice se objevilo již na začátku 90. let minulého století, ovšem pouze v několika školách. Jednalo se o všeobecně nebo přírodovědně zaměřený typ vzdělávání, ve kterém bylo několik všeobecně vzdělávacích předmětů vyučováno v jiném než mateřském jazyce. Výuku zajišťovali zahraniční a čeští učitelé plně kvalifikovaní pro výuku daného předmětu. Čeští učitelé procházeli zdokonalovacími jazykovými a metodickými kurzy během zvláštních studijních pobytů v zahraničí.

Situace ve školství se významně změnila po zvýšení autonomie škol. Nejenže bilingvní vzdělávání přestalo být výsadou několika bilingvních škol, na nichž probíhal experiment MŠMT ČR, ale zejména zavádění CLILu (tzv. CLIL – Content and Language Integrated Learning) do škol bylo podporováno nejen v soukromých, ale i ve státních školách. Zatímco plně bilingvní vyučování některého nejazykového předmětu vyžaduje akreditaci MŠMT ČR, implementace CLILu je plně v kompetenci ředitelství školy a závisí na kvalifikovanosti učitelského sboru školy a dalších faktorech (např. na zájmu žáků a jejich rodičů o tento typ výuky).

Jednou z nejdůležitějších otázek při zavádění CLILu se stala otázka přípravy učitelů pro CLIL. Autorky Novotná a Hofmannová (2002) uvádějí tři základní modely kvalifikace učitelů CLIL:

- rodilí mluvčí, kteří získali vzdělání v daném nejazykovém oboru,
- učitelé – odborníci v daném nejazykovém oboru schopní cizí jazyk aktivně používat, ale bez speciálního jazykového vzdělání,
- jazykoví specialisté, bez odpovídajícího vzdělání v odborném předmětu.

Poměrně detailní popis kompetencí CLIL učitele lze v odborné literatuře najít například v CLIL Teacher's Competences Grid (Bertaux, Coonan, Frigols-Martin, Mehisto, 2010). Autoři zmiňují např. oblast cizojazyčných kompetencí, plánování výuky, integrace a implementace, spolupráce s žáky, učiteli, rodiči a vedením školy atd.

Novotná (In Klečková, 2011) vymezuje osm oblastí kompetencí učitelů CLIL jako základ pro jejich přípravu: identifikace potřeb žáka, plánování, multimodalita (verbální a neverbální vyjadřování učitele), interakce (jazyk je používán jako nástroj pro rozvoj vědomostí a myšlení v oblasti obsahu), hodnocení, předmětová gramotnost, spolupráce a reflexe, kontext a kultura (např. účast škol v mezinárodních projektech).

V České republice zatím nejsou stanovena žádná kvalifikační omezení pro učitele. Rozhodnutí o tom, kdo může prostřednictvím metody CLIL vyučovat, je zcela v kompetenci ředitele dané školy. Hlaváčová (2011) však upozorňuje, že výuka nejazykového předmětu prostřednictvím cizího jazyka vyžaduje od učitele řadu profesních znalostí a pedagogických dovedností, mezi které řadí odbornost nejazykového předmětu, jazykové dovednosti a didaktické dovednosti. Ideálním učitelem pro CLIL je ten, kdo má požadované vzdělání jak pro výuku příslušného cizího jazyka, tak i pro výuku daného nejazykového předmětu.

Pro úspěšnou aplikaci metody CLIL na 1. stupni ZŠ je potřeba, aby si učitelé osvojili odborné kompetence spadající do tří základních oblastí: odbornost v nejazykových předmětech (např. v matematice, výtvarné výchově, vlastivědě, přírodovědě atd.), jazykové kompetence (doporučujeme jazykovou kompetenci minimálně na úrovni B2 dle SERR) a didaktické dovednosti se zaměřením na metodologii CLIL, které respektují specifika rané výuky cizích jazyků.

3.4 Didaktické formy a metody jazykového vzdělávání pro pedagogické pracovníky

Didaktickou formou podle Mužíka (2005, s. 27) rozumíme určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení. Vzdělávací teorie i praxe diferencuje formy podle mnoha kritérií. Zkušenosti ukazují, že je nutno upřednostňovat dvě kritéria, kritérium didaktické (tj. umožnit účastníkům soustředit se na výuku a naučit se v daném čase co nejvíce) a kritérium ekonomické (hospodárné využívání nákladů spojených s uvolňováním účastníků z pracovního procesu, jejich cestováním, ubytováním apod.). Podle těchto kritérií rozlišujeme následující základní didaktické formy ve vzdělávání dospělých: přímá výuka, kombinované vzdělávání, distanční vzdělávání a sebevzdělávání.

Dle Lazarové a Prokopové (2004, s. 274) je možné do tak zvaného Plánu vzdělávání zahrnout ještě tyto oblasti v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- supervize,
- vzdělávání spojené se setkáním s kolegy z jiných spřátelených škol formou společných akcí, exkurzí, apod.,
- zajištění interního vzdělávání za pomoci externích lektorů nebo pracovníků dané školy,
- možnost samostudia,
- semináře, kurzy, konference,
- otevřené vzdělávání ve školách, které se zaměřují na specializovaná témata, jako jsou například metody práce, profesní orientace, apod.

V současné době je učitelům k dispozici další vzdělávání v oblasti cizích jazyků např. pod hlavičkou NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání), VISK (Vzdělávací institut střeďočeského kraje), ale DVPP je zabezpečeno i jinými subjekty akreditovanými MŠMT (například každoroční mezinárodní konference Jazykové školy Akcent IH). Učitelé z praxe mají možnost využívat letní jazykové kurzy, zahraniční pobyty. I zde se zapojují různé instituce, např. Britská rada.

Ne každý vyučující se může zúčastnit vzdělávacího výjezdu. Pro takové učitele jsou vhodné kratší akce, např. konference. Touto formou se mohou nejen setkávat se svými kolegy a probírat zajímavá témata, ale především mají možnost vyslechnout příspěvky

odborníků a zabývat se jimi. Sheeringová (1997/98, č. 3-4, s. 56) uvádí hned deset důvodů, proč se takových setkání zúčastnit. Účastník konference:

1. Může udržet krok s vývojem v dané oblasti,
2. může dále předat nově nabyté informace svým kolegům,
3. může v rámci konference prezentovat a prodiskutovat své vlastní zkušenosti,
4. může se sám připravit na případné oficiální vystoupení,
5. získá potvrzení o účasti do svého portfolia a pro svého zaměstnavatele,
6. může navázat zajímavé kontakty,
7. může získat novou motivaci, předchází syndromu vyhoření, prohloubí zájem o svou práci,
8. může si dopřát pocit odpočinku,
9. může zvýšit prestiž své školy,
10. může si potvrdit pocit důležitosti zájmu o vývoj v oboru.

Didaktická metoda je podle Mužíka (2005, s. 32) postup, jímž se lektor řídí při vyučování. Metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a činí proces učení efektivním. Je spojena s naplňováním vzdělávacích cílů a s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání. Realizuje se v rámci dané didaktické formy a za určitých výukových situací a za určitých podmínek. V odborné literatuře najdeme mnoho způsobů členění didaktických metod. Jedno z hlavních je podle vztahu metod k praxi dospělého účastníka výuky. Z tohoto hlediska je možno metody členit na teoretické, teoreticko-praktické a praktické.

Mezi teoretické metody se zahrnují metody přednášení, cvičení, semináře. Mezi teoreticko-praktické metody pak diskusní metody, problémové metody, programovaná výuka, diagnostické a klasifikační metody a projektové metody. Mezi praktické metody pak instruktáž, koučink, asistování, stáže, exkurze, workshopy, Open Space a další. V současnosti se v praxi objevují další nově koncipované metody založené na nových poznatcích o procesu vyučování a učení. Metody se stávají výrazným know-how andragogické didaktiky a předmětem inovací ve vzdělávání.

Kombinovaný pohled uvádějí J. Maňák a V. Švec (2003), kteří výukové metody rozdělili do tří základních skupin:

- klasické výukové metody:
 - metody slovní - vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor,
 - metody názorně-demonstrační - předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž,
 - metody dovednostně-praktické - napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody,
- aktivizující metody: metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry,
- kompletní výukové metody: frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning, hypnopedie.

Požadavky na reformu výuky cizích jazyků a vývoj společnosti si vyžádaly značné změny ve formách a metodách výuky cizích jazyků, rozšířila se jejich škála. Tedy i pedagogičtí pracovníci upřednostňují aktivní učení, seberealizaci a komunikativní přístupy.

4 METODY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

V rámci empirického šetření jsou k danému šetřenému problému použity následující metody: dotazník, rozhovory z případových studií.

4.1 Poslání empirického šetření

Ověřit zájem pedagogických pracovníků v základní škole s rozšířenou výukou jazyků, která nabízí třídy s bilingvním vyučováním v anglickém a českém jazyce, o zvýšení schopnosti komunikovat v anglickém jazyce a jejich připravenost.

Empirické šetření je realizováno použitím explorativních metod – dotazníku a řízených rozhovorů z případových studií. Cílem bylo zjistit u pedagogického sboru úroveň jazykových znalostí, míru zájmu a připravenost k dalšímu jazykovému vzdělávání v rámci DVPP.

4.2 Cíle empirického šetření a hypotézy

Výzkumný problém spočívá ve zjištění, zda pedagogičtí pracovníci základní školy s rozšířenou výukou jazyků cítí potřebu zúčastnit se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to především v oblasti jazykového vzdělávání s akcentem na angličtinu, jaké k tomu mají podmínky a také, zda se vedení školy zajímá o jejich odborný růst a jazykovou úroveň.

Cílem tohoto empirického šetření je zjištění zájmu o další jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků ve vybrané základní škole v Praze a na základě tohoto cíle bylo stanoveno pět výzkumných problémů:

- Jaká je motivace pedagogických pracovníků ve vybrané základní škole s rozšířenou výukou jazyků zvyšovat svoje znalosti angličtiny?

Cíl: Identifikovat faktory ovlivňující motivaci k učení se angličtině.

Hypotéza: Nejvyšší četnost získá odpověď „bilingvní vyučování.“

- Jaká je spokojenost pedagogických pracovníků s jazykovým vzděláváním v rámci DVPP?

Cíl: Analyzovat spokojenost s nabídkou jazykového vzdělávání v rámci DVPP.

Hypotéza: Nabídka je nedostatečná a pedagogičtí pracovníci jsou nespokojeni s nabídkou jazykového vzdělávání v rámci DVPP.

- Zajímá se vedení školy o další jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků?

Cíl: Analyzovat zájem vedení školy o další zvyšování úrovně jazykových dovedností pedagogických pracovníků.

Hypotéza: Vedení školy má zájem o zvyšování jazykových dovedností pedagogického sboru.

- Mají pedagogičtí pracovníci další perspektivu kariérního růstu v momentě dosažení vyššího jazykového vzdělání?

Cíl: Zjistit, zda zvyšování jazykových dovedností pedagogických pracovníků souvisí s možnostmi kariérního růstu.

Hypotéza: Ano, zvyšování jazykových dovedností pedagogických pracovníků souvisí s možnostmi kariérního růstu.

- Které didaktické formy jazykového vzdělávání pedagogičtí pracovníci preferují?

Cíl: Zjištění preferencí didaktických forem zvyšování jazykových dovedností.

Hypotéza: Nejvyšší četnost získá odpověď „rodilí mluvčí“, „přípravné jazykové kurzy k mezinárodním zkouškám.“

4.3 Dotazníkové šetření

Pro účely diplomové práce byl zvolen průzkum pomocí dotazníkového šetření s respondenty. Tento dotazník byl vyplněn 53 pedagogickými pracovníky základní školy s rozšířenou výukou jazyků a s bilingvním vyučováním, má celkem 20 otázek a je rozdělen do čtyř tematických oblastí, bloků. První oblast se týká základních údajů o respondentech, délky pedagogické praxe, pracovní pozice, dosažené úrovně jazykových znalostí, druhá oblast je zaměřena na ochotu a motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu jazykovému vzdělávání, třetí blok dotazníku se zabývá podmínkami dalšího

vzdělávání respondentů na dané základní škole a ve čtvrtém bloku jsou zjišťovány preference didaktických forem a výběr studijních materiálů.

4.3.1 Výzkumný vzorek kvantitativního šetření a zpracování dat

Empirického šetření se účastnili pedagogičtí pracovníci ze základní školy s rozšířenou výukou jazyků, celkem odevzdalo dotazník 53 z celkového počtu 57 pedagogických pracovníků na dané škole (93%). Jedná se o 17 učitelů 1. stupně, 25 učitelů 2. stupně a 10 vychovatelů. Z celkového počtu pedagogických pracovníků je 19 učitelů cizích jazyků a 3 vedoucí pracovníci. Výsledky dotazníku byly zpracovány MS Office 2016 Excel.

4.3.2 Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku

Tabulka číslo 1: Vaše pohlaví

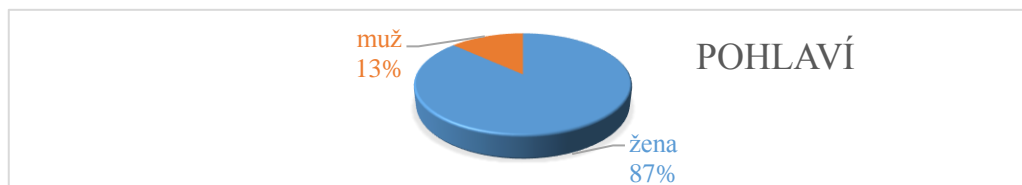
Tabulka 1 Pohlaví

Pohlaví	Počet respondentů	%
žena	46	86,79
muž	7	13,21
Celkem	53	100

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 1: Vaše pohlaví

Graf 1 Pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu je patrné, že v dané základní škole v sestavě pedagogických pracovníků je zaměstnána majoritní většina 87 % žen.

Tabulka číslo 2: Váš věk

Tabulka 2 Věk

Věk	Počet respondentů	%
do 25 let	1	1,89
26 – 34	15	28,30
35 – 44	9	16,98
45 – 60	21	39,62
61 a více	7	13,21
Celkem	53	100

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 2: Váš věk

Graf 2 Věk



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu věkového složení pedagogického sboru z 53 dotázaných je nejsilněji zastoupená věková skupina 45-60 let, téměř 40 %. Druhá silně zastoupená skupina jsou mladí pedagogičtí pracovníci ve věku 26-34 let, celkem 28 %.

Tabulka číslo 3: Délka Vaší pedagogické praxe

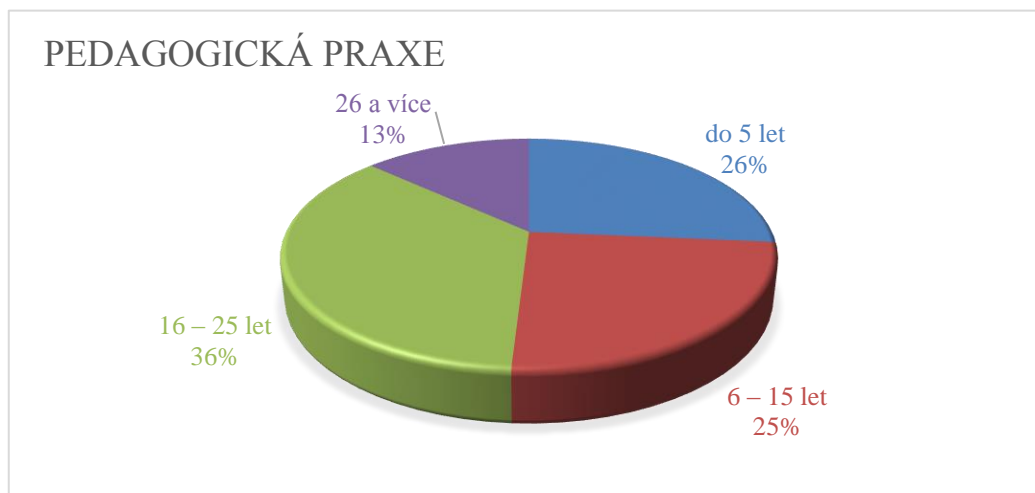
Tabulka 3 Pedagogická praxe

Délka pedagogické praxe	Počet respondentů	%
do 5 let	14	26,42
6 – 15 let	13	24,53
16 – 25 let	19	35,85
26 a více	7	13,21
Celkem	53	100

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 3: Délka Vaší pedagogické praxe

Graf 3 Pedagogická praxe



Zdroj: vlastní zpracování

Z celkového počtu 53 respondentů 16–25 let praxe vykazuje 19 respondentů, což činí 36 %. Druhou silnou skupinou respondentů (14), tedy 26 %, jsou respondenti s kratší pedagogickou praxí do 5 let, těsně za nimi (25 %) jsou pedagogičtí pracovníci (13) s praxí 6–15 let.

Tabulka číslo 4: Vaše nejvyšší vzdělání

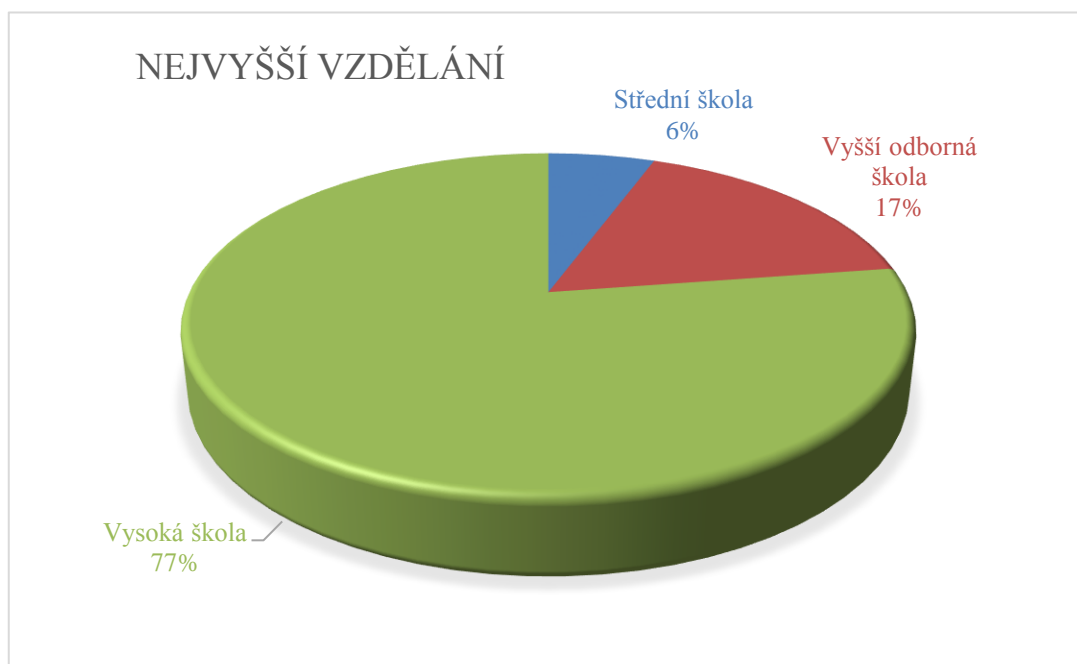
Tabulka 4 Nejvyšší vzdělání

Nejvyšší vzdělání	Počet respondentů	%
Střední škola	3	5,66
Vyšší odborná škola	9	16,98
Vysoká škola	41	77,36
Celkem	53	100

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 4: Vaše nejvyšší vzdělání

Graf 4 Nejvyšší vzdělání



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu vyplývá, že drtivá většina pedagogických pracovníků má nejvyšší dosažené vzdělání, jedná se vesměs o učitele, mají vysokoškolské vzdělání, Mgr. nebo Bc. Z celkového počtu 53 pouze 3 respondenti mají středoškolské vzdělání, jedná se o pedagogické pracovníky - vychovatele ve školní družině.

Tabulka číslo 5: Pracovní zařazení

Tabulka 5 Pracovní zařazení

Pracovní zařazení	Počet respondentů	%
Vedoucí pracovník	3	3,45
Aprobovaný učitel AJ	10	11,40
Učitel jiných jazyků	8	9,29
Neaprobovaný učitel jazyků	5	5,75
Učitel 1. stupně	19	21,84
Učitel 2. stupně	30	34,48
Rodilý mluvčí	2	2,30
Vychovatel	10	11,49
Celkem	87	164

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 5: Pracovní zařazení

Graf 5 Pracovní zařazení



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu a tabulky je patrné, že v dané základní škole s rozšířenou výukou jazyků pracuje 19 učitelů 1. stupně, 30 učitelů 2. stupně. Někteří pedagogičtí pracovníci zastávají i dvě pracovní pozice například učitel 1. stupně a současně vychovatel, učitel 2. stupně a vedoucí pracovník. Z učitelů 1. a 2. stupně je 10 aprobovaných angličtinářů. I když má škola poměrně vysoké procento kvalifikovaných jazykářů, je z grafu vidět malé zastoupení rodilých mluvčích (pouze 2 rodilí mluvčí).

Tabulka číslo 6: Jaká je Vaše úroveň znalostí anglického jazyka?

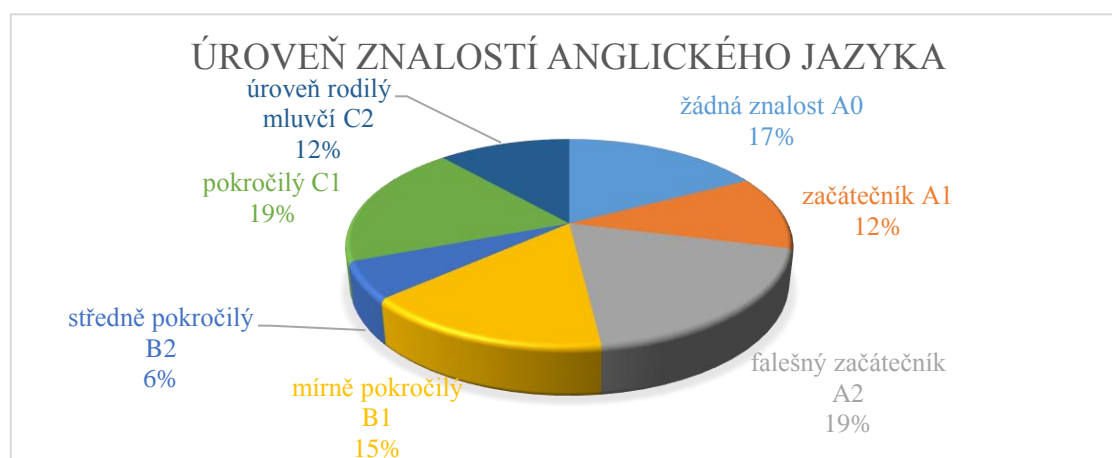
Tabulka 6 Úroveň znalostí AJ

Úroveň znalostí anglického jazyka	Počet respondentů	%
Žádná znalost A0	9	17,31
Začátečník A1	6	11,54
Falešný začátečník A2	10	19,23
Mírně pokročilý B1	8	15,38
Středně pokročilý B2	3	5,77
Pokročilý C1	10	19,23
Úroveň rodilý mluvčí C2	6	11,54
Celkem	52	98

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 6: Jaká je Vaše úroveň znalostí anglického jazyka?

Graf 6 Úroveň znalostí AJ



Zdroj: vlastní zpracování

Z celkového počtu 53 respondentů 52 pedagogických pracovníků (jeden respondent na otázku neodpověděl) největší procento jazykových znalostí tvoří jazyková úroveň C1 (19 % - 10 učitelů) a současně A2 (19 % - 10 učitelů).

Tabulka číslo 7: Cítíte potřebu prohloubit Vaši znalost angličtiny?

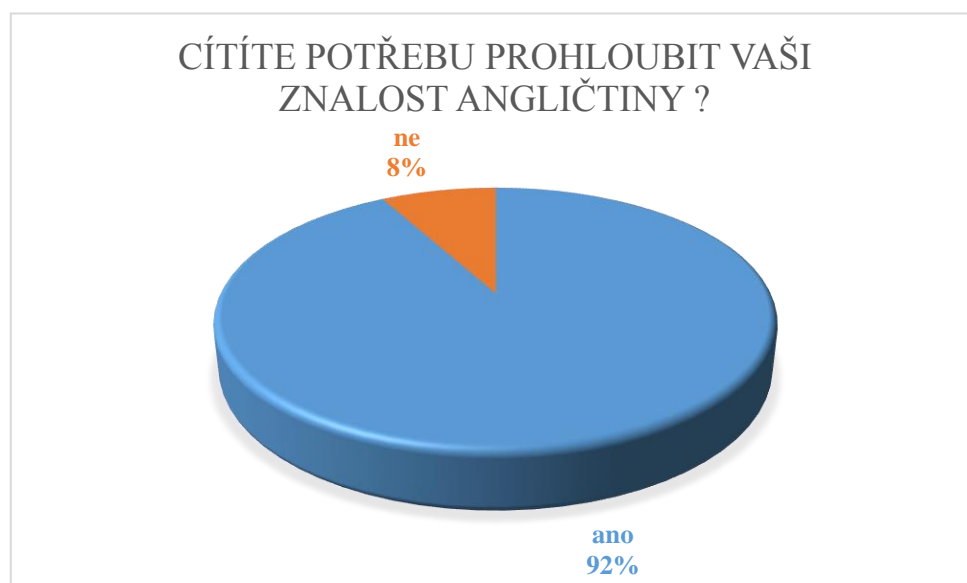
Tabulka 7 Potřeba prohloubení znalostí AJ

Potřeba prohloubení znalostí AJ	Počet respondentů	%
Ano	46	92,00
Ne	4	8,00
Celkem	50	94

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 7: Cítíte potřebu prohloubit Vaši znalost angličtiny?

Graf 7 Potřeba prohloubení znalostí AJ



Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku potřeby prohlubování znalostí angličtiny 92 % dotázaných, tedy 46 respondentů, odpovědělo kladně. Pouze 4 respondenti odpověděli záporně (8 %) a 3 respondenti neodpověděli vůbec.

Tabulka číslo 8: Co Vás nejvíce motivuje k dalšímu jazykovému vzdělávání?

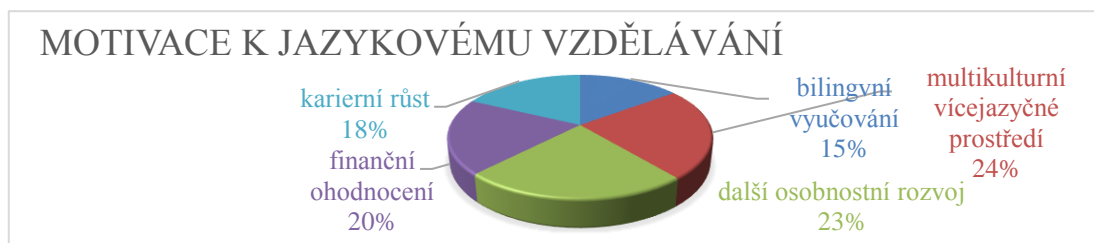
Tabulka 8 Motivace k jazykovému vzdělávání

Motivace k jazykovému vzdělávání	Počet respondentů	%
Bilingvní vyučování	24	14,81
Multikulturní vícejazyčné prostředí	39	24,07
Další osobnostní rozvoj	38	23,46
Finanční ohodnocení	32	19,75
Karierní růst	29	17,90
Celkem	162	306

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 8: Co Vás nejvíce motivuje k dalšímu jazykovému vzdělávání?

Graf 8 Motivace k jazykovému vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

V rámci motivací k dalšímu jazykovému vzdělávání z jednotlivých položek nejvyšší počet respondentů (39–24 %) zvolilo multikulturní vícejazyčné prostředí a 38 respondentů (23 %) vybralo další osobnostní rozvoj. Nejnižší počet respondentů 24 (15 %) vybralo bilingvní vyučování. Z výše uvedeného vyplývá, že ne všichni pedagogičtí pracovníci se účastní bilingvního vyučování.

Tabulka číslo 9: Využíváte nabídek vzdělávání v rámci DVPP?

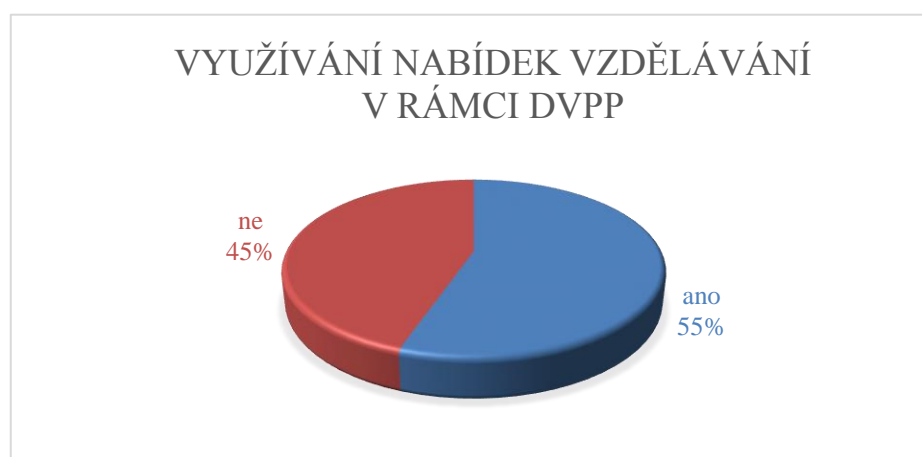
Tabulka 9 Využívání nabídek v rámci DVPP

Využívání nabídky vzdělávání v rámci DVPP	Počet respondentů	%
Ano	26	55,32
Ne	21	44,68
Celkem	47	89

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 9: Využíváte nabídek vzdělávání v rámci DVPP?

Graf 9 Využívání nabídek v rámci DVPP



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného celkového počtu 53 respondentů na danou otázku odpovědělo 47 pedagogických pracovníků. Z nich 26 respondentů, 55 %, odpovědělo kladně a 21, tedy 45 % záporně. Je tedy patrné, že přibližně polovina pedagogických pracovníků využívá obecně nabídek vzdělávání v rámci DVPP (tedy nejen jazykových).

Tabulka číslo 10: Navštěvoval/a jste jazykový kurz v rámci DVPP?

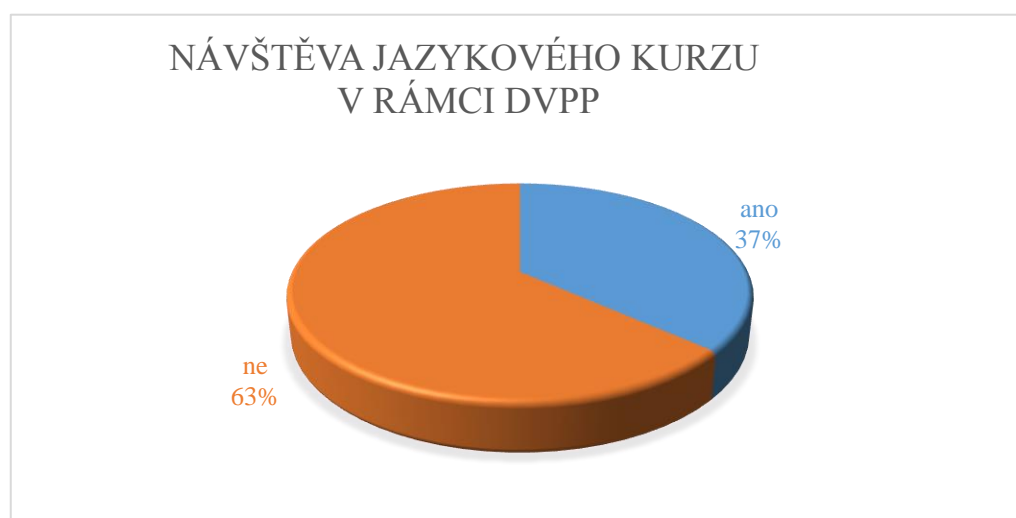
Tabulka 10 Návštěva jazykového kurzu v rámci DVPP

Návštěva jazykového kurzu v rámci DVPP	Počet respondentů	%
Ano	19	36,54
Ne	33	63,46
Celkem	52	98

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 10: Navštěvoval/a jste jazykový kurz v rámci DVPP?

Graf 10 Návštěva jazykového kurzu v rámci DVPP



Zdroj: vlastní zpracování

Z 52 odevzdaných odpovědí pouze 19 pedagogických pracovníků (37 %) se zúčastnilo jazykového kurzu. Většina 33 (63 %) nenavštěvovala žádný jazykový kurz v rámci DVPP.

Tabulka číslo 11: Navštěvoval/a jste jazykový kurz mimo nabídku v rámci DVPP?

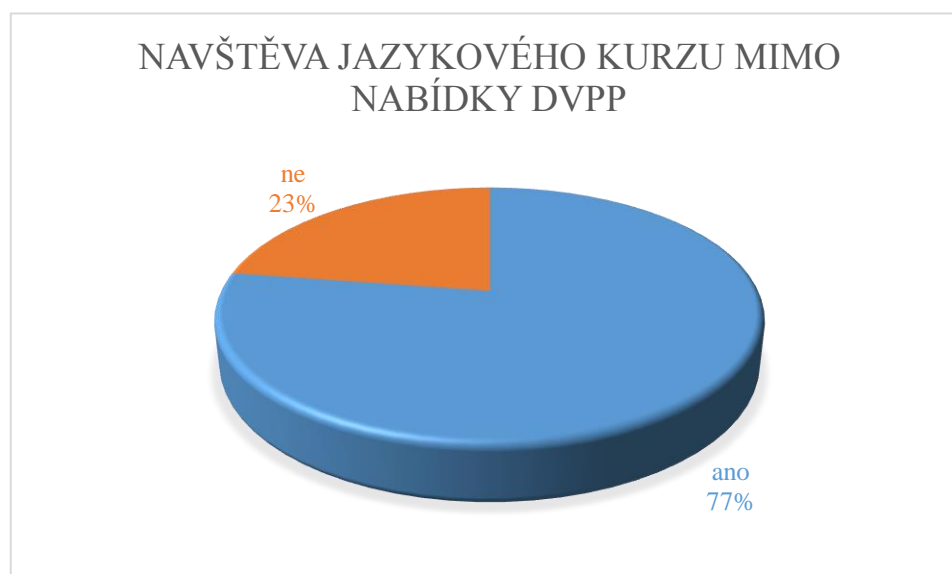
Tabulka 11 Návštěva jazykového kurzu mimo DVPP

Návštěva jazykového kurzu mimo DVPP	Počet respondentů	%
Ano	41	77,36
Ne	12	22,64
Celkem	53	100

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 11: Navštěvoval/a jste jazykový kurz mimo nabídku v rámci DVPP?

Graf 11 Návštěva jazykového kurzu mimo DVPP



Zdroj: vlastní zpracování

Ve srovnání s předchozím grafem a tabulkou číslo 10 je vidět, že mimo jazykovou nabídku DVPP je návštěvnost jazykových kurzů vyšší. Těchto kurzů se účastnilo ze všech 53 respondentů 41 pedagogických pracovníků, tedy 77 %.

Tabulka číslo 12: Jste spokojen/a s nabídkou jazykových seminářů, školení, kurzů, apod. v rámci DVPP?

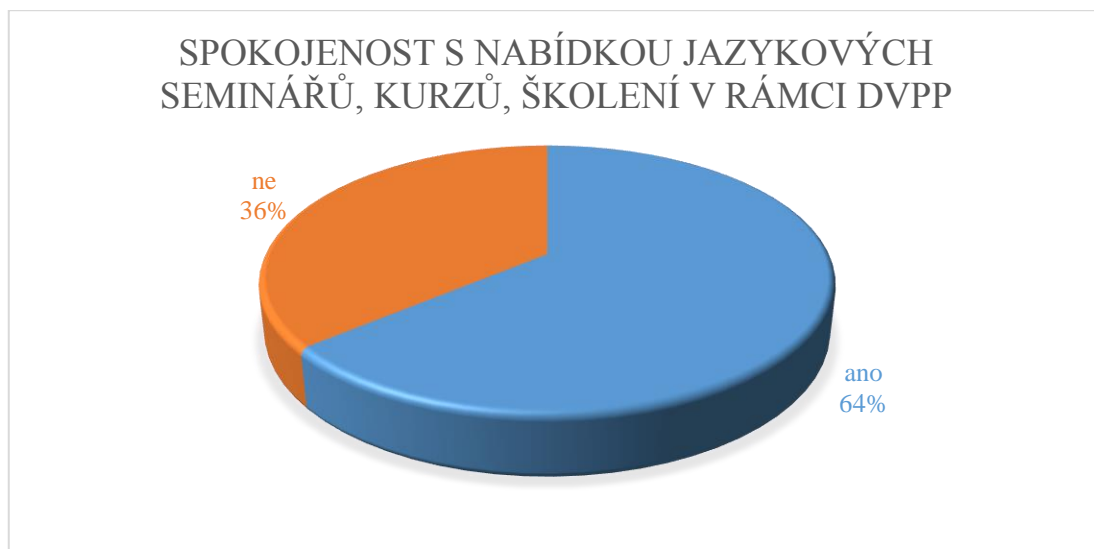
Tabulka 12 Spokojenost s nabídkou jazykových seminářů, kurzů atd. v rámci DVPP

Spokojenost s nabídkou v rámci DVPP	Počet respondentů	%
Ano	23	63,89
Ne	13	36,11
Celkem	36	68

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 12: Jste spokojen/a s nabídkou jazykových seminářů, školení, kurzů apod. v rámci DVPP?

Graf 12 Spokojenost s nabídkou jazykových seminářů, kurzů atd. v rámci DVPP



Zdroj: vlastní zpracování

Z 53 respondentů, kteří se účastnili dotazníkového šetření, na tuto otázku odpovědělo pouze 36 respondentů, tedy jenom 68 %. 23 pedagogických pracovníků je spokojeno s jazykovou nabídkou kurzů, seminářů, školení v rámci DVPP, 13 se vyjádřilo záporně.

Tabulka číslo 13: Zajímá se vedení Vaší školy o další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti jazykového vzdělávání a sleduje ho?

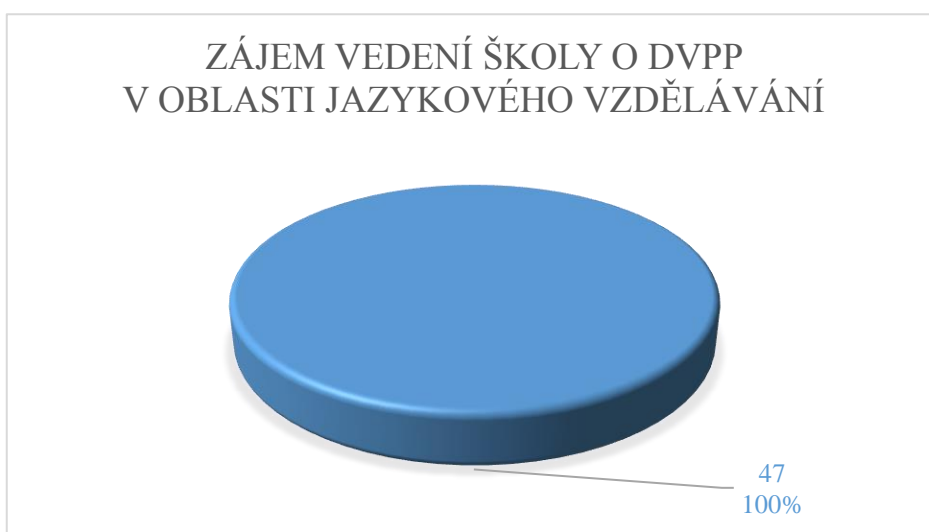
Tabulka 13 Zájem vedení školy o DVPP v oblasti jazykového vzdělávání

Zájem vedení školy o DVPP v oblasti jazykového vzdělávání	Počet respondentů	%
Ano	47	100
Celkem	47	89

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 13: Zajímá se vedení Vaší školy o další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti jazykového vzdělávání a sleduje ho?

Graf 13 Zájem vedení školy o DVPP v oblasti jazykového vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

Na danou otázku odpovědělo 89 %, tedy 47 z 53 respondentů. Všichni, kteří odpověděli na otázku o zájmu vedení školy o jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků, se vyjádřili kladně.

Tabulka číslo 14: Myslíte si, že Vám dosažené vyšší pedagogické vzdělání v oblasti angličtiny pomůže v další kariéře?

Tabulka 14 Pomůže vyšší jazykové vzdělávání k další kariéře

Pomůže vyšší jazykové vzdělání k další kariéře	Počet respondentů	%
Ano	49	98,00
Ne	1	2,00
Celkem	50	94

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 14: Myslíte si, že Vám dosažené vyšší pedagogické vzdělání v oblasti angličtiny pomůže v další kariéře?

Graf 14 Pomůže vyšší jazykové vzdělávání k další kariéře



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu a tabulky je patrné, že majoritní většina respondentů (98 %) se domnívá, že vyšší pedagogické vzdělání v oblasti angličtiny jim pomůže k další kariéře.

Tabulka číslo 15: Poskytuje Vaše škola finanční prostředky na další jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků?

Tabulka 15 Finanční prostředky školy na DVPP

Finanční prostředky školy na DVPP	Počet respondentů	%
Ano	44	97,78
Ne	1	2,22
Celkem	45	85

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 15: Poskytuje Vaše škola finanční prostředky na další jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků?

Graf 15 Finanční prostředky školy na DVPP



Zdroj: vlastní zpracování

Na danou otázku odpovědělo 45 respondentů (85 %) z celkového počtu 53 a z nich 44, tedy 98 %, odpovědělo kladně. Pouze jeden (2 %) pedagogický pracovník odpověděl záporně.

Tabulka číslo 16: Co Vás motivuje k účasti na jazykovém DVPP ve škole?

Tabulka 16 Motivace k účasti na jazykovém DVPP ve škole

Motivace k jazykovému DVPP	Počet respondentů	%
Kariérní růst	28	22,40
Finance	22	17,60
Osobní zájmy	26	20,80
Požadavek zaměstnavatele	34	27,20
Lepší uplatnění na trhu práce	15	12,00
Celkem	125	235

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 16: Co Vás motivuje k účasti na jazykovém DVPP ve škole?

Graf 16 Motivace k účasti na jazykovém DVPP ve škole



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu a tabulky je patrné, že pokud se pedagogičtí pracovníci rozhodují o motivaci k účasti na jazykovém DVPP přímo ve škole, pak 27 %, tedy 34 respondentů, zohledňuje požadavky zaměstnavatele a 22 %, tedy 28 respondentů, motivuje vize karierního růstu. Ve srovnání s otázkou číslo 8 o motivaci k dalšímu jazykovému vzdělávání mimo nabídku DVPP ve škole nejvyšší počet respondentů (39, tedy 24 %) zvolil z jednotlivých položek multikulturní vícejazyčné prostředí a 38 respondentů (23 %) vybralo další osobnostní rozvoj.

Tabulka číslo 17: Financoval/a byste si jazykové kurzy, semináře, workshopy apod. sám z vlastních zdrojů?

Tabulka 17 Financování jazykových kurzů z vlastních zdrojů

Financování jazykových kurzů z vlastních zdrojů	Počet respondentů	%
Ano	39	73,6
Ne	14	26,4
Celkem	53	100

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 17: Financoval/a byste si jazykové kurzy, semináře, workshopy apod. sám z vlastních zdrojů?

Graf 17 Financování jazykových kurzů z vlastních zdrojů



Zdroj: vlastní zpracování

Ze všech 53 odpovědí na otázku vlastního financování jazykových kurzů 74 % respondentů, tedy 39 pedagogických pracovníků, odpovědělo kladně. Záporně se k vlastnímu financování vyjádřilo 26 %, tedy 14 respondentů.

Tabulka číslo 18: Uvítal/a byste zvýhodněné jazykové kurzy, semináře, workshopy apod. přímo ve škole?

Tabulka 18 Zvýhodněné jazykové kurzy přímo ve škole

Zvýhodněné jazykové kurzy přímo ve škole	Počet respondentů	%
Ano	47	88,68
Ne	6	11,32
Celkem	53	100

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 18: Uvítal/a byste zvýhodněné jazykové kurzy, semináře, workshopy apod. přímo ve škole?

Graf 18 Zvýhodněné jazykové kurzy přímo ve škole



Zdroj: vlastní zpracování

Ze všech 53 odpovědí na otázku cenově zvýhodněných jazykových kurzů přímo ve škole 89 % respondentů, tedy 47 pedagogických pracovníků, odpovědělo kladně. Záporně se vyjádřilo 11 %, tedy 6 respondentů.

Tabulka číslo 19: Jakou formu dalšího jazykového vzdělávání byste preferoval/a?

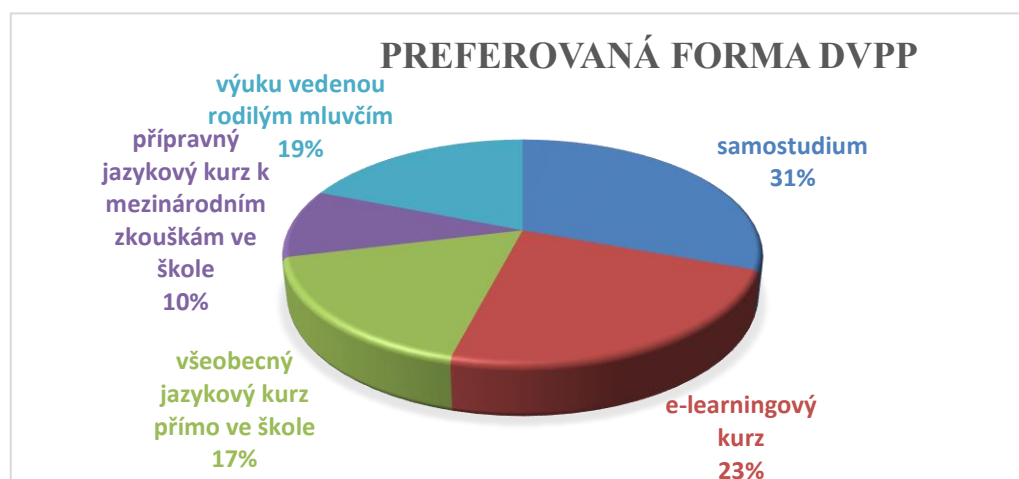
Tabulka 19 Preferovaná forma DVPP

Preferovaná forma DVPP	Počet respondentů	%
Samostudium	34	30,63
E-learningový kurz	26	23,42
Všeobecný jazykový kurz přímo ve škole	19	17,12
Přípravný jazykový kurz k mezinárodním zkouškám ve škole	11	9,91
Výuku vedenou rodilým mluvčím	21	18,92
Celkem	111	209

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 19: Jakou formu dalšího jazykového vzdělávání byste preferoval/a?

Graf 19 Preferovaná forma DVPP



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu a tabulky je patrné, že největší zájem v rámci jazykového vzdělávání je o formu samostudia 31 %, tuto možnost vybralo 34 respondentů, dále e-learningový kurz – 23 %, 26 respondentů. Nejmenší zájem je o přípravné jazykové kurzy k mezinárodním zkouškám, pouze 10 %, 11 respondentů.

Z výše uvedeného vyplývá, že pedagogičtí pracovníci preferují formy, které nabízejí časovou a lokální flexibilitu.

Tabulka číslo 20: Jaké studijní materiály v rámci svého dalšího jazykového vzdělávání preferujete?

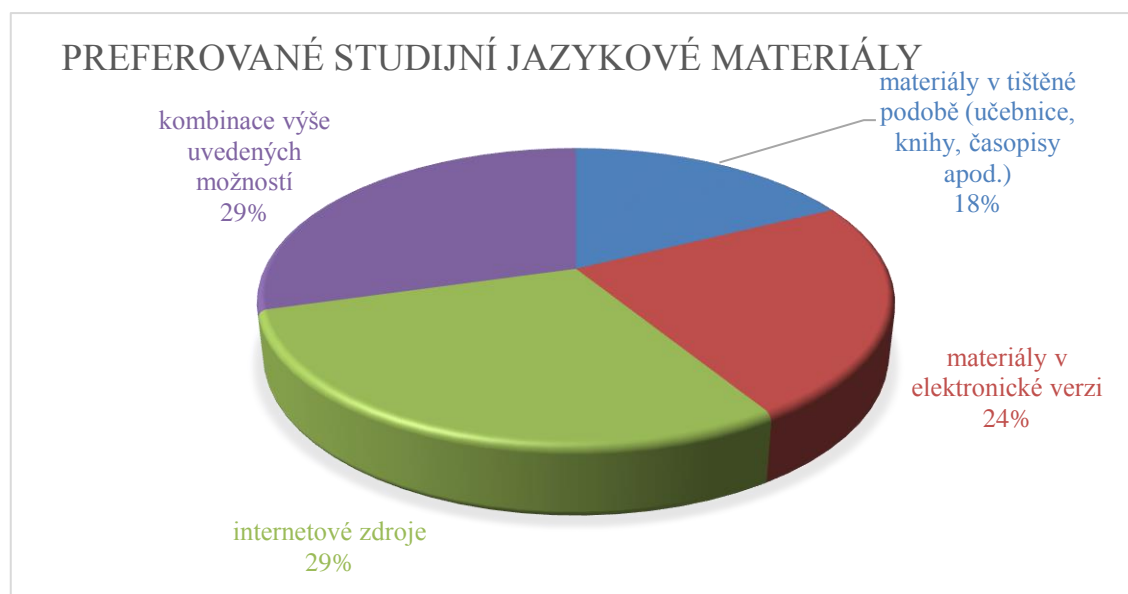
Tabulka 20 Preferované studijní jazykové materiály

Preferované studijní jazykové materiály	Počet respondentů	%
Materiály v tištěné podobě (učebnice, knihy, časopisy)	12	17,65
Materiály v elektronické verzi	16	23,53
Internetové zdroje	20	29,41
Kombinace výše uvedených možností	20	29,41
Celkem	68	128

Zdroj: vlastní zpracování

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 20: Jaké studijní materiály v rámci svého dalšího jazykového vzdělávání preferujete?

Graf 20 Preferované studijní materiály



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedeného grafu a tabulky je patrné, že největší zájem v rámci preferencí k studijním jazykovým materiálům je buď o využívání internetových zdrojů, 29 %, nebo o kombinaci všech uvedených možností (materiály v tištěné podobě – učebnice, knihy, časopisy – a materiály v elektronické verzi, internetové zdroje), též 29 %.

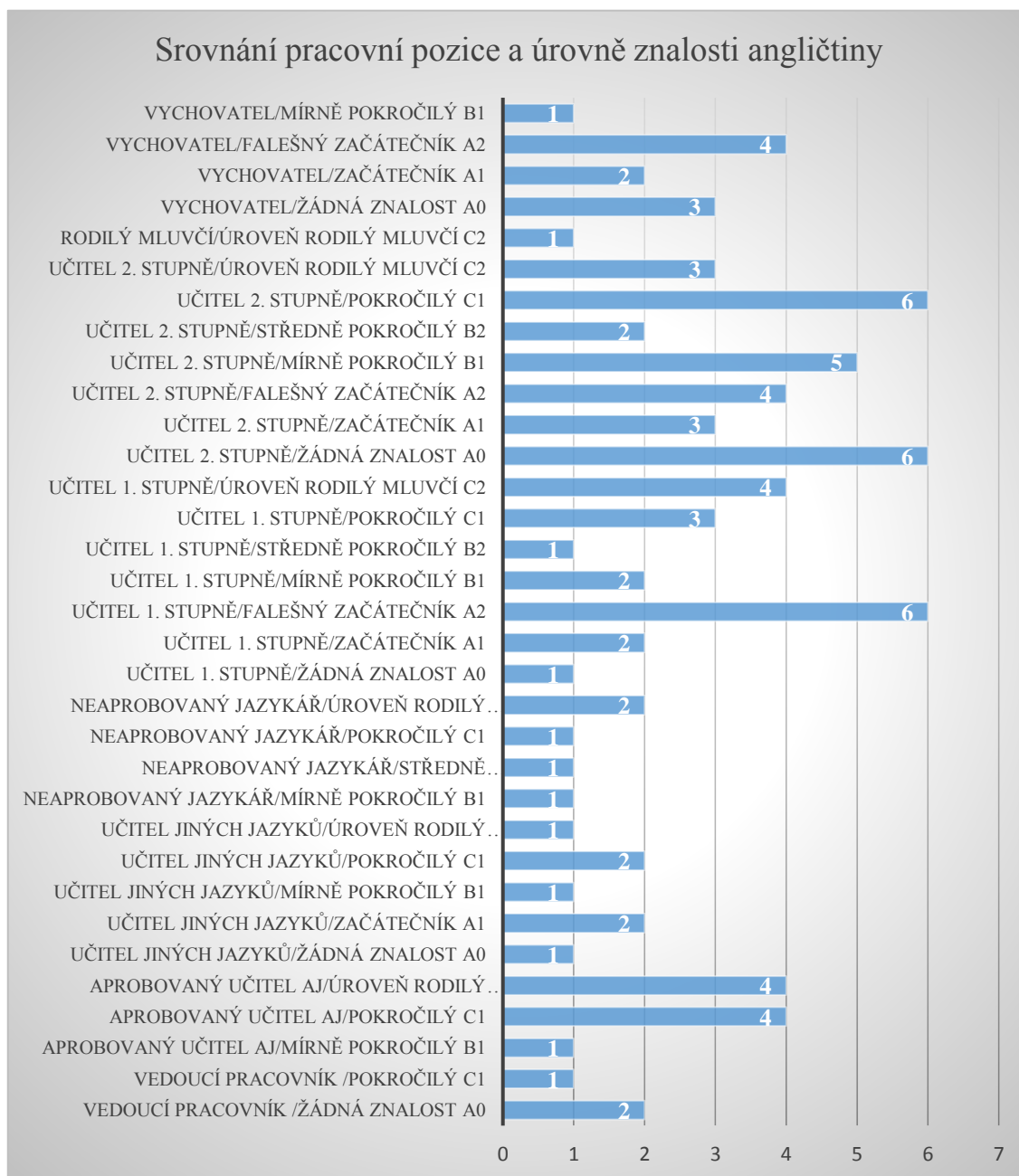
Z výše uvedeného vyplývá, že pedagogičtí pracovníci v rámci preferencí k studijním jazykovým materiálům v dnešním digitálním věku preferují většinou kombinování více možností práce se studijním materiálem, jak na počítači, na internetu, tak v tištěné knižní formě.

4.3.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Celkově se do dotazníkového šetření zapojilo 53 pedagogických pracovníků základní školy s rozšířenou výukou jazyků z celkového počtu 57 pedagogických pracovníků zaměstnaných v dané škole, celkem zodpovědělo dotazník rozeslaný elektronickou školní poštou 93 % respondentů. Dotazníkové otázky byly rozděleny do čtyř tematických oblastí, bloků.

V první oblasti, která se týkala základních údajů o respondentech, délky pedagogické praxe, pracovní pozice, dosažené úrovně jazykových znalostí, lze konstatovat, že na dané škole je zaměstnán značný počet pedagogických pracovníků s vyšší úrovní znalostí angličtiny i z řad neangličtinářů, například učitelé 1. stupně nebo vychovatelé. 7 učitelů vyučujících na 1. stupni má dokonce úroveň rodilý mluvčí C2. Výsledek je dán požadavkem bilingvního vyučování, kde je kladen zvýšený profesní požadavek na jazykové znalosti jak učitelů 1. stupně, tak i vychovatelů v odpoledních anglických družinách. Nižší úroveň angličtiny mají učitelé 1. stupně a vychovatelé v nebilingvních třídách. U vedoucích pracovníků by se dala očekávat vyšší znalost angličtiny, tím spíš, že řídí školu s rozšířenou výukou jazyků a s bilingvním vyučováním, kromě toho jsou zde zaměstnáni rodilí mluvčí, kteří ne vždy ovládají český jazyk na dostatečné komunikativní úrovni. Někteří pedagogičtí pracovníci na 2. stupni této školy a vychovatelé v nejazykových odpoledních družinách mají úroveň A0 nebo A1. Daný výsledek potvrzuje a je transparentně vidět v grafu číslo 21, kde je srovnána pracovní pozice s jazykovou úrovní dle SERR.

Graf 21 Srovnání pracovní pozice a úrovně znalostí angličtiny

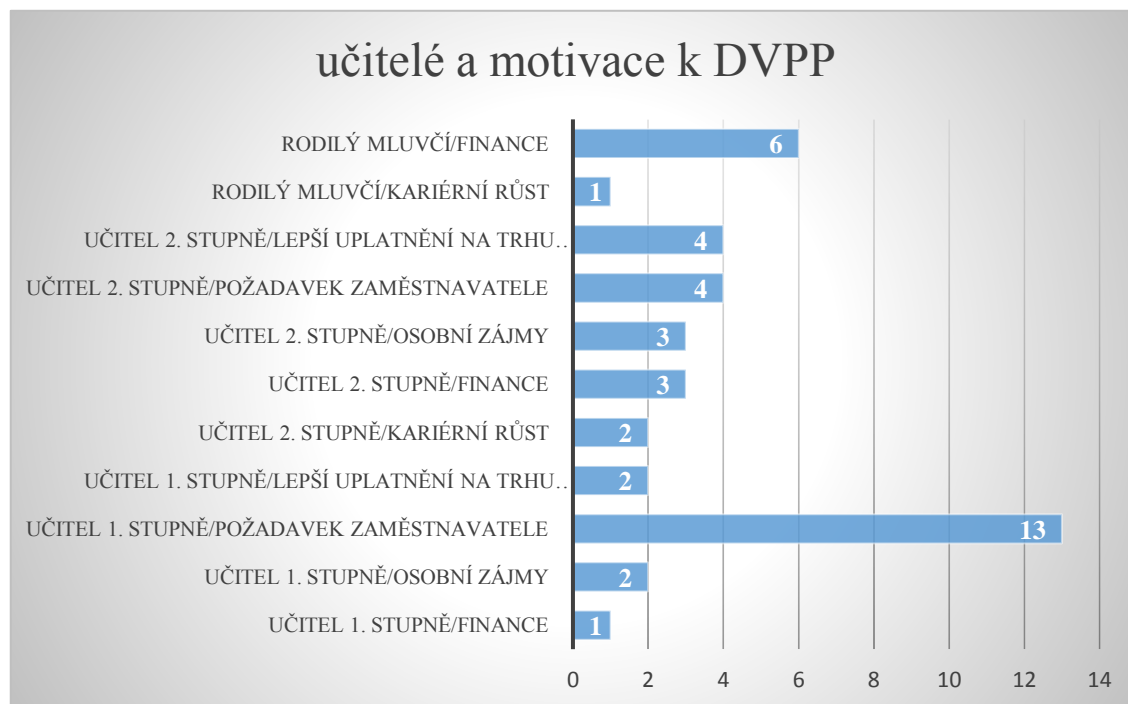


Zdroj: vlastní zpracování

Druhá oblast dotazníku se zaměřovala na ochotu a motivaci pedagogických pracovníků k dalšímu jazykovému vzdělávání. Na otázku potřeby prohlubování znalostí angličtiny 92 % dotázaných, tedy 46 respondentů, odpovědělo kladně. Pokud se pedagogičtí pracovníci rozhodují o motivaci k účasti na jazykovém DVPP přímo ve škole, pak 27 %, tedy 34 respondentů, zohledňuje požadavky zaměstnavatele a 22 %,

tedy 28 respondentů, motivuje vize kariérního růstu. Pokud se jednalo o motivaci k dalšímu jazykovému vzdělávání mimo nabídku DVPP ve škole, nejvyšší počet respondentů (39, tedy 24 %) zvolil z jednotlivých položek multikulturní vícejazyčné prostředí a 38 respondentů (23 %) vybralo další osobnostní rozvoj. V grafu číslo 22 je srovnána pracovní pozice a konkrétně jsme srovnali učitele s jejich motivací k DVPP.

Graf 22 Srovnání pozice učitele a motivace k DVPP



Zdroj: vlastní zpracování

Třetí blok dotazníku se zabýval podmínkami dalšího vzdělávání respondentů v dané základní škole. Vedení školy se zajímá o DVPP v oblasti jazyků u svých pedagogických pracovníků, tento názor vyjádřili všichni (100 %), kteří na danou otázku (otázka číslo 13) odpověděli. Také na otázku financování DVPP v jazykovém vzdělávání ze strany školy (otázka číslo 15) téměř všechny odevzdané odpovědi (44 respondentů) byly kladné (98%). Pokud by si měli jazykové kurzy, semináře, workshopy hradit pedagogičtí pracovníci sami ze svých vlastních finančních zdrojů, tam byla odpověď kladná u 39 respondentů (74%). Ovšem zvýhodněné jazykové kurzy například přímo ve škole by uvítala 89% pedagogických pracovníků. Pro přehlednost v tabulce číslo 21 uvádíme srovnání hrazení finančních prostředků.

Tabulka 21 Srovnání hrazení finančních prostředků

Odpovědi respondentů	ANO	NE	Celkem
Finanční prostředky školy na DVPP	44 (98%)	1 (2%)	45/53 (85%)
Financování jazykových kurzů z vlastních zdrojů	39 (74%)	14 (26%)	53 (100%)
Finančně zvýhodněné jazykové kurzy např. přímo ve škole	47 (89%)	6 (11%)	53 (100%)

Zdroj: vlastní zpracování

Ve čtvrtém bloku byly zjišťovány preference didaktických forem a výběr studijních materiálů. Na základě výsledků dotazníkového šetření o výběru didaktických forem (dotazníková otázka číslo 19) vyplývá, že pedagogičtí pracovníci preferují samostudium a e-learningové vzdělávací formy. Všechny formy, které jsou náročnější na konkrétní čas a místo konání, jsou v důsledku pracovních a osobních povinností pro pedagogické pracovníky hůře naplánovatelné. Z odpovědí na otázku preferencí k studijním jazykovým materiálům (dotazníková otázka číslo 20) plyne, že pedagogičtí pracovníci preferují většinou internetové zdroje nebo kombinování více možností práce se studijním materiálem, jak na počítači, internetu, tak v tištěné knižní formě.

4.4 Případová studie

Případová studie pomocí individuálního rozhovoru s jedním respondentem se opírá o předem připravené otázky s cílem zjistit, upřesnit odpovědi z dotazníků a ověřit nebo vyvrátit stanovené hypotézy. V daném výzkumu je použit polostrukturovaný rozhovor.

4.4.1 Výzkumný vzorek kvalitativního šetření

Empirického kvalitativního šetření se účastnili vybraní reprezentativní zástupci ze všech významných skupin pedagogických pracovníků - vedoucí pracovník (ředitelka základní školy), učitelka v bilingvní třídě 1. stupně a vychovatelka a současně učitelka 1. a 2. stupně v dané základní škole. Rozhovory se konaly přímo ve škole v předem domluvených termínech a byly zaznamenány se souhlasem respondentů na diktafon. Všichni účastníci kvalitativního šetření vydali prohlášení a informovaný souhlas s jejich zapojením do výzkumu s daty, které budou pseudonymizována.

4.4.2 Odpovědi z případové studie 1

Respondent: ředitelka základní školy

Věk: 59 let

Dosažené vzdělání: vysokoškolské magisterské

1. Máte pro pedagogické pracovníky vypracovaný plán DVPP?

Ano, zpracovávám plán DVPP pro své pedagogické pracovníky v souladu s platnou legislativou a dalšími vnitřními předpisy rezortu MŠMT.

2. Na základě čeho sestavujete plán DVPP?

Přizpůsobuji plán DVPP podle záměru rozvoje pedagogických pracovníků a pro sestavování plánů využívám nabídky vzdělávacích institucí, které jsou publikované na internetu. Částečně zohledňuji při sestavování plánu DVPP požadavky a zájmy pedagogických pracovníků.

3. Co Vás omezuje při sestavování plánu DVPP?

Někdy je to nedostatek financí na některé velice zajímavé programy s návrhy od pedagogických pracovníků, o které je velký zájem. Dost často se však setkávám s nezájmem o nabídku ze strany pedagogů v důsledku malé atraktivnosti nabídky.

4. Jak jsou pedagogičtí pracovníci informováni o nabídce DVPP?

Většinou oslovuji své pedagogy nabídkou DVPP rozesláním obecné informace elektronickou poštou. Někdy s konkrétní nabídkou (například metodické kurzy pro výuku angličtiny metodou CLIL) oslovuji své pedagogy v rámci osobních pohovorů.

5. Jsou podle Vás pedagogičtí pracovníci spokojeni s nabídkou dalšího jazykového vzdělávání v rámci DVPP?

V podstatě jsou spokojeni, nejvíce však jazykáři.

6. Jsou pedagogičtí pracovníci sami aktivní ve vyhledávání DVPP nebo je k aktivitě vyzýváte?

Většinou pedagogy k dalšímu vzdělávání aktivně pobízím.

7. Využíváte pro DVPP internetové portály?

Ano, využívám pro získání informací o nabídce DVPP veřejně dostupné internetové portály. V menší míře spoléhám na nabídky publikované v odborných časopisech pro pedagogické pracovníky.

8. Rozlišujete akreditované a neakreditované formy vzdělávání?

Upřednostňuji akreditované programy.

9. Jakou formu dalšího vzdělávání preferujete Vy?

Preferuji kolektivní formy vzdělávání formou školení přímo ve škole.

10. Uznáváte jako formu dalšího vzdělávání webináře?

Líbí se mi další vzdělávání formou webinářů i přesto, že většinou nejsou akreditované. Zájem o tuto formu vzdělávání je především z důvodu přímého, i když zprostředkovaného, kontaktu s facilitátorem, který vede celé téma. Výhodou je také možnost účasti ve večerních hodinách z místa, které si účastník sám vybere, tudíž není

nutná změna v organizaci vyučování pedagogického pracovníka. Nutností je vlastní PC, což v dnešní době využívá každý pedagog.

11. Které formy dalšího vzdělávání jsou pro vaše učitele přijatelnější?

Pedagogičtí pracovníci dávají přednost buď vzdělávání přímo ve škole, nebo distančnímu vzdělávání (přes internet).

12. Seznamujete Vaše kolegy s novými poznatky z dalšího vzdělávání?

Ano, zkušenosti z dalšího vzdělávání jsou předávány a rozšiřovány v rámci pedagogických porad.

13. Které oblasti z jazykového vzdělávání jsou dle Vás pro učitele nejpřínosnější?

Jedná se o metodické kurzy cizího jazyka.

14. Jak motivujete formu dalšího vzdělávání pedagogů?

Nejčastěji jsou pedagogům vytvářeny materiální a technické podmínky pro další vzdělávání, tj. možnost využívat prostory a materiál školy (PC, Internet) pro další vzdělávání. Bohužel na finanční motivaci je málo finančních prostředků.

15. Aplikují pedagogové nové poznatky z dalšího vzdělávání na pracovišti?

Ano, určitě jsou novými poznatky inspirováni.

16. Je další vzdělávání přínosné i pro zkušené kolegy nad 10 let praxe?

Dle mého názoru jsem přesvědčena o potřebnosti dalšího vzdělávání a prohlubování si kvalifikace všemi pedagogickými pracovníky, u starších kolegů se ovšem setkávám s negativní odezvou, často objektivně odůvodněnou – zdravotní stav, syndrom vyhoření, rodinné podmínky a podobně.

17. Jakou mají pedagogové perspektivu pro další vzdělávání a zvyšování kvalifikace?

Samozřejmě nejsilnější motivací je možnost zvýšení platu a odměny za zvyšování odbornosti a kvalifikace, ale také následnou motivací je odborná prestiž i kariéerní postup pedagogických pracovníků.

18. Jak hodnotíte dle Vašeho názoru činnosti, které základní škola podniká k zvyšování jazykové vybavenosti, můžete uvést konkrétní příklady?

Samozřejmě škola organizuje zahraniční exkurze jednou za 3 roky v rámci projektu Euroweek, besedy s žáky, kteří pobývali v cizině, projekce anglických filmů. Již několik let má škola třídy s bilingvním vyučováním zatím na 1. stupni, ale také integruje cizí jazyk i do dalších předmětů (CLIL) částečně na 2. stupni. Škola ve spolupráci s jazykovou školou nabízí odpolední anglickou družinu vedenou rodilými mluvčími, škola je partnerem University of Cambridge a umožňuje žákům přípravu k složení mezinárodních jazykových zkoušek. Pedagogičtí pracovníci jsou průběžně seznamováni s iniciativou Europass, získávají dodatky k diplomu, zpracovávají si Evropský pas dovedností a Evropský jazykový pas.

Děkuji za odpovědi.

4.4.3 Odpovědi z případové studie 2

Respondent: Zuzana B.

Věk: 29 let

Dosažené vzdělání: vysokoškolské magisterské

1. Jakou pozici zastáváte ve škole?

Jsem učitelka 1. stupně v bilingvní třídě (česko-anglické vyučování).

2. Pokládáte angličtinu pro práci v ZŠ s rozšířenou výukou jazyků za nevyhnutelnou?

Velice důležité a pořád potřebnější, protože ve škole pracujeme s rodilými mluvčími a nekomunikování v angličtině je silně stresující.

3. Kdy jste se začala učit AJ?

Již na základní škole, ale úroveň byla nedostačující.

4. Jak dlouho se učíte anglicky?

Pořád studuji.

5. Jakou máte úroveň angličtiny? (základní A1, falešný začátečník A2, mírně pokročilý B1, středně pokročilý B2, pokročilý C1 podle SERR)

Středně pokročilá B2 SERR.

6. Jakou formou studia se učíte? (samostudium, soukromý učitel, jazyková škola, e-learning). Co Vám na tomto způsobu nejvíce vyhovuje? Co Vám na tom připadá nejefektivnější?

Kombinuji jak samostudium, tak metodický kurz angličtiny v rámci DVPP, vyhovuje mi tento způsob.

7. Kolik hodin týdně studiu angličtiny věnujete?

Asi 2x 45 minut na kurzu a denně tak 2 hodiny samostudia a příprav na výuku v angličtině pro moji bilingvní třídu.

8. Proč jste se rozhodla studovat cizí jazyk? Co Vás k tomuto studiu motivuje?

Baví mne to a je to nevyhnutelné pro moji učitelskou práci v bilingvní třídě, také očekávám lepší karierní růst a vyšší finanční ohodnocení.

9. Jak se Vaše motivace vyvíjela v průběhu studia? (např. zpočátku to byla motivace vnější, později se změnila s rostoucím zájmem na motivaci vnitřní)

Samozřejmě, že pořád cítím stále potřebu zlepšovat znalosti angličtiny a hlavně také pro moje vnitřní uspokojení, že moje angličtina je skvělá.

10. Je naopak něco co Vás demotivuje? Existují nějaké překážky (brzdící faktory), které Vás od studia odrazují? (např. nedostatek času, nedostatečná podpora vedení ve škole, nezájem, strach apod.)

Nejhorší vidím především v nedostatku času v důsledku nadbytečné administrativy ve škole, také bych uvítala možnost navštěvování konverzačních kurzů angličtiny přímo na naší škole, tím spíše, že taky v rámci anglických družin učí lektoři – rodilí mluvčí.

11. Jak to vidíte do budoucna? Chcete se vzdělávat v angličtině? Čeho chcete v této oblasti dosáhnout? (např. ukončit daný kurz, získat mezinárodní certifikát, v odborném předmětu být schopen v bilingvní třídě vést hodiny v angličtině)

Uvažuji o složení mezinárodní zkoušky CAE a dosáhnout úroveň C1 dle SERR.

12. Navštěvovala jste nějaké kurzy v rámci DVPP na Vaší škole nebo jinde?

Nyní navštěvuji ve VISK (Vzdělávací institut Středočeského kraje) didaktiku anglického jazyka v rámci DVPP.

13. Navštěvovala jste jazykové kurzy mimo rámec DVPP na Vaší škole nebo jinde?

Dříve kurzy anglického jazyka v Jazykové škole Akcent.

14. Jste spokojena s nabídkou dalšího jazykového vzdělávání v rámci DVPP?

V podstatě jsem spokojena s nabídkou a některé kurzy jsem již absolvovala.

15. Uvítala byste nabídku dalšího jazykového vzdělávání v rámci DVPP?

Určitě a také přípravné kurzy pro učitele k složení mezinárodní zkoušky s finanční podporou vedení školy.

Děkuji za odpovědi.

4.4.4 Odpovědi z případové studie 3

Respondent: Pavlína K.

Věk: 53 let

Dosažené vzdělání: vysokoškolské inženýrské

1. Jakou pozici zastáváte ve škole?

Jsem vychovatelka v odpolední anglické družině, současně učitelka na 1. stupni (4. třída) a na 2. stupni (učím finanční gramotnost).

2. Pokládáte angličtinu pro práci v ZŠ s rozšířenou výukou jazyků za nevyhnutelnou?

Ano, v dnešní době je to běžná součást života.

3. Jakou máte úroveň angličtiny? (základní A1, falešný začátečník A2, mírně pokročilý B1, středně pokročilý B2, pokročilý C1 podle SERR)

Falešný začátečník A2

4. Potřebujete znalosti angličtiny k Vaší práci ve škole?

Ano, potřebuji znalost angličtiny pro komunikaci s rodilým mluvčím v anglické školní družině.

5. Učíte se anglicky?

Ano, přes DUOLINGO večer přes internet a s rodilým mluvčím ve výuce.

6. Navštěvovala jste nějaké kurzy v rámci DVPP na Vaší škole nebo jinde a jaké?

Finanční gramotnost pro 1. a 2. stupeň, Kurz asertivního jednání ve škole, Čtenářská gramotnost, Jak pracovat s dětmi s ADHD, Metodika matematiky.

7. Navštěvovala jste jazykové kurzy mimo rámec DVPP na Vaší škole nebo jinde?

Pedagogický kurz pro vychovatele, Jazykový kurz v JŠ Jipka.

8. Uvítala byste nabídku dalšího jazykového vzdělávání v rámci DVPP?

Určitě, především kurzy angličtiny v malých skupinách, případně individuální výuku s rodilým mluvčím s cílem prohloubení komunikačních dovedností s finanční podporou vedení školy.

9. Jste spokojena s nabídkou dalšího jazykového vzdělávání v rámci DVPP? Vedení školy nás informuje o nabídkách, zatím jsem žádnou nevyužila. Jsou hodně odborně zaměřené, tak je využívají spíše jazykáři.

10. Jak to vidíte do budoucna? Chcete se vzdělávat v angličtině? Čeho chcete v této oblasti dosáhnout? (např. ukončit daný kurz, získat mezinárodní certifikát, v odborném předmětu být schopen v bilingvní třídě vést hodiny v angličtině)

Ano, plánuji dále zlepšovat své jazykové dovednosti, zvýšením jazykové kompetence dosáhnout vnitřního uspokojení, protože v dnešní době je znalost angličtiny součástí všeobecného vzdělání. Samozřejmě je pro mne důležitá finanční stránka a další karierní růst. (Již nyní jsem vedoucí anglické školní družiny spojené s jistým finančním ohodnocením.)

Děkuji za odpovědi.

4.4.5 Vyhodnocení případové studie

Na základě našeho výzkumu pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru v případové studii lze konstatovat, že v dané základní škole stále narůstá zájem pedagogických pracovníků o jazykové vzdělávání.

První respondent – ředitelka základní školy má zájem na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v jazykové oblasti, také proto, že se jedná o základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků a s programem bilingvní výuky. Vedení školy má sestaven plán vzdělávání pro pedagogické pracovníky (převážně roční plán vzdělávání), pomáhá nabízet vzdělávací akce, i když výběr školení je většinou v rukou pedagogických pracovníků. Někteří pedagogičtí pracovníci sami aktivně vyhledávají školení, nejvíce na internetu, v nabídkových brožurách či podle doporučení svých kolegů, a následně tento návrh předkládají vedení školy. Ředitelka aktivní přístup vítá a snaží se nacházet vhodné cesty pro financování vzdělávání. Kvalitní školení jsou většinou cenově náročnější a je o ně větší zájem.

Druhý respondent – učitelka 1. stupně v bilingvní třídě stále pocítuje nedostatky ve svých jazykových kompetencích a má potřebu se v této oblasti nadále vzdělávat. Díky multijazykovému prostředí a nutnosti kooperace s rodilými mluvčími ve výuce neustále pracuje na dalším jazykovém vzdělávání. Vzhledem k časovým možnostem vítá samostudium a studium přes internet nebo jazykové kurzy přímo ve škole. Pokud jsou v rámci DVPP nabízeny zajímavé metodické kurzy, účastní se jich i mimo školu

s finanční podporou školy. Cítí, že zvýšení jazykových kompetencí a složení mezinárodních zkoušek jí pomůže ke kariérnímu růstu a také k vnitřnímu uspokojení.

Třetí respondent – vychovatelka v družině a učitelka na 1. stupni (4. třída nebilingvní) a učitelka finanční gramotnosti na 2. stupni základní školy cítí potřebu zvyšovat své jazykové kompetence pro nutnou komunikaci s rodilými mluvčími v odpoledních anglických družinách. Svoje znalosti se snaží doplňovat přes počítačové jazykové programy. Uvítala by individuální kurzy v malých skupinách ve škole. Hodně využívá školení a semináře v rámci DVPP mimo jazykovou nabídku. Jazykové školení a kurzy v rámci DVPP jí přijdou vhodné pouze pro učitele jazyků nebo časově a termínově neslučitelné s pracovním vytížením.

4.6 Ověření hypotéz

Cílem empirického šetření (kvantitativního z výsledků dotazníků a kvalitativního z rozhovorů z případových studií) bylo zjistit, zda pedagogičtí pracovníci v základní škole s rozšířenou výukou jazyků a s třídami s bilingvním vyučováním cítí potřebu se zúčastnit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to především v oblasti jazykového vzdělávání s akcentem na angličtinu, jaké k tomu mají podmínky a také, zda se vedení školy zajímá o jejich odborný růst a zvyšování jazykové úrovně. Na základě tohoto cíle bylo stanoveno pět výzkumných problémů:

- Jaká je motivace pedagogických pracovníků ve vybrané základní škole s rozšířenou výukou jazyků zvyšovat svoje znalosti angličtiny?

Cíl: Identifikovat faktory ovlivňující motivaci k učení se angličtině.

Hypotéza: Nejvyšší četnost získá odpověď „bilingvní vyučování.“

Výsledek dotazníkového šetření: Z výsledků tabulky a grafu číslo 8 vyplývá, že v rámci motivací k dalšímu jazykovému vzdělávání nejvyšší počet respondentů 39 (tedy 24 %) zvolilo multikulturní vícejazyčné prostředí a 38 respondentů (23 %) vybralo další osobnostní rozvoj. Nejnižší počet respondentů 24 (15 %) vybralo bilingvní vyučování.

Výsledek kvalitativního šetření: Z výsledků případových studií je patrné, že učitelka vyučující v bilingvní třídě uvádí jako jeden z faktorů ovlivňujících motivaci

k učení se angličtině kromě multijazykového prostředí bilingvní vyučování. V ostatních rozhovorech se motivační preference bilingvního vyučování nevyskytovala.

Závěr: Stanovená hypotéza nebyla získanými výsledky potvrzena. Z výše uvedeného vyplývá, že ne všichni pedagogičtí pracovníci se účastní bilingvního vyučování a tedy bilingvní vyučování není nejvyšší faktor ovlivňující motivaci, jak ukázala shoda v závěrech dotazníkového a i kvalitativního šetření.

- Jaká je spokojenost pedagogických pracovníků s jazykovým vzděláváním v rámci DVPP?

Cíl: Analyzovat spokojenost nabídky jazykového vzdělávání v rámci DVPP.

Hypotéza: Nabídka je nedostatečná a pedagogičtí pracovníci jsou nespokojeni s nabídkou jazykového vzdělávání v rámci DVPP.

Výsledek dotazníkového šetření: Na danou otázku číslo 12 spokojenosti s nabídkou jazykových seminářů, školení, apod. v rámci DVPP 23 pedagogických pracovníků z 36 odevzdaných odpovědí je spokojeno, 13 respondentů se vyjádřilo záporně. Tedy z celkového počtu 53 pedagogických pracovníků méně než polovina (43%) odpovědí byla kladná. Na základě dotazníkové otázky číslo 10, zda respondenti navštěvovali jazykový kurz v rámci DVPP pouze 19 (36%) má zkušenosti s jazykovým kurzem v rámci DVPP, 33 (63%) nedokázalo hodnotit kvalitu jazykového kurzu, protože se jazykového vzdělávání v rámci DVPP nezúčastnili. Přitom z otázky číslo 11 vyplývá, že 41 (77%) respondentů navštěvovala jazykový kurz mimo nabídku DVPP.

Výsledek kvalitativního šetření: Z rozhovorů s ředitelkou školy vyplývá, že největší spokojenost s nabídkou jazykových kurzů, školení, apod. mají učitelé jazyků, kteří za nejpřínosnější uvádějí metodické kurzy cizího jazyka, což potvrzuje i respondentka číslo 2 a většinou si sami učitelé hlídají nabídku atraktivních seminářů. Vítají finanční příspěvek od vedení školy. Z odpovědi na otázku číslo 3 u první respondentky vyplývá shoda s výsledky dotazníků, proč je menší návštěvnost jazykových kurzů v rámci DVPP, nežájem je v důsledku malé atraktivnosti nabídky. Také třetí respondentka poukazuje na to, že z dané nabídky jazykových kurzů a školení pro ni není žádná akceptovatelná z časových a lokálních možností, obsahově neodpovídá požadavkům, které klade vedením školy na pedagogické pracovníky.

Závěr: Daná hypotéza o nedostatečnosti a nespokojenosti s nabídkou jazykového vzdělávání v rámci DVPP byla potvrzena. Výsledky z dotazníkového šetření a výsledky z rozhovorů jsou ve shodě.

- Zajímá se vedení školy o další jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků?

Cíl: Analyzovat zájem vedení školy o další zvyšování úrovně jazykových dovedností pedagogických pracovníků.

Hypotéza: Vedení školy má zájem o zvyšování jazykových dovedností pedagogického sboru.

Výsledek dotazníkového šetření: Všechny odpovědi o zájmu vedení školy o jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků byly kladné.

Výsledek kvalitativního šetření: Z rozhovoru především s ředitelkou školy, ale i dalších rozhovorů jsme došli k závěru, že vedení školy má zájem na dalším zvyšování úrovně jazykových dovedností pedagogického sboru. Uvádíme několik závěrů z rozhovoru s ředitelkou školy:

- vedení školy zpracovává plán DVPP pro své pedagogické pracovníky v souladu s platnou legislativou a dalšími vnitřními předpisy rezortu MŠMT,
- při sestavování plánů vedení školy využívá nabídky vzdělávacích institucí, které jsou publikované na internetu,
- při sestavování plánu DVPP zohledňuje vedení požadavky a zájmy pedagogických pracovníků,
- zkušenosti z dalšího vzdělávání jsou předávány a rozšiřovány v rámci pedagogických porad,
- vedení vytváří materiální a technické podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, tj. možnost využívat prostory a materiál školy (PC, Internet) a podobně.

Závěr: Daná hypotéza byla šetřením jednoznačně potvrzena, což dokládá 100 % kladných odpovědí z dotazníků a souhlasné odpovědi z případových studií. Tedy můžeme konstatovat shodu u obou metod šetření.

- Mají pedagogičtí pracovníci další perspektivu kariérního růstu v momentě dosažení vyššího jazykového vzdělání?

Cíl: Zjistit, zda zvyšování jazykových dovedností pedagogických pracovníků souvisí s možnostmi kariérního růstu.

Hypotéza: Ano, zvyšování jazykových dovedností pedagogických pracovníků souvisí s možnostmi kariérního růstu.

Výsledek dotazníkového šetření: Všechny odpovědi v otázkách 8, 14, 16, které se týkaly kariérního růstu potvrdily, že zvyšování jazykových dovedností pedagogických pracovníků souvisí s jejich další možnostmi kariérního růstu.

Výsledek kvalitativního šetření: Ve všech rozhovorech bylo potvrzeno, že zvyšováním jazykových dovedností se vytváří podmínky dalšího kariérního růstu.

Závěr: Daná hypotéza byla šetřeními jednoznačně potvrzena v obou (kvantitativním a kvalitativním) šetření.

- Které didaktické formy jazykového vzdělávání pedagogičtí pracovníci preferují?

Cíl: Zjištění preferencí didaktických forem zvyšování jazykových dovedností.

Hypotéza: Nejvyšší četnost získá odpověď „rodilí mluvčí“, „přípravné jazykové kurzy k mezinárodním zkouškám.“

Výsledek dotazníkového šetření: Největší zájem v rámci jazykového vzdělávání je o formu samostudia 31 %, tuto možnost vybralo 34 respondentů a dále e-learningový kurz – 23 %, 26 respondentů. Z výše uvedeného vyplývá, že pedagogičtí pracovníci preferují formy, které nabízejí časovou a lokální flexibilitu, mohou si časově skloubit další vzdělávání se svými časovými možnostmi a vítají dostupnost kurzů.

Výsledek kvalitativního šetření: U všech respondentů bylo důležité, do jaké míry je program pohodlný z hlediska času a také dostupnosti (ve škole nebo z domova).

Závěr: Stanovená hypotéza byla vyvrácena, jelikož více než polovina respondentů preferuje samostudium a e-learning.

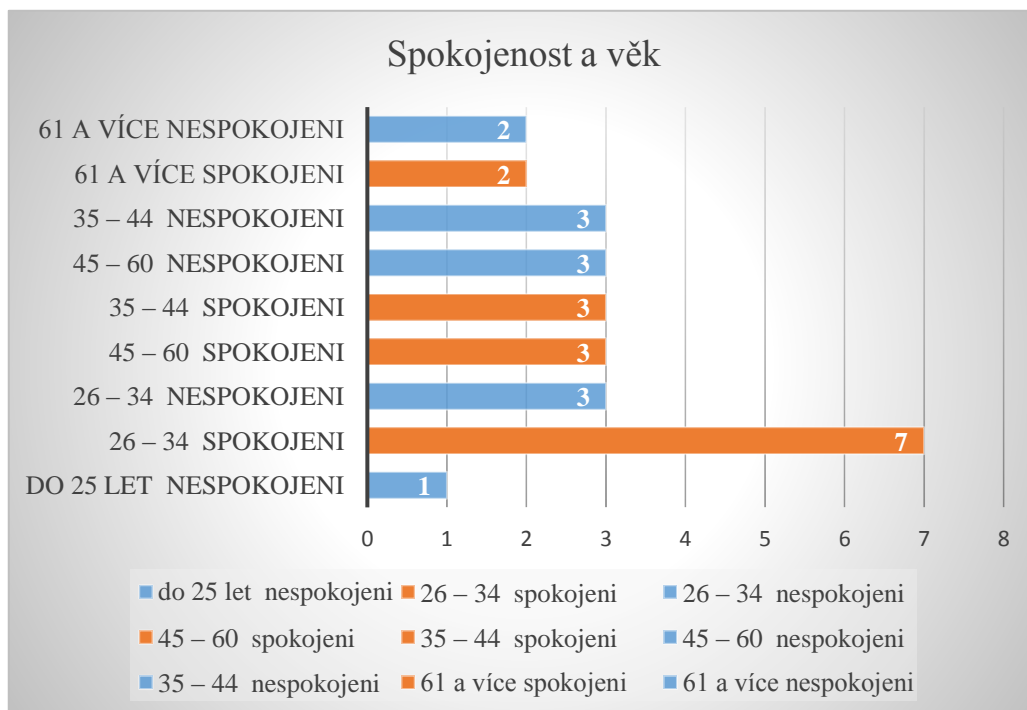
4.7 Závěrečné vyhodnocení empirického šetření

Provedené empirické šetření formou dotazníkového šetření a případových studií prokázalo, že sice většina oslovených pedagogických pracovníků má zájem prohlubovat své jazykové znalosti formou DVPP, ale mají výhrady k nabídce a kvalitě nabízených programů v rámci DVPP.

V níže uvedených grafech je možné sledovat spokojenost pedagogických pracovníků ve vybrané základní škole s rozšířenou výukou jazyků s nabídkou jazykových programů v rámci DVPP v závislosti na těchto nezávisle proměnných:

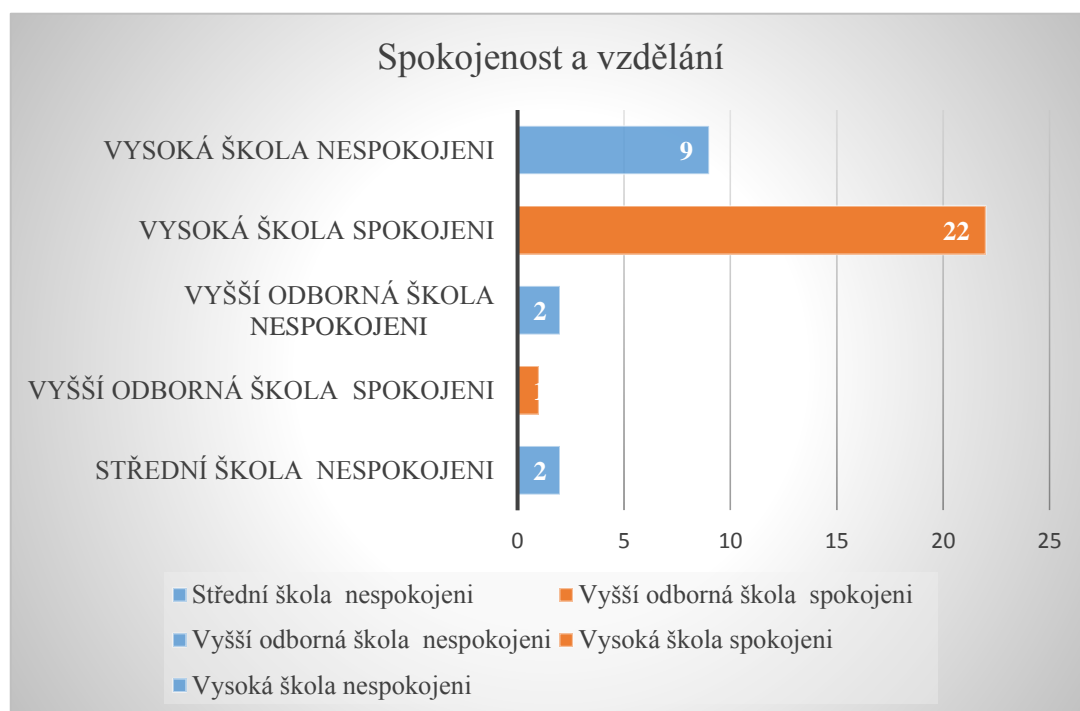
1. věkové struktuře respondentů (graf č. 23),
2. dosaženém vzdělání respondentů (graf č. 24),
3. pracovním zařazením respondentů (graf č. 25).

Graf 23 Spokojenost a věk



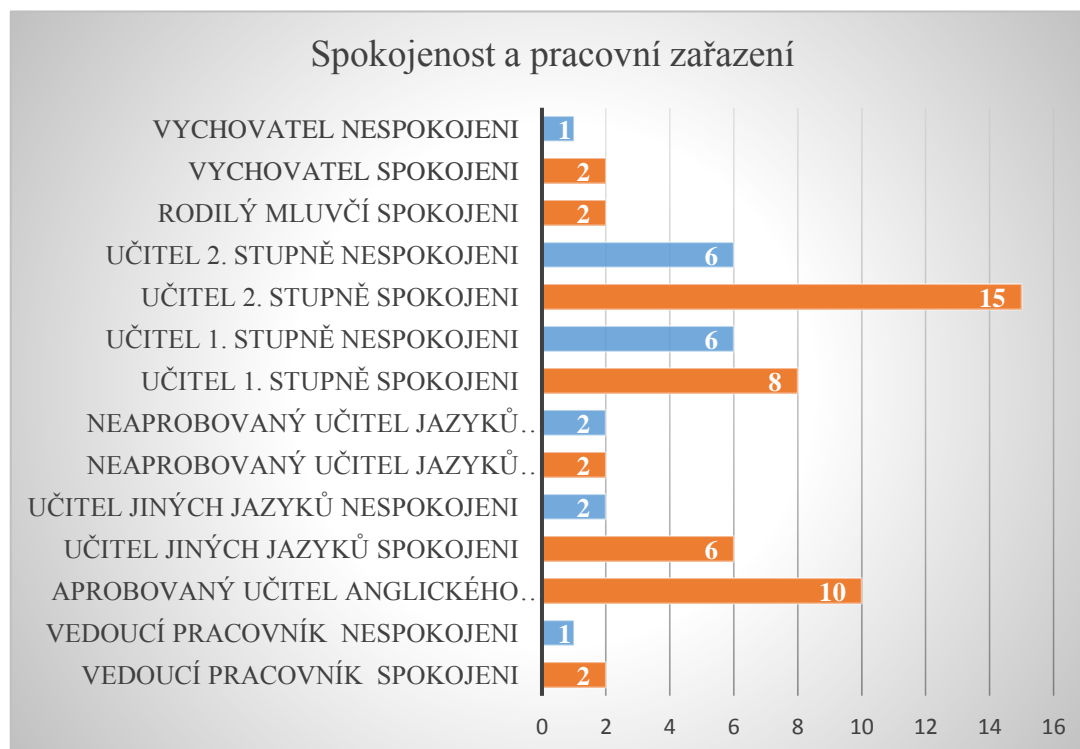
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 24 Spokojenost a vzdělání



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 25 Spokojenost a pracovní zařazení



Zdroj: vlastní zpracování

Pokud srovnáme spokojenost u těch respondentů, kteří odpověděli na danou otázku (odpovědělo pouze 68 %), tak největší spokojenost je u věkově mladších pedagogických pracovníků (26-34 let), spokojeni byli nejvíce vysokoškolsky vzdělaní a z pohledu pracovního zařazení převládali učitelé 2. a 1. stupně a aprobovaní učitelé anglického jazyka.

U vyhodnocení zájmu vedení školy o jazykové vzdělávání v rámci DVPP je patrné, že vedení školy má přehled o povinnostech a odpovědnosti v oblasti jazykové DVPP a díky plánu DVPP sleduje profesní růst pedagogických pracovníků a jednotlivé aktivity jsou do plánu zapracovány. Z výsledků průzkumu vyplývá, že vedení školy při sestavování plánu nejčastěji limitují finanční možnosti školy nebo organizační možnosti, například zastupitelnost kolegů ve výuce.

Nejpozitivnější, co bylo zjištěno z tohoto šetření, je to, že i přes všechny zmíněné překážky - časová nevhodnost, vzdálenost místa školení, organizace zástupů za chybějící pedagogické pracovníky, nedostatek finančních prostředků přidělených na DVPP, ne vždy vhodná nabídka a kvalita jazykových kurzů (po stránce obsahové a i lektorské), má většina pedagogických pracovníků stále zájem na zvyšování svých jazykových dovedností a cítí potřebu se nadále vzdělávat a využívat jazykových nabídek v rámci DVPP.

ZÁVĚR

V současnosti je kladen stále vyšší důraz na vysoce kvalifikované a odborně jazykově erudované pedagogické pracovníky. Při jejich jazykové přípravě hraje důležitou a nezastupitelnou roli další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci systému celoživotního učení. V souvislosti se změnami v oblasti sociální, kulturní či ekonomické a s velmi rychlým vývojem v oblasti nových technologií roste význam dalšího vzdělávání. Umožňuje totiž každému i po dokončení předešlého vzdělávání získávat nové znalosti a dovednosti a reagovat a adaptovat se na permanentní změny ve školství.

Další profesní vzdělávání je nejrozsáhlejší částí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci základní školy s rozšířenou výukou jazyků, a nejen ti, kteří jsou zapojeni do bilingvního vyučování, mají v dané základní škole možnosti a prostor pro své další jazykové vzdělání. Avšak jak ukázalo empirické šetření, ne všichni pedagogičtí pracovníci využívají nabízené možnosti. Nejnižší zájem byl u učitelů s dlouholetou praxí a nejazykových pedagogů. Nízké jazykové znalosti a malou motivaci k zlepšení jazykových kompetencí prokazují vychovatelé. Čím vyšší je vzdělání a úroveň jazykových zkoušek, tím vyšší mají potřebu a motivaci k dalšímu jazykovému vzdělávání. Nižší věkové kategorie pedagogických pracovníků také vykazují větší znalost anglického jazyka. Překvapivá je skutečnost, že na dané škole je relativně vysoký počet učitelů, kteří mají jednu z nejvyšších mezinárodních zkoušek C1 a nejsou přímo aprobovaní angličtináři, ale například učitelé 1. stupně. Dokazuje to fakt, že škola nabízí bilingvní třídy již od 1. třídy, a tím zaměstnává učitele s výbornou znalostí angličtiny již na 1. stupni. Škola tak získává na atraktivitě nejen ze strany mladých učitelů, ale přitahuje zájem rodičů pro umístění svých dětí do dané státní základní školy.

Další jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků v základní škole nabízející bilingvní vyučování je jedním z nástrojů rozvoje jak pedagoga jako osoby, tak školy jako vzdělávacího zařízení. Kvalitní a uznávaní pedagogičtí pracovníci, kteří jsou odborníky ve své oblasti a zároveň jsou jazykově dobře vybaveni, jsou schopni na velmi vysoké úrovni předat své znalosti, zaujmout žáky a jsou přínosem pro každou školu, a tím přispívají i k prestiži školy.

Závěrem můžeme konstatovat, že cíl diplomové práce byl splněn. Cílem práce bylo zjistit, zda pedagogičtí pracovníci základní školy s rozšířenou výukou jazyků cítí potřebu účastnit se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to především v oblasti jazykového vzdělávání s akcentem na angličtinu, jaké mají k tomu podmínky a také, zda se vedení školy zajímá o jejich odborný růst a jazykovou úroveň. Pokud shrneme výsledky praktické části práce a empirického šetření, můžeme konstatovat, že pedagogičtí pracovníci v dané základní škole jsou motivováni k dalšímu jazykovému rozvoji a především ve znalostech angličtiny vykazují vysokou úroveň. Vedení školy se o ně zajímá, hodnotí a v rámci finančních možností je motivuje pro další jazykový rozvoj, vytváří k tomu v rámci legislativních možností maximální prostor, motivuje pedagogické pracovníky plánováním DVPP, podporuje kombinované formy vzdělávání, a tím zajišťuje efektivní a trvalý rozvoj ve vzdělávání pedagogických pracovníků. Vedení školy (ředitelka) při sestavování plánů DVPP využívá především možnosti informačních technologií, snaží se zajistit dostatečnou nabídku pro pedagogické pracovníky s cílem dalšího jazykového rozvoje školy. Je však vázána finančními možnostmi a pokyny zřizovatele.

Na základě analýzy empirického šetření lze dále konstatovat, že další jazykové vzdělávání je povinností samotných pedagogických pracovníků a je závislé na individuálním přístupu ke zdokonalování jazykových kompetencí jednotlivých pedagogů. Na rozdíl od ostatních oblastí, kde chybí standardy učitelské profese, existují jednoznačně hodnotící kritéria pro sledování kvality jazykových znalostí díky Společnému evropskému referenčnímu rámci v cizích jazycích. Silným nedostatkem je přemíra byrokratických povinností ve školství, které zatěžují pedagogické pracovníky natolik, že z časových důvodů se nemohou plně věnovat kvalifikačnímu rozvoji i v oblasti cizích jazyků a jmenovitě především angličtině.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008, 122 s. ISBN 80-864-3203-3.
- BRDEK, Miroslav a Helena VÝCHOVÁ, 2004. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI. ISBN 80-86395-96-0.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro Učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- HANUŠOVÁ, S. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-39-X.
- HARTL, P.: *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. 231 s. ISBN 80-7184-841-7.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006, 209 s. ISBN 80-200-1213-3.
- KALOUS, Jaroslav, 1997 cit. podle VYHNÁNKOVÁ, Kateřina, 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-46-4.
- KREBS, Vojtěch a kol, 2002. *Sociální politika*. Praha: Aspi. ISBN 80-7357-276-1
- LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A. *Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům*. In *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 261 – 273.
- MALACH, Josef a Bedřich ZAPLETAL, 2005. *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-043-2.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Fraus: Plzeň, 2005. ISBN 80-7238-220-9

NOVOTNÁ, J. *Učitel metody CLIL*. In KLEČKOVÁ, G. *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu - CLIL*. Praha: VÚP v Praze, 2011, s. 14-16. ISBN 978-80-87000-85-4.

PALÁN, Zdeněk, 2002. *Výkladový slovník-lidské zdroje*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

PETŘKOVÁ, A.: *Psychologie učení a vzdělávání dospělých*. Olomouc 2006. 80 s. ISBN 80-85783-63-0.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071782521.

PTÁČKOVÁ, Lucie, 2005. *Úvod do andragogiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 80-7040-817-0.

RABUŠICOVÁ, M. - RABUŠIC, L. (ed.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. 340 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

SHEERINGOVÁ, S. *Deset důvodů k účasti na konferencích*. Cizí jazyky. 1997/98, 41, č. 3-4, s. 56. ISSN 1210-0811.

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze. ISBN 978-80-213-2001-7.

TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA, 2013. *Význam a rozvoj dalšího profesního vzdělávání*. In: VETEŠKA, Jaroslav. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-0-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

CHRIST, Herbert (1995). *Sprachenpolitische Perspektiven*. In: BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, s. 75 - 80.

Seznam použitých internetových zdrojů

ANDROMEDIA, *Andragogický slovník* [online]. [cit. 2019-10-28]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celoživotní-ucení-vzdělávání>

BEN LEVIN, *System-wide Improvement in Education* (Paris, 2012) [online]. [cit. 2019-09-19]. Dostupné z: <https://ssh.is/images/stories/Sóknaráætlun/heimasíða/Ben%20levin%20-%20system%20wide%20changes.pdf>

BERTAUX, P ., COONAN, C. M., FRIGOLS-MARTIN, M. J., MEHISTO, P. *The CLIL teacher's competences grid*. [online] [cit. 2019-09-24]. Dostupné z WWW: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf>

CITÁTY J. A. KOMENSKÝ [online]. [cit. 2019-09-19]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/14571-jan-amos-komensky/>

EUROPASS [online]. [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: <http://www.europass.cz>

EVROPSKÉ JAZYKOVÉ PORTFOLIO [online]. [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/>

FACT SHEETS ON THE EUROPEAN UNION (2019) [online]. [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/indexsearch?query=english+teaching>

HANUŠOVÁ, Světlana. *Metody cizojazyčné výuky. Školní vzdělávací programy* [online]. 2006 [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>

LISABONSKÁ SMLOUVA (2007). *Smlouva pro Evropu 21. století* [online]. Úřední věstník EU. ISSN 1725-5163 [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: <https://europa.eu/european-union/law/treaties>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Evropské jazykové portfolio* [online]. [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020 [online]. [cit. 2019-09-19]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. Publikováno: 11. 2. 2014. [cit. 2019-09-22]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

SEZNAM ZKRATEK

- aj. - a jiní, a jiné
- angl. - anglicky
- apod. - a podobně
- atd. - a tak dále
- CAE - Certificate of Advanced English
- CLIL - Content and Language Integrated Learning
- CPE - Certificate of Proficiency in English
- č. - číslo
- EJP - Evropské jazykové portfolio
- EFL - English as a foreign language
- FCE - First Certificate in English
- ICT - informační a komunikační technologie
- KET - Key English Test
- MŠMT - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
- např. - například
- NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků
- obr. - obrázek
- PET - Preliminary English Test
- popř. - popřípadě

příp.	-	případně
resp.	-	respektive
RVJ	-	rozšířená výuka jazyků
SERR	-	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
TOEFL	-	Test of English as a Foreign Language
tj.	-	to je
tzn.	-	to znamená
tzv.	-	tak zvaný, tak zvaná
ZŠ	-	základní škola

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1 Pohlaví</i>	46
<i>Tabulka 2 Věk</i>	47
<i>Tabulka 3 Pedagogická praxe</i>	48
<i>Tabulka 4 Nejvyšší vzdělání</i>	49
<i>Tabulka 5 Pracovní zařazení</i>	50
<i>Tabulka 6 Úroveň znalostí AJ</i>	52
<i>Tabulka 7 Potřeba prohloubení znalostí AJ</i>	54
<i>Tabulka 8 Motivace k jazykovému vzdělávání</i>	55
<i>Tabulka 9 Využívání nabídek v rámci DVPP</i>	56
<i>Tabulka 10 Návštěva jazykového kurzu v rámci DVPP</i>	57
<i>Tabulka 11 Návštěva jazykového kurzu mimo DVPP</i>	58
<i>Tabulka 12 Spokojenost s nabídkou jazykových seminářů, kurzů atd. v rámci DVPP</i>	59
<i>Tabulka 13 Zájem vedení školy o DVPP v oblasti jazykového vzdělávání</i>	60
<i>Tabulka 14 Pomůže vyšší jazykové vzdělávání k další kariéře</i>	61
<i>Tabulka 15 Finanční prostředky školy na DVPP</i>	62
<i>Tabulka 16 Motivace k účasti na jazykovém DVPP ve škole</i>	63
<i>Tabulka 17 Financování jazykových kurzů z vlastních zdrojů</i>	65
<i>Tabulka 18 Zvýhodněné jazykové kurzy přímo ve škole</i>	66

<i>Tabulka 19 Preferovaná forma DVPP.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabulka 20 Preferované studijní jazykové materiály.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 21 Srovnání hrazení finančních prostředků.....</i>	<i>73</i>

Seznam grafů

<i>Graf 1 Pohlaví</i>	<i>46</i>
<i>Graf 2 Věk.....</i>	<i>47</i>
<i>Graf 3 Pedagogická praxe</i>	<i>48</i>
<i>Graf 4 Nejvyšší vzdělání</i>	<i>49</i>
<i>Graf 5 Pracovní zařazení.....</i>	<i>50</i>
<i>Graf 6 Úroveň znalostí AJ</i>	<i>52</i>
<i>Graf 7 Potřeba prohloubení znalostí AJ.....</i>	<i>54</i>
<i>Graf 8 Motivace k jazykovému vzdělávání</i>	<i>55</i>
<i>Graf 9 Využívání nabídek v rámci DVPP</i>	<i>56</i>
<i>Graf 10 Návštěva jazykového kurzu v rámci DVPP</i>	<i>57</i>
<i>Graf 11 Návštěva jazykového kurzu mimo DVPP</i>	<i>58</i>
<i>Graf 12 Spokojenost s nabídkou jazykových seminářů, kurzů atd. v rámci DVPP ..</i>	<i>59</i>
<i>Graf 13 Zájem vedení školy o DVPP v oblasti jazykového vzdělávání.....</i>	<i>60</i>
<i>Graf 14 Pomůže vyšší jazykové vzdělávání k další kariéře</i>	<i>61</i>
<i>Graf 15 Finanční prostředky školy na DVPP.....</i>	<i>62</i>
<i>Graf 16 Motivace k účasti na jazykovém DVPP ve škole</i>	<i>63</i>
<i>Graf 17 Financování jazykových kurzů z vlastních zdrojů</i>	<i>65</i>

<i>Graf 18 Zvýhodněné jazykové kurzy přímo ve škole</i>	66
<i>Graf 19 Preferovaná forma DVPP</i>	67
<i>Graf 20 Preferované studijní materiály</i>	69
<i>Graf 21 Srovnání pracovní pozice a úrovně znalostí angličtiny</i>	71
<i>Graf 22 Srovnání pozice učitele a motivace k DVPP</i>	72
<i>Graf 23 Spokojenost a věk</i>	86
<i>Graf 24 Spokojenost a vzdělání</i>	87
<i>Graf 25 Spokojenost a pracovní zařazení</i>	87

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník	101
Příloha 2 Případová studie (Struktura otázek rozhovoru).....	106

Příloha 1 Dotazník

Dobrý den, vážené kolegyně, vážení kolegové, pedagogičtí pracovníci.

Jmenuji se Michal Mareš a jsem studentem 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru studia andragogika na Univerzitě J. A. Komenského v Praze.

Touto cestou si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, jehož výsledky budou podkladem a součástí mé diplomové práce na téma Jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci DVPP se zaměřením na anglický jazyk v základní škole s rozšířenou výukou jazyků. Informace, které získám na základě vyplnění tohoto dotazníku, jsou zcela anonymní a budou využity pouze pro účely této diplomové práce.

Instrukce pro vyplnění dotazníku:

1. Při možnostech ANO-NE prosím vyberte a zaškrtněte pouze jednu možnost.

2. U otázek, které dávají více možností, vyberte i více variant.

1. Vaše pohlaví

a) žena

b) muž

2. Váš věk

a) do 25 let

b) 26 – 34

c) 35 – 44

d) 45 – 60

e) 61 a více

3. Délka Vaší pedagogické praxe

a) do 5 let

b) 6 – 15 let

c) 16 – 25 let

d) 26 a více

4. Vaše nejvyšší vzdělání

a) Střední škola

b) Vyšší odborná škola

c) Vysoká škola

5. Pracovní zařazení

a) Vedoucí pracovník

b) Aprobovaný učitel anglického jazyka

c) Učitel jiných jazyků

d) Neaprobovaný učitel jazyků

e) Učitel 1. stupně

f) Učitel 2. stupně

g) Rodilý mluvčí

h) Vychovatel

6. Jaká je Vaše úroveň znalostí anglického jazyka (klasifikace podle SERR)?

a) žádná znalost A0

b) začátečník A1

c) falešný začátečník A2

d) mírně pokročilý B1

e) středně pokročilý B2

f) pokročilý C1

g) úroveň rodilý mluvčí C2

7. Cítíte potřebu prohloubit Vaši znalost angličtiny?

a) ano

b) ne

8. Co Vás nejvíce motivuje k dalšímu jazykovému vzdělávání?

a) bilingvní vyučování

b) multikulturní vícejazyčné prostředí

c) další osobnostní rozvoj

d) finanční ohodnocení

e) karierní růst

9. Využíváte nabídek vzdělávání v rámci DVPP?

a) ano

b) ne

10. Navštěvoval/a jste jazykový kurz v rámci DVPP?

a) ano

b) ne

11. Navštěvoval/a jste jazykový kurz mimo nabídky v rámci DVPP?

a) ano

b) ne

12. Jste spokojen/a s nabídkou jazykových seminářů, školení, kurzů, apod. v rámci DVPP?

a) ano

b) ne

13. Zajímá se a sleduje vedení Vaší školy další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti jazykového vzdělávání?

a) ano

b) ne

14. Myslíte si, že Vám dosažené vyšší pedagogické vzdělání v oblasti angličtiny pomůže v další kariéře?

a) ano

b) ne

15. Poskytuje Vaše škola finanční prostředky na další jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků?

a) ano

b) ne

16. Co Vás motivuje k dalšímu jazykovému vzdělávání pedagogických pracovníků?

a) kariérní růst

b) finance

c) osobní zájmy

d) požadavek zaměstnavatele

e) lepší uplatnění na trhu práce

17. Financoval/a byste si jazykové kurzy, semináře, workshopy apod. sám z vlastních zdrojů?

a) ano

b) ne

18. Uvítal/a byste zvýhodněné jazykové kurzy, semináře, workshopy apod. přímo ve škole?

a) ano

b) ne

19. Jakou formu dalšího jazykového vzdělávání byste preferoval/a?

a) samostudium

- b) e-learningový kurz
- c) všeobecný jazykový kurz přímo ve škole
- d) přípravný jazykový kurz k mezinárodním zkouškám ve škole
- e) výuku vedenou rodilým mluvčím

20. Jaké studijní materiály v rámci svého dalšího jazykového vzdělávání preferujete?

- a) materiály v tištěné podobě (učebnice, knihy, časopisy apod.)
- b) materiály v elektronické verzi
- c) internetové zdroje
- d) kombinace výše uvedených možností

Děkuji Vám za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha 2 Případová studie (Struktura otázek rozhovoru)

1. Jakou pozici zastáváte ve škole?
2. Pokládáte angličtinu pro práci v ZŠ s rozšířenou výukou jazyků za nevyhnutelnou?
3. Kdy jste se začal/a učit AJ?
4. Jak dlouho se učíte anglicky?
5. Jakou máte úroveň angličtiny? (základní, mírně, středně pokročilí, pokročilí)
6. Jakou formou studia se učíte? (samostudium, soukromý učitel, jazyková škola, e-learning). Co Vám na tomto způsobu nejvíce vyhovuje? Co Vám na tom připadá nejefektivnější?
7. Kolik hodin týdně studiu angličtiny věnujete?
8. Proč jste se rozhodl/a studovat cizí jazyk? Co Vás k tomuto studiu motivuje?
9. Jak se Vaše motivace vyvíjela v průběhu studia? (např. zpočátku to byla motivace vnější, později se změnila s rostoucím zájmem na motivaci vnitřní)
10. Je naopak něco co Vás demotivuje? Existují nějaké překážky (brzdící faktory), které Vás od studia odrazují? (např. nedostatek času, nedostatečná podpora vedení ve škole, nezájem, strach apod.)
11. Jak to vidíte do budoucna? Chcete se vzdělávat v angličtině? Čeho chcete v této oblasti dosáhnout? (např. ukončit daný kurz, získat mezinárodní certifikát, v odborném předmětu být schopen v bilingvní třídě vést hodiny v angličtině)
12. Navštěvoval/a jste nějaké kurzy v rámci DVPP na Vaší škole nebo jinde?
13. Navštěvoval/a jste jazykové kurzy v rámci DVPP na Vaší škole nebo jinde?
14. Uvítal/a byste nabídku dalšího jazykového vzdělávání v rámci DVPP?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michal Mareš

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci DVPP se zaměřením na anglický jazyk v základní škole s rozšířenou výukou jazyků

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 90

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 12

Vedoucí práce: PhDr. Shánilová Ivana, Ph.D.