

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání

**Další vzdělávání učitelů – komparace učení
na pracovišti**

Diplomová práce

Brno 2017

Vedoucí práce:

JUDr. Mgr. Ing. Kateřina Šmejkalová

Autor práce:

Mgr. Marek Bulant

Bibliografický záznam

BULANT, Marek. *Další vzdělávání učitelů: komparace učení na pracovišti*: diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra Fyziky, chemie a odborného vzdělávání, 2017. 74 l., 2 příl. Vedoucí diplomové práce JUDr. Mgr. Ing. Kateřina Šmejkalová

Abstrakt

Diplomová práce *Další vzdělávání učitelů – komparace učení na pracovišti* se zaměřuje na problematiku rozvoje učitelů. Hlavním cílem práce je zmapování procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci jejich pracoviště a profese. Zjištěná data jsou podrobena přímé komparaci, jak k dalšímu vzdělávání přistupují jednotliví učitelé. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první části jsou přestaveny pojmy celoživotního učení, dalšího vzdělávání a profesního vzdělávání z pohledu obecné perspektivy a následně jsou zasazeny do kontextu prostředí škol.

Praktická část práce je zaměřena na popis realizovaného výzkumného šetření. Jsou zde představeny výzkumné metody, formy, postupy práce a závěrečná kapitola cílí na prezentaci výsledků.

Klíčová slova

Střední škola, učení, vzdělávání pedagogických pracovníků, další vzdělávání

Abstract

This master thesis *Comparison of approaches to learning in the workplace: high school and the organization* is focused on problems of teacher development. The main target of this thesis is monitoring a process of teachers training in their workplace and profession. Obtained data are subjected to a direct comparison of how to further education access individual teachers. The project is divided into the theoretical and practical part. At the first part, there are introduced concepts of lifelong learning, further education and professional training from the general perspective, and that is all put into the context of school environment. The practical part is focused on the description of the realized exploration. There are presented research methods, forms, procedures of work and the final chapter focused on results of the research.

Key words

Secondary school, teaching, teacher education, further education

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

.....

V Brně dne 30. března 2017

Mgr. Marek Bulant

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval JUDr. Mgr. Ing. Kateřině Šmejkalové za podnětné rady a připomínky, při tvorbě mé diplomové práce. Dále pak mé rodině a všem blízkým za trpělivost v čase tvorby práce.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Teoretické ukotvení klíčových pojmů	9
2 Koncept celoživotního učení.....	11
2.1 Vzdělávání dospělých.....	13
2.2 Vzdělávání pedagogických pracovníků	14
2.3 Další vzdělávání	15
2.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	17
2.4.1 Standarty DVPP	17
2.5 Překážky ve vzdělávání	18
2.6 Motivace v procesu učení	19
3 Profesní vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělání	21
3.1 Teoretické ukotvení profesního vzdělávání.....	22
3.2 Profesi vzdělávání pedagogických pracovníků	24
3.2.1 Stupně kariérního řádu	24
4 Učení v kontextu organizace.....	26
4.1 Organizační učení.....	26
4.1.1 Učíci se organizace.....	28
4.2 Individuální učení.....	29
5 Učení na pracovišti.....	31
5.1 Teoretické ukotvení.....	31
5.2 Neformální/ nevědomé učení na pracovišti	33
5.3 Situačně závislé učení.....	33
5.4 Bariéry v učení na pracovišti	34
6 Souhrn teoretické části.....	35
EMPIRICKÁ ČÁST	36
7 Metodologie	36
7.1 Otázky výzkumného šetření.....	36
7.2 Cíl výzkumného šetření	37
8 Metoda výzkumu.....	39
8.1 Průběh výzkumného šetření.....	39
8.2 Zajištění vstupu do zkoumaného terénu	39
8.3 Výběr zkoumaného vzorku.....	40
8.4 Metoda užitá pro sběr dat	44

8.4.1	Proces sběru dat	45
8.5	Zpracování dat – analýza	46
9	Výsledky výzkumného šetření a diskuze	48
9.1	Systém	49
9.2	Bariéry	50
9.2.1	Bariéra finance	52
9.3	Motivace	53
9.4	Zdroje	54
9.4.1	Internet	55
9.4.1	Veletrhy	56
9.4.1	Zdroj kolega	57
9.5	Kurzy	57
9.5.1	Samostudium	59
9.5.1	Pedagogická školení	59
9.5.1	Ne - Učení se	60
9.6	Spolupráce	62
9.6.1	Spolupráce mezi školami	63
9.7	Podpora	65
9.8	Kariérní řád	66
10	Doporučení pro pedagogickou praxi	67
ZÁVĚR		69
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		70
PŘÍLOHY		74

ÚVOD

Současné školství je charakteristické tím, že v něm probíhá mnoho změn najednou, například dochází k hromadnému slučování více středních škol do jedné vzdělávací instituce, mění se kompletně celá struktura odborného vzdělávání v rámci sekundárního školství a v neposlední řadě se do školství také promítají změny, které vznikají na samotném trhu práce. Mění se struktura požadavků kladených na absolventy ve chvíli, kdy opouští střední školy, vyučují se nové technologie a s nimi jdou v ruku v ruce nové znalosti a dovednosti. Uprostřed toho všeho stojí učitelé, kteří se s těmito rozsáhlými změnami musí také vyrovnat. Jednu z cest, jak je možné držet krok s dobou, představuje další vzdělávání, či sebevzdělávání. Pokud by se učitelé dále nevzdělávali a neprohlubovali tak svou odbornost, zůstali by stát za dveřmi současného poznání.

Z důvodu výše uvedených a s ohledem na skutečnost, že další vzdělávání je velice rozsáhlý a komplexní proces, ve kterém se prolínají motivy, tužby, přání, potřeby či tlak společnosti vznikla práce *Další vzdělávání učitelů – komparace učení na pracovišti*, jenž se tento proces pokusí zmapovat. Hlavním cílem práce bude zmapování procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a popis faktorů, které na tento proces působí, a ovlivňují jej.

Práce bude rozdělena na část teoretickou a praktickou. V první části bude nejprve teoreticky ukotvena problematika dalšího a profesního vzdělávání v kontextu prostředí škol. Klíčový proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků bude následně v praktické části analyzován na základě výzkumného šetření, které se zaměří na učitele odborných předmětů a praktického vyučování v oboru strojírenství. S ohledem na cíl práce a na základě formulace hlavní výzkumné otázky bude pro výzkumné šetření zvolen kvalitativní přístup a metoda polostrukturovaných rozhovorů. Na základě výsledků výzkumného šetření bude stanoveno doporučení pro pedagogickou praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Teoretické ukotvení klíčových pojmů

UČENÍ

Učení je možné posuzovat z mnoha hledisek a proto se názory na to, co je učení liší. Přesto ve všech definicích je zakotveno, že učení je nepřetržitý proces. Definicí učení se zabývaly různé vědy, nehlouběji se do zkoumání tohoto fenoménu položila pedagogika a psychologie. Učení je možné pojímat jako přirozenou a vrozenou aktivitou člověka, směřující se k adaptaci na podmínky života a životního prostředí. *„Učení znamená, získávání skutečností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného ... učení plní funkci přizpůsobování se organismu prostředí a ke změnám v tomto prostředí“* (Čáp, 1993, s. 42).

D. Fontána se stejně jako většina psychologů ztotožňuje s obecnou formulací: *„Učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti“* (Fontána, 2003, s. 146). Významné jsou dva aspekty, je to změna v chování, která nastává na základě zkušenosti a následně ovlivňuje určitým způsobem jedince. Výsledkem lidského učení by mělo být osvojení vědomostí, dovedností, návyků a postojů, ale také změna psychických procesů, stavů a vlastností. Učení je nikdy nekončící proces (Čáp, 2006).

Další vymezení učení uvádí Petřková (2006), která říká, že učení je možné pojímat jako dovednost, při které se jedinec dokáže přizpůsobovat novým či částečně změněným podmínkám okolního učení. K novým pohledům na učení patří, že je chápáno nejen pouze jako proces, který směřuje k rozvoji osobnosti, ale je to proces, který prostupuje celou organizací, případně pracovištěm. Pokud vztáhneme učení na pracovišti na školní prostředí, jedná se o učící se učitele, žáky, celou školu, okolí, společnost, organizaci.

ZNALOSTI

Pro kvalifikovaný výkon určité práce jsou nezbytné vědomosti. Vědomosti jsou člověkem získané a uložené v jeho paměti, který představuje celý soubor informací. Využívání těchto informací je nezbytné pro úspěšnost organizací, škol, podniků a společností. Znalosti představují klíčový prvek, který je nutný pro kvalifikované vykonávání určité činnosti (Mužík, 2005).

PRACOVISTĚ

Než postoupíme dál, je důležité si ustanovit pojem pracoviště, tj. místo určené k práci. Přesnou definici uvádí Encyklopedie BOZP. Ta pojímá pracoviště následovně: „*Prostor přidělený jednomu či více zaměstnancům v pracovním systému pro plnění pracovních úkolů.*“ a dále rozděluje pracoviště jako: „*Prostor buď uzavřený jako např. dílna, hala, sklad, kancelář apod., nebo otevřený – práce ve vnějších prostorech např. v zemědělství, lesnictví apod., v nichž zaměstnanci vykonávají své pracovní úkoly*“ (Král, 1999, s. 53).

Nový náhled na pracoviště uvádí Bouda a Garricka (1999), kteří zdůrazňují, že je to místo rozvoje jednotlivých zaměstnanců, ale i rozvoje samotné organizace. Vývoj jednotlivců směřuje k rozvoji schopností a dovedností, a rozvoj organizace směřuje převážně na vylepšování produktivity práce, inovací a efektivitě. Oba tyto směry se prolínají. Organizace v současné době podporují další vzdělávání zaměstnanců, což přináší efekt i pro jejich rozvoj. Pracoviště se stává průsečíkem učení, vzdělávání a rozvoje.

Novotný (2009) definuje pracoviště jako sociálně a v prostoru ohraničenou jednotku, s určitým počtem jedinců. Činnost této skupiny je provázaná.

ROZVOJ

Rozvoj je možné charakterizovat jako kontinuální proces. Podle dřívějších názorů, probíhá podstatná část vývoje osobnosti jedince v období, které začíná dětstvím a probíhá až do období dospívání. Nicméně soudobé teorie pojímají rozvoj jako pojem širší, který není limitován hranicemi věku, ale probíhá v průběhu celého života. Rozvoj v oblasti vzdělávání dospělých „*připravuje jedince na zvládnutí jeho budoucích šancí bez ohledu na jeho současné zařazení ve společenské dělbě práce*“ (Palán, 2002, s. 102). Rozvoj může probíhat v nejrůznějších formách vzdělávání, které směřují k přípravě zaměstnanců na zvládání náročnějších a zodpovědnějších pracovních úkolů. Vzdělávání v rámci podniku je pro rozvoj zaměstnanců nezbytné a stává se investicí do budoucnosti. Dále umožňuje seberealizaci zaměstnance a lze ho také využít jako motivační nástroj (Baron a Armstrong, 2007).

2 Koncept celoživotního učení

Na konferenci UNESCO 1970 byl poprvé použit pojem celoživotního učení v dlouhodobém záměru s názvem „Úvod k celoživotnímu učení“. OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) zavedla termín celoživotního učení do jazyka politických dokumentů a vědy a začalo tento pojem rozšiřovat prostřednictvím programově politických dokumentů. Koncept celoživotního učení spojuje formální, neformální a informální vzdělávání (Memorandum, 2001). Člověk podle svých potřeb v průběhu života plynule přechází z jednoho typu do druhého typu učení. Na základě rozmanitých podnětů a různých příležitostí využívá dospělý člověk další vzdělávací možnosti. DVV International (2015) předkládá pojem učící se jedince. Učící se jedinec je vnímán jako celoživotní cesta po všech organizacích s mnoha obraty a změnami. Vývoj jedince se v současnosti považuje za lineární proces. Současná společnost a ekonomická realita vytváří stále novou zkušenost, že celoživotní učení se stává nutností, reaguje tak na měnící se a překotný vývoj technologický, ekonomický i politický. Organizace zařadují všechny podoby učení do souhrnu viditelných procesů a zároveň dospělý člověk uspokojuje svoje potřeby neustálého vzdělávání a zdokonalování. Základ pro celoživotní učení tvoří následné a počáteční vzdělávání. Zároveň zahrnuje všechny aktivity jedince spojené se vzděláváním a učením se v běhu života. Modernější pojem celoživotního učení nahrazuje pojem celoživotního vzdělávání. V tomto procesu je důležitá aktivita učících se osob (Veteška, Tureckiová, 2008). Z hlediska osobnostního rozvoje je nutné přijímání vlastní zodpovědnosti jedince, což přispívá k naplnění soc. role. Ve společnosti vědění se myšlenka celoživotního učení stává nezbytným požadavkem.

V této společnosti se prosazují nové, netradiční přístupy k procesu učení a vzdělávání v rozmanitých oblastech a etapách celého lidského života. Moderní společnost vyžaduje, aby se celoživotní vzdělávání stalo cílevědomou a institucionalizovanou aktivitou. Přesné pojetí lze nalézt v Ústředním věstníku Evropské unie, který zahrnuje do celoživotního učení: *„Veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě“* (Úřední věstník Evropské unie, 2006, online).

Kompetence, tedy rozvoj získaných dovedností a znalostí jsou výsledkem všech vzdělávacích aktivit jedince nebo osobnosti, v průběhu celoživotního učení. Profesní a občanské uplatnění, osobnostní rozvoj jedince není možné bez těchto aktivit rozvíjet. Dříve realizovaný front-end“ model vzdělávání je již přežil, je nevyhovující. Nastupuje koncept celoživotního učení, který zdůrazňuje možnosti učení ve všech etapách lidského života (Memorandum, 2001). Tento nový dokument definuje primární trojici forem vzdělávání: formální, neformální a informální učení a tyto kategorie musí být implementovány do struktury vzdělávací soustavy v České republice.

Jak uvádí NVF (2000) mění se požadavky na profesní dovednosti absolventů středních škol, aby mohli obstát, ve změněných podmínkách trhu práce. Společenská poptávka preferuje obory technického vzdělávání a klade důraz na vysokou úroveň odborných znalostí a adaptabilitu pracovníků. Trh práce požaduje aktualizaci přípravy žáků v jednotlivých oborech, mění se struktura požadavků a jsou změněny výstupní kompetence odborných znalostí a dovedností absolventů škol. Pro uskutečnění změn je nezbytné zapojení všech pedagogických pracovníků školských zařízení. Pedagog má stále nejdůležitější roli v edukačním procesu, neustále musí do své výuky zařazovat nejnovější poznatky současné vědy, výzkumu, techniky. Proto je nutné, aby učitel neustále obnovoval a inovoval své znalosti v rámci sebe rozvoje. Také vznikají nové potřeby vzdělávání v oblasti inkluze a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími požadavky. Je nutné kombinovat tradiční metody výuky, s novými aktivizujícími metodami, aby vzdělávací proces naplnil očekávané výstupy vzdělávání, byl kvalitní a moderní. Pro své uplatnění na trhu práce si žáci ve škole musí osvojit základy své profese, ale hlavně se musí naučit přizpůsobovat se aktuálním požadavkům trhu práce, být si vědom neustále potřeby celoživotního učení.

Celoživotní učení podle Vetešky a Tureckiové (2008), kdy se předpokládá prostupování všech druhů učení v nepřetržitém procesu učení a vzdělávání života jedince. Veliký důraz je kladen na kontinuální učení, aby jedinec byl připraven na měnící se podmínky společnosti a trhu práce a aby byl ochotný učit se v každé fázi svého života. Tato potřeba musí být v souladu s potřebami jedince, musí se stát nemyslitelnou součástí jeho osobnostního rozvoje, aby naplnil potřeby a požadavky společnosti kladené na nové pracovníky.

2.1 Vzdělávání dospělých

Průcha (2014) ve svém slovníku vydefinoval velmi obsáhlou definici pojmu vzdělávání dospělých: „*Vzdělávání dospělých je proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Vzdělávání dospělých je součástí vzdělávacího systému, spolu se vzděláváním dětí a mládeže tvoří součást celoživotního vzdělávání/učení. Na úrovni sociální politiky státu propojuje vzdělávací politiku, politiku zaměstnanosti, politiku sociálního zabezpečení a rozvoje a řízení lidských zdrojů v kulturním, ekonomickém a sociálním kontextu*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 275).

Jiní autoři v čele s Pavlíkem (1997) se ke stejnému pojmu, tedy ke vzdělávání dospělé populace staví tak, že pod něj zahrnují různé vzdělávací aktivity, například určité, školní vzdělávání dospělých, které směřuje obvykle k získání konkrétního stupně vzdělání. Dále pod tento pojem současně zahrnují další vzdělávání či vzdělávání jedinců ze skupiny starších dospělých (vzdělávání seniorů, vzdělávání pro stáří, vzdělávání ve stáří a vzdělávání stářím a apod.). Jedná se tedy o proces záměrného a koordinovaného poskytování, získávání a upevňování znalostí či dovedností, společenských postojů a návyků, případně forem chování, u jedinců, kteří již ukončili svou přípravu a vzdělávání pro výkon budoucího povolání či profese.

Poslední zde uvedenou definici předkládá Palán (2002), který vzdělávání dospělých pojímá jako ucelený systém, který je řízený a koordinovaný určitou institucí a obsahuje zároveň individuální aktivity, jež kompenzují, prohlubují, upravují, aktualizují či jinak rozšiřují počáteční vzdělávání dospělé populace. Tyto aktivity zároveň spoluutvářejí a ovlivňují společenské kvality jedince, které jsou důležité pro jak pro pracovní, tak také osobní život.

Legislativní dokument České republiky Bílá kniha (MŠMT, 2001), rozděluje vzdělávání dospělých na:

- Vzdělávání, jež směřuje k získání určitého stupně vzdělání (je možné ho charakterizovat jako formální vzdělávání),
- další profesní či další odborné vzdělávání (v sobě zahrnuje povinné i dobrovolné, případně rekvalifikační vzdělávání jednotlivců)
- další složky vzdělávání dospělých (pedagogika sportu, vzdělávání ve volném čase či občanské).

2.2 Vzdělávání pedagogických pracovníků

Jak uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2017a), vzdělávání pedagogických pracovníků je realizováno na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který předepisuje předpoklady a odbornou způsobilost pro výkon profese učitele. Jak předkládá Vondráková (2016) Pro absolventy odborných vysokých škol nepedagogického směru je poskytováno doplňující pedagogické studium (DPS). DPS studium umožňuje získat dovednosti a vědomosti z oblasti pedagogiky a psychologie, dále pak didaktiky vyučování, které jsou nutné pro vykonávání učitelské profese. Na základě toho studia splňují odborníci z praxe pedagogickou způsobilost. Tato způsobilost je požadována zaměstnavatelem ve školství a liší se dle konkrétního studia. Členění DPS:

- „*Učitel střední školy (USŠ) - pro absolventy vysokých škol;*
 - *Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů II. stupně ZŠ a SŠ;*
 - *Učitelství odborných předmětů;*
- *Vychovatel (VYCH) - pro absolventy středních škol;*
- *Pedagog volného času (PGVC) - pro absolventy středních škol;*
- *Učitel odborného výcviku a učitel praktického vyučování;*
- *(UOV a UPV) - pro absolventy středních škol“ (Vondráková, 2016, online).*

Obsah kurzu učitelství odborných předmětů směřuje k získání osvědčení o pedagogické způsobilosti nutné pro absolventy vysokých odborných škol nepedagogického směru. Dále podporuje přímý rozvoj dvojice kompetencí, kterými jsou psychosociální a psychodidaktické kompetence učitelů odborných předmětů.

Obsah kurzu učitele odborného výcviku a učitel praktického vyučování je zaměřen na odbornou přípravu v oblasti psychologických, pedagogických a didaktických věd. Důraz je kladen na rozvoj nácviku profesních dovedností učitele zejména v oblastech:

- Příprava a plánování praktického vyučování a odborného výcviku;
- Řízení a samotná realizace praktického vyučování a odborného výcviku;
- Nácvik vytváření příznivého psychosociálního klimatu ve skupině žáků v praktickém vyučování a v odborném výcviku;
- Význam motivace v pedagogickém procesu;
- Evaluace studijních výsledků žáků v praktickém vyučování a odborném výcviku;

- Reflektivní praxe učitele praktického vyučování a odborného výcviku.

Studium DPS je finančně hrazeno ze strany účastníka a je zařazeno mezi celoživotní vzdělávání. Účastníci doplňkového pedagogického studia, kteří splní předepsané podmínky studijního programu, předloží písemnou práci a vykonají úspěšně závěrečnou zkoušku, obdrží osvědčení o absolvování programu celoživotního vzdělávání. Tímto splní požadavky pedagogické způsobilosti a následně budou oprávněni vykonávat pedagogickou praxi (Vondráková, 2016).

2.3 Další vzdělávání

Současný trh práce je velice proměnlivý a svým charakterem velice dynamický. Důvodem tohoto stavu jsou rozsáhlé demografické změny, vývoj v oblasti technologií a procesů výroby a v neposlední řadě například celkový vývoj ekonomiky státu. Jedno mají výše uvedené faktory společné, velkou měrou přispívají k tomu, že se význam dalšího vzdělávání u dospělé populace neustále zvyšuje. Původní psychologická smlouva, kdy organizace dokázali zajistit svým zaměstnancům dlouhodobě práci, je nyní již neplatná a nevratně mizí v minulosti. Nová psychologická smlouva stojí na základech, kde organizace od zaměstnanců vyměnou za podporu zaměstnatelnosti, možnosti uplatnění jednotlivců na trhu práce požadují flexibilitu, adaptabilitu, inovaci a kreativitu. (Argyris a Schon, 1996).

Dříve se další vzdělávání spojovalo především s pojmem rekvalifikací. Bohužel toto zjednodušení není v současné době možné nadále používat, protože oblast dalšího vzdělávání je svým rozsahem mnohem pestřejší a rozsáhlejší. Požadavek na neustálé zvyšování kvalifikace se nevztahuje pouze na jednotlivé profese, ale tato potřeba prostupuje také napříč jednotlivých profesí a povolání a je možné ji naplnit skrze různorodé formy dalšího vzdělávání. Tendence směřující k podpoře dalšího vzdělávání v otázce uplatnění se na trhu práce mají svůj původ na rozličných úrovních, na úrovni evropské unie, na úrovni národní případně regionální. Česká republika již dlouho dobu absolvuje proces, který posléze povede k snazšímu a účinnějšímu hodnocení, a následnému uznávání znalostí a dovedností, které jedinec získá v dospělosti. Toto uznávání bude realizováno na základě uznávání výsledů dalšího vzdělávání (Salavová, Říhová, 2012).

Další vzdělávání v kontextu celoživotního učení, může být realizováno v různých formách. Jednou z forem je takzvané formální vzdělávání, které je většinou institucionalizované a zahrnuje v sobě typicky školní vzdělávání. Tato forma vzdělávání umožňuje získání konkrétní a přesně vymezené kvalifikace, potvrzené zpravidla diplomem, případně jiným legislativně platným certifikátem. Další vzdělávání je nejčastěji realizováno skrze, tzv. neformální vzdělávání. Tato forma vzdělávání může být zastřešena širokým spektrem rozličných organizací, začínající u škol, přes neziskové organizace, soukromé vzdělávací společnosti až po vzdělávání, které je realizované na pracovištích samotných zaměstnavatelů a firem. Vzdělávání neformální zpravidla nesměruje k ucelenému stupni vzdělání, avšak znalosti, dovednosti, kompetence, které jsou v průběhu toho vzdělávání nabyté, mohou svým způsobem také přispět k lepšímu pracovnímu a společenskému uplatnění jedince. Poslední formu dalšího vzdělávání, které uzavírá tuto trojici, představuje vzdělávání informální. Charakteristické je, že toto vzdělávání je nekoordinované, neplánované, institucionálně nezaštitěné, může být uvědomované ale i neuvědomované a někdy bývá charakterizováno jako proces učení se. Informální vzdělávání v sobě zahrnuje proces získávání znalostí, osvojování dovedností a postojů v kontextu rozličných činností realizovaných během života v rodině, v práci, během volného času, během interakcí ve společnosti jinými lidmi, zkrátka ve všech oblastech lidského bytí. (Veteška, Tureckiová, 2008)

Současná společnost je označovaná za společnost vědění. Vědomosti sehrávají zásadní, klíčovou roli v oblasti produkce. Z toho důvodu se také stále zvětšuje zájem o další vzdělávání a proces učení se obecně. Pohled na vzdělávání se postupně mění a přesouvá z oblasti, kdy bylo dříve chápáno jako prostředek pro uspokojování individuálních potřeb jedinců, do oblasti kdy je vzdělání chápáno především jako nástroj prosperity, rozvoje a konkurenceschopnosti celé společnosti. Ruku v ruce s touto situací vyvstávají na základě potřeb společnosti, zvyšující se požadavky na vzdělávání. Legislativa České republiky umožňuje realizovat celou řadu aktivit v oblasti neformálního vzdělávání, některé jsou akreditované v rámci MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky), jiné akreditaci nemají a ani o ni neusilují. Proto je nutné proces vzdělávání a učení se podrobit důkladnému výzkumu a vydefinovat potřebné standardy kvality. Vzdělávání dospělých především v pracovním a profesním kontextu představuje velice rychle rozrůstající se oblast dalšího vzdělávání (Novotný, 2009).

2.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je zakotveno v rámci právní legislativy v zákoně „č. 563/ 2004 Sb. *pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*“ (NIDV, 2006b, online). Zákony spravuje a vydává MŠMT ČR.

Vzděláváním pedagogický pracovníků se zabývá NIDV (Národní institut pro další vzdělávání). NIDV (2006a) zpracoval strategický dokument nesoucí název Dlouhodobý záměr (DZ) dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků České republiky. Dokument přispívá ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a upřesňuje nabídku vzdělávacích programů. Vznikl informační portál DVPP, kde mohou učitelé čerpat potřebné informace k dalšímu vzdělávání. DZ specifikoval kompetence subjektů, které zajišťují proces vzdělávání a stanovil základní pravidla pro realizaci DVPP.

DZ definuje postavení DVPP v procesu celoživotního učení, určuje priority stání vzdělávací politiky a analyzuje současný stav poskytovaných služeb, specifikuje nabídku a předkládá spektrum vzdělávacích institucí. DZ dále specifikuje vzdělávací potřeby učitelů a škol, navrhuje změny a upozorňuje na případné problémy a nedostatky při vzdělávání. V neposlední řadě, vyzvedává nutnost státní podpory v oblasti kutikulární reformy, celoživotního učení, rozvoje profesních kompetencí pedagogů pro udržitelný rozvoj a konkurenceschopnost.

2.4.1 Standarty DVPP

Standarty nadeřinovalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky v dokumentu „*Standarty pro udělování akreditací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*“ (NIDV, 2006b, online). Mezi druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zařazuje studium, které směřuje k naplnění předpokladů v rámci příslušné kvalifikace:

- „*Studium pedagogiky*;
- *Studium pro asistenty pedagoga*;
- *Studium pro ředitele škol a školských zařízení*“ (NIDV, 2006b, online).

Dále se mezi studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů řadí:

- „*Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky*;
- *Studium pro výchovné poradce*;
- *Studium k výkonu specializovaných činností*:
 - *Koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií*;
 - *Tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol*;
 - *Prevence sociálně patologických jevů*;
 - *Specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy*;
 - *Specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených*“ (NIDV, 2006b, online).

2.5 Překážky ve vzdělávání

V oblasti vzdělávání a učení se dospělých je velice důležité, jak samotný proces vnímají jeho aktéři, samotní dospělí, kteří jsou do tohoto procesu zapojeni. Rozhodující je víra ve vlastní schopnosti, z čehož vyplývá úspěšnost či neúspěšnost procesu učení. Tým výzkumníků z ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovi univerzity se zabýval touto problematikou a došel k závěru, že v případě, kdy dospělí vidí možnost úspěchu ve studiu za méně pravděpodobnou, ovlivní to negativním způsobem jejich motivaci, která rapidně klesá. Zároveň se zvyšuje role jiných bariér, které na dospělé mohou působit, a tím snižuje pravděpodobnost úspěšného dokončení procesu učení. Tato skutečnost podtrhuje důvod, proč je nutné věnovat bariérám v procesu učení a vzdělávání patřičnou pozornost. (Šed'ová a kolektiv, 2012)

K nejčastěji se vyskytujícím bariérám, které zásadním způsobem působí na proces vzdělávání a zapříčiňují neúčast na tomto vzdělávání, patří situační bariéry, které zachycují aktuální stav konkrétních osob (nedostatek prostředků a času, zhoršený přístup do organizací, kde probíhá vzdělávání a jiné). Dále pak institucionální bariéry, do kterých zařazujeme situaci, kdy není dostupná odpovídající nabídka vzdělávacích kurzů, jejich nevhodný časový rozvrh, který nekoresponduje s pracovním vytížením jedince. A poslední skupinu uzavírají osobnostní bariéry, které jsou vázány na osobní postoje a možnosti jedinců.

Specifickou skupinu bariér v procesu vzdělávání představují bariéry v celoživotním učení, které blíže popisuje NVF (2008) v dokumentu bariéry ve vzdělávání dospělých. Ten mezi tyto bariéry řadí například konzervativní smýšlení dospělých o přístupu ke vzdělávání, kdy jsou přesvědčeni, že vzdělávání je spojeno s tradičním vzděláváním a vyučováním ve školách, které je realizováno v dětském a dorosteneckém věku. Dále se v čím dál větší míře prohlubují rozdíly v přístupu k celoživotnímu vzdělávání z pohledu odlišných společenských vrstev obyvatelstva, pohlaví, věku a pracovního uplatnění. V neposlední řadě patří mezi bariéry také rozdílná motivace k učení, která často mívá spojitost s rozdílnou schopností učit se a průběhu celého života. Zatím není celoživotní dostatečně oceňováno, avšak jeho význam neustále roste. Celoživotní učení zároveň přispělo k tomu, že bariéry u starší věkové kategorie se částečně podařilo odstranit tím, že univerzity otevřeli zájmové, vzdělávací kurzy v rámci studií na univerzitě třetího věku.

2.6 Motivace v procesu učení

V procesu učení zaujímá motivace své opodstatněné místo, protože dospělý jedinec se učit může, ale pokud sám nechce tak nemusí. Americký teoretik vzdělávání dospělých Malcolm Knowles (1973) uvádí. Dospělý jedinec vstupuje do vzdělávacího procesu především z toho důvodu, že zakouší určitou nedostatečnost v otázkách aktuálního života. Následující den chce uplatnit to, co si dnes osvojil. Z tohoto to vyplývá, že časová rovina učení definována bezprostřední aplikací.

V obecné, běžně přijímané perspektivě je motivace pojímána jako vnitřní proces, který symbolizuje touha, nebo vůle (ochota) jedince k vyvinutí určité snahy, jenž povede k dosažení osobnostně významného záměru nebo cíle. Motivace je v této perspektivě spojena s jednáním dospělého. Jedná se o tzv. motivované jednání (Tureckiová, 2004).

Motivace v procesu učení a vzdělávání je dále pojímána jako úsilí o zdokonalení aktuálních znalostí, dovedností či schopností. (Vodák, Kucharčíková, 2007). Motivace napomáhá v procesu učení k dosažení kladného výsledku samotného procesu a v situaci kdy jsou dospělí při učení přiměřeným způsobem motivováni a podporováni, promítne se tato skutečnost zároveň kladně v efektivitě tohoto učení.

Motivace v procesu vzdělávání a učení se se dá rozdělit na motivaci vnitřní a vnější. Interní (vnitřní) motivace vyháží z jedince samotného, což vede k tomu, že

vzdělávací aktivita je pro člověka příjemná a dochází k naplnění osobnostních potřeb jedince. Externí (vnější) motivaci reprezentuje určitý vnější tlak (ze společnosti, z okolí) a v této situaci jedinec nevstupuje do vzdělávání na základě svého osobního přání či potřeby, ale na základě zmíněného, vnějšího vlivu. Pomyslný motor motivace tak představují vlivy vnitřní, zároveň s vlivy vnějšími. (Rabušicová, Rabušic, 2008)

Existuje celá řada faktorů, které mají vliv na pracovní motivaci dospělého jedince. Mezi podstatná kritéria patří dle Tureckiové (2004) například náplň stanové práce a její rozsah, dále míra angažovanosti jedinců na samotné činnosti a rozdělení pravomocí z pohledu delegování. Významnou roli také zaujímají vztahy v dané organizaci, možnost kariérního postupu či růstu, systém hodnocení a odměňování pracovníků či sociální klima (atmosféra) ve společnosti, která je ovlivněna stylem řízení a vedení lidí v organizaci. V neposlední řadě, nesmíme také opomenout chování manažera vůči svým podřízeným.

Faktory v kontextu pracovního života uvedené v předcházejícím odstavci signifikantním způsobem ovlivňují motivaci dospělé populace v procesu učení. Jak předkládá Pavlík a kolektiv (1997) motivace u dospělé populace může nabývat mnoho podob. Může se jednat o vidinu uplatnění znalostí a dovedností, které jedinec získal v rámci edukačního procesu v praxi nebo o snahu udržet si současné místo v hierarchii společnosti skrze zvýšení flexibility a produktivity vlastní práce, což se zároveň může pozitivně promítnout do platového ohodnocení. Dále můžeme motivaci spojit s vidinou kariérního růstu či se zlepšením postavení v rámci pracovního týmu, které zároveň pozitivní měrou ovlivní sociální postavení jedince. A konečně motivaci v procesu učení lze také spojovat s možností snadného uplatnění na trhu práce.

3 Profesní vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělání

Novotný (2009) předkládá, že pojem profesního vzdělávání zahrnuje široké pole působnosti. Je proto patrné, že při zodpovídání otázek spojených s profesním vzděláváním v rámci kontextu celoživotního učení, je třeba postupovat v rámci výzkumu interdisciplinárně, propojovat pohledy z rozlišných oborů.

Základní pohledy zprostředkovává ekonomika vzdělávání dospělých, dále pak rozvoj lidských zdrojů a v neposlední řadě andragogika, která je někdy bývá v zahraniční literatuře ne úplně přesně označena za synonymum adult education. Vzdělávání dospělých v profesním a pracovním kontextu představuje v rámci andragogického myšlení, pouze jeden ze široké palety možných přístupů. Tento proud je jedinečný především kvůli svému obsahu a zároveň významný, díky integrálnímu pohledu na jednotlivce, kdy je tento jedinec ponechán v rámci odborného a profesního vzdělávání a učení se v kontextu jeho osobního života a ve spojitosti s jeho životními rolemi. Toto komplexní propojení umožňuje sledovat proces vzdělávání a jeho průběh v kontextu, který se nevztahuje pouze k povolání či profesi.

V anglické terminologii obor označovaný jako „Human resource development“, který je možné do češtiny přeložit jako rozvoj lidských zdrojů, utváří v kontextu teorie a praxe oblasti propojené s učením a vzděláváním v profesním a pracovním prostředí. Z českých autorů se lidskými zdroji zabýval Průcha (1995), které je vydefinoval jako možný potenciál organizace, který je produkován v podobě zásoby dovedností a znalostí, uložených v pracovnících určitého státu, lokality, společnosti. Tento potenciál a jeho případný rozvoj tvoří skryté bohatství pro společenský a ekonomický růst. Hlavní náplní rozvoje lidských zdrojů je prohlubování kvality potenciálu skrze celoživotní učení.

Ekonomika vzdělání dospělých tvoří poslední část z trojice oborů, která reprezentuje spojení světa práce a vzdělávání z pohledu ekonomiky a toto podtrhuje ekonomický charakter oblasti vzdělávání (Checchi, 2006).

Všechny výše uvedené obory i přes fakt, že mají pokaždé odlišné teoretické pozadí, zajišťují dostatečný základ pro vzájemné prolínání a propojování. Prostor, ve kterém se dané obory protínají, představuje oblast celoživotního učení. Tu si můžeme představit jako průnik tří, ve stejné rovině ležících kružnic. Každá kružnice představuje jeden z oborů: ekonomiky vzdělávání, andragogiky a rozvoje lidských zdrojů. Samotný průnik tvoří zmíněný koncept celoživotního učení.

3.1 Teoretické ukotvení profesního vzdělávání

Oblast působnosti profesního vzdělávání je možná definovat jako učení se a vzdělávání dospělé populace, které se odehrává na určitém pracovišti a je tedy spojeno s profesí a druhem vykonávané práce. V problematice profesního vzdělávání je nutné rozlišovat dva základní pojmy a to sice profesní vzdělávání a pojem dalšího odborného vzdělávání. (Novotný, 2009). Jiní autoři, například Palán (2002) specifikuje profesní vzdělávání jako veškeré formy přípravy na budoucí profesi či povolání i v rámci odborného vzdělávání, ale zároveň dodává, že profesní vzdělání by mělo mít přímou vazbu na profesní zařazení dospělého a možnost jeho uplatnění v ekonomické realitě.

Novotný definuje oblast pozornosti profesního vzdělávání jako:

„Učení se a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce, povoláním či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnu, a dokonce i dříve v minulosti“ (Novotný, 2009, s. 31).

V ekonomické praxi představuje velmi důležitou část učení se a vzdělávání na pracovišti tzv. podnikové vzdělávání. To je možné popsat jako vzdělávání pracovníků v konkrétním podniku, organizaci, společnosti, škole, kde je vzdělávání realizováno skrze celou hierarchii profesí. Velmi časté je rekvalifikační vzdělávání, které se snaží reagovat na změny vzniklé na trhu práce. Z toho důvodu se propojuje vzdělávání, které probíhá jak v oblasti formálního, tak ale také neformálního či informálního vzdělávání.

Důležitou roli hraje v oblasti profesního vzdělávání motivace, kdy možné konkrétní a specifické projevy se mezi sebou výrazně liší. Knowles (1973) rozdělil realizátory vzdělávání dospělých do čtyř základních kategorií, které představují specifický úhel pohledu:

- První pohled zprostředkovává přístup vykonavatele, jenž zodpovídá za správnost výstupů ve vzdělávání.
- Druhý pohled poskytuje administrátor, který musí zajistit soulad mezi cíli a způsoby realizace samotného vzdělávání.
- Třetí pohled je skrze odborníka na učení (didaktika), který se zabývá metodami a formami výuky.
- Závěrečný pohled přináší konzultant, který dbá na využívání vyspecifikovaných konceptů ve vzdělávání.

Novotný (2009) na rozdíl od Knowlese, který se zaměřil na jednotlivé role zajišťovatelů vzdělávání, sleduje celý proces edukační reality a klade důraz na všechny role, ať již realizátorů či účastníků zapojených do procesu vzdělávání. Vyzdvihuje také obecnější rovinu vzdělávání a do popředí staví zájmy společnosti. Dle jeho slov je možné rozlišit tři hladiny, kdy každá hladina představuje rozdílný pohled na proces učení se a vzdělávání, který je v souladu se zájmy a potřebami jedince (individuální pohled), skupiny (pohled organizace) nebo jiného většího celku (pohled veřejnosti).

- Individuální pohled spočívá v zájmu jedince na udržení, eventuálně zlepšení pracovních předpokladů, pro danou pracovní pozici, které mu zlepší jistotu udržení zaměstnání. Zároveň jedinec přemýšlí o získání dalších vědomostí a znalostí či dovedností, které mu umožní lépe se uplatnit na trhu práce a to tak, že bude vykonávat jinou pracovní pozici / profesi nebo dokonce dojde ke změně zaměstnavatele. Lidé se snaží vylepšovat a zvyšovat své vzdělání i z vlastní iniciativy, protože si chtějí zajistit kariérní růst. Neméně důležité je také hledisko zálib konkrétního jedince. V situaci, kdy jednotlivec pracuje na svém rozvoji, podporuje zároveň svojí zaměstnatelnost, která mu otevře cestu k vyšším pozicím s odpovídajícími vyššími příjmy. Takto vzdělávání z pohledu jedince předkládá národní dokument o rozvoji vzdělávání (Národní, 2001).
- Pohled na hladině instituce či podniku má základ v potřebách rozvoje organizace, které napomáhá naplňovat rozvoj lidského kapitálu prostřednictvím vzdělávání a učení. Kvalifikovaný a motivovaný zaměstnanec pozitivně ovlivní růst produktivity práce, který se promítne do ekonomických výsledků firmy. Díky tomu dochází ke sjednocení zájmu zainteresovaných stran v oblasti učení a vzdělávání. (Novotný, 2009)
- Z pohledu veřejnosti má učení přispívat k sociálnímu a ekonomickému rozvoji, nebo napomáhá k řešení vzniklých problémů. Nejvyšší úroveň veřejného pohledu zastupuje stát, který řeší problematiku zaměstnanosti, tedy hledá soulad mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce.

3.2 Profesi vzdělávání pedagogických pracovníků

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2017b) zavádí nový kariérní řád, jenž má za úkol podpořit u učitelů profesní rozvoj skrze celoživotní. Tento kariérní řád bude zároveň propojený se systémem odměňování. Byla schválena novela zákona 563/ 2004 o pedagogických pracovnících a znění některých zákonů. Novela zákona bude uplatňována u pedagogických pracovníků od 1. 9. 2017. Doposud si mohli pedagogičtí pracovníci zvolit svou kariérní cestu jako výkon specializovaných činností v rámci školní instituce. Například specializaci školní metodik prevence, výchovný poradce, nebo studium pro vedoucí pracovníky ve školství. Nyní se otvírá nová kariérní cesta pro všechny pedagogy, formou rozvoje profesních kompetencí.

Základem nově zavedeného kariérního systému pro pedagogické pracovníky bude tříúrovňový standard učitele, který vychází z rostoucích profesních kompetencí učitele a přispívá ke kvalitnějšímu výkonu učitelské profese. Standard reprezentuje určitý, vhodný nástroj, který vede k dosažení, udržení a průběžnému zvyšování kvality práce pedagoga. Zároveň stanovuje rozsah pole působnosti a vykonávaných činností učitele ve škole. Standard učitele se zaměřuje na tři oblasti:

- „*Oblast osobního profesního rozvoje (dříve Učitel a jeho profesní Já);*
- *oblast vlastní pedagogické činnosti (dříve Učitel a jeho žáci);*
- *oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (dříve Učitel a jeho okolí)“*
(MŠMT, 2017b, online).

V souvislosti s tímto kariérním řádem se zavádí do praxe nové pojmy, kterými jsou adaptační období začínajícího pedagoga, definuje roli uvádějícího učitele a kariérní stupeň. Začínající učitel bude mít dvouleté adaptační období, během kterého mu bude ze strany zaměstnavatele poskytnuta zvýšená podpora. Funkci uvádějícího učitele zastřešuje pedagog, který musí být zařazen minimálně do třetího kariérního stupně a který zároveň absolvoval předepsaná školení a má příslušnou délku pedagogické praxe. Uvádějícímu učiteli bude náležet příspěvek tři tisíce korun českých za jeden měsíc.

3.2.1 Stupně kariérního řádu

Podle MŠMTČR (2017b) existují tři stupně kariérního řádu. První kariérní stupeň se týká čerstvých absolventů pedagogických oborů nebo učitele přicházející z odborné praxe. Adaptační období po nástupu je stanoveno na dva roky a je určeno

především pro adaptaci učitele na podmínky praxe. Dále umožňuje aktualizaci poznatků získaných během studií na vysoké škole a přizpůsobení těchto poznatků na základě konkrétní školy. Rozvoj učitele bude řízen na základě profesního plánu, který bude po dvou letech vyhodnocen a bude zhodnoceno, zda se dosáhlo vytyčených kariérních cílů.

Druhý kariérní stupeň. Do tohoto stupně patří pedagogové, ze stupně K1, kteří již splnili požadavek dvouletého adaptačního období a prokazují standartní výkon v rámci své profese. Zároveň musí úspěšně absolvovat atestační řízení povinné pro druhý kariérní stupeň. Atestační řízení posuzuje tříčlenná atestační komise, která se skládá z ředitele příslušné školy, pedagoga druhého kariérního stupně z téže školy a třetím členem komise mohou být pracovníci z oblastí: učitel vysoké školy pedagogického zaměření nebo učitel, který je zařazeno do třetího kariérního stupně, případně možný zástupce z odborné praxe a v neposlední řadě školní inspektor.

Třetí kariérní stupeň následuje po splnění podmínky deseti let pedagogické praxe a trvale vykazující nadprůměrně kvalitní výkon pedagogické profese, může být do této třídy zařazen pedagog z druhého stupně. Zařazení do třetího stupně je možné na základě realizovaného jednoletého atestačního řízení. Učitel povede o své činnosti dokladové portfolio, které zdokumentuje dosažené kompetence učitele a bude vypovídající o vysoké kvalitě jeho profesních činnosti. U třetího kariérního stupně se skládá atestační komise z pěti členů: z ředitele příslušné školy, školního inspektora, zástupce z určeného vysoké školy připravující pedagogy, dále učitele stejné aprobační ve třetím kariérním stupni a odborník z praxe.

Dále jsou v kariérním řádu specifikovány podmínky pro postup v jednotlivých stupních, které s sebou zároveň přinášejí také postup v rámci platových tříd a stupňů.

„Zavedení kariérního systému má velký potenciál ke zvýšení kvality učitelství profese a učitelství jako celku. Kariérní systému učitelů cílí k růstu kvality škol, ke změnám priorit v jejich řízení, zlepšování práce učitelů a tím v konečném důsledku i ke zlepšování výsledků žáků“ (MŠMT, 2017b, online).

4 Učení v kontextu organizace

Tato část práce v první řadě cílí na dvojici pojmů organizační učení a učící se organizaci. Koncept učící se organizace představili Peter Senge a Chris Argyris, kteří svou myšlenku prosadili do teorie andragogiky. Autoři stanovili definici učící se organizace a vysvětlili dva úhly pohledu na tento fenomén. Tato kapitola také v závěru řeší problematiku učení se jednotlivců, kdy jsou jedinci chápány jako zdroje pro organizaci v podobě lidského kapitálu.

4.1 Organizační učení

V literatuře je popsáno velké množství teorií a modelů organizačního učení. Definici organizačního učení je možno pojímat z perspektiv různých oborů, které se zabývají procesem vzdělávání. Z toho důvodu je zřejmé, že se tyto definice mohou vzájemně odlišovat. Na důležitosti nabývají témata, kterými jsou například samotná podstata procesu učení (zde převažuje hledisko z pohledu vědního oboru Psychologie), dále podpora učebního procesu (hledisko pedagogické). Vlastním řízením organizačního učení se zabývají teorie pedagogického managementu a důležitou roli v celém procesu hrají specifika organizačního učení. (Šedřová a kolektiv, 2012)

Jak předkládá autor Lang (2007) je vhodné při zkoumání pojmu učící se organizace zohlednit dva základní pohledy. První směr vnímá organizace jako systémy učících se jednotlivých zaměstnanců. Zastáncem tohoto proudu je Argyris a Schon (1996), kteří interpretují učení samotné, spolu s učením jedince, jako klíčový prvek v systému organizačního učení. V pořadí druhý směr se nesoustředí pouze na jedince (tím popírá do jisté míry první myšlenkový směr), ale vyzdvihuje význam skupin a komunit v procesu učení se. Tyto skupiny a komunity jsou chápány jako „communities of practice“ v překladu tedy společenství praxe. V české literatuře je možná se setkat také s termíny, jako jsou praktikující komunity či komunity s vlastní praxí. Nicméně překlad tohoto pojmu, jak jej stanovil Národní ústav odborného vzdělávání České republiky, zní společenství praxe. Pojmosloví společenství praxe je známe především na základě prací dvojice autorů Lave a Wenger (1991), kteří se touto problematikou zabývali v knize Situačně závislé učení: legitimní periferní participace. Podrobněji bude toto dílo popsáno v následující kapitole.

Z českých autorů se problematikou organizačního učení zabývala Bartoňková (2010). Ve své knize představuje tři dimenze organizačního učení.

- Individuální učení – základem tohoto přístupu je jedinec, jenž se motivován k tomu, aby dále prohluboval své kompetence a praktické dovednosti. Základní formu učení zde představuje metoda sebevzdělávání.
- Skupinové učení – základem tohoto přístupu je skupina, která také rozvíjí znalosti, dovednosti, postoje a návyky, avšak zde je učení realizováno prostřednictvím skupiny jako celku. Členové skupiny musí sami vědět, jak se správně učit. K učení dochází v situacích, kdy spolu členové skupiny spolupracují, budují, či tvoří jiné produkty a tím dochází ke vzájemnému učení.
- Organizační učení – základem tohoto směru není pouze průsečík v oblasti učení individuálního a skupinového. Toto učení je chápáno jako širší entita, která staví na osobních zkušenostech, osvojených pravidlech, normách a strategiích uplatňovaných v dané organizaci.

Jiný pohled na učení se v organizaci představuje Armstrong (2007). Ten zkoumá problematiku využití učení se individuálních jedinců a skupin v rámci organizace, jako potenciálu k rozvoji samotné organizace. Středem jeho pozornosti se stala i souvislost mezi procesem řízení vědomostí a procesem učení. Důležitou roli zde také hraje vztah vzájemných očekávání jednotlivých aktérů k samotnému využití výsledků učení.

Další nový náhled na problematiku přináší Tureckiová (2004), jenž nabízí pohled ze strany zaměstnavatele. Společnosti svým pracovníkům vytvářejí podmínky pro vlastní rozvoj a učení, tyto aktivity jsou podporovány, ale organizace na oplátku požadují od svých zaměstnanců aktivní, flexibilní a kreativní přístup. Tyto vzájemné interakce přispívají také k rozvoji samotné organizace. Zaměstnavatelé pracují s myšlenkou, že pracovníci nabízené příležitosti a uzpůsobené podmínky využijí pro rozvoj vlastních kompetencí a to ve výsledku ovlivní i rozvoj organizace a zvýší se tím její konkurenceschopnost na trhu práce.

4.1.1 Učící se organizace

Téma učící se organizace zkoumala celá řada autorů. Lang (2007) představuje význam tohoto konceptu, jako proces vytváření nových znalostí. V tomto pohledu se do procesu učení může také promítat samotné chování jedince. Učení je realizováno na široké základně institucionálních vztahů uvnitř konkrétní společnosti. Učení z pohledu učící se organizace není zaměřené pouze na učení se jednotlivců či skupin v rámci stejné organizace, ale na významu nabývá vzájemné propojování učení všech aktérů. Učení chápeme jako kontinuální proces, do něhož vstupují všichni pracovníci organizace. Styl, jak je učení v organizaci prováděno, ovlivňuje prostředí a situace ve společnosti.

První informace o učící se společnosti se dají dohledat v knize Chrise Argyrise (1996). Ten vytvořil tézi, jež říká, že pokud je organizací vytvářen prostor s podmínkami umožňujícími rozvinutí potenciálu zaměstnanců, vytvoří se tím tak stav příznivý pro oba subjekty. Argyris realizoval výzkumy, které prokázali, že většina vedoucích pracovníků není ochotná se podílet na změně společnosti a mají potíže se změnami. Přetrvá zde neschopnost poučit se ze svých, kdy hlavním problémem je špatná, mezilidská komunikace. Autor dále podrobil výzkumu vztah zaměstnanec – organizace a poukázal na problémy, při zařazování lidí do struktury společnosti, kdy často dochází k potlačování schopností jednotlivců namísto podpory k rozvoji. Překážkou se zde stávají některé normy organizace, které je omezují ve zdokonalování schopností a zabraňují jim ve schopnosti přebírat zodpovědnost za své vystupování.

Argyris podotknul, že pokud se organizace skutečně snaží uspět v konkurenci nabytém prostředí, musí brát na zřetel skutečnost, že základem úspěchu v rámci konkurence se stává schopnost pracovníků učit se stále novým dovednostem a poznatkům. Větší část pracovníků tuto situaci není ochotna akceptovat, protože se doposud nenaučili, jak se učit a tím pádem, si ani nedokáží vzít ponaučení z předchozího neúspěchu. Chybí zde schopnost řádné sebereflexe. Klíčové myšlenky k tématu učící organizace jsou představeny v knize Organizační učení: Teorie akční perspektivy (Argyris, 1996).

Význam učící se organizace, také popisuje Peter Senge (2016), který ve svém díle Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace, chápe společnost jako skupinu pracovníků, kteří soustavně rozvíjejí své schopnosti k vytváření budoucnosti. Toto pojetí přisuzuje učení mnohem větší význam, než jen formu pouhého přijímání

informací, ale vyzdvihuje proměnu zaměstnanců. Tato přeměna umožní jedincům dosahovat žádoucích výsledků. Autor v knize vyzdvihuje, že učení musí být na prvním místě, protože organizace strádají, pokud převládá neschopnost učit se, což dále znemožňuje identifikaci blížících se hrozeb. V neposlední řadě se zabývá otázkou učení se v souvislosti s vnitropodnikovými vazbami.

Na přelomu tisíciletí vydává Senge ve spolupráci s ostatními výzkumníky knihu *Praktická příručka páté disciplíny: Strategie k tvorbě učící se organizace*, kde popisují zkušenosti, které sami získali při realizaci projektu učící se organizace. Hlavní myšlenkou této knihy je, že učení je pro společnosti prospěšné a má pozitivní vliv na její fungování. Kritici tohoto myšlenkového proudu upozorňují na skutečnost, že Sengeho idea učící se organizace má až přespříliš filozofickou povahu a tudíž není možné ji jednoduše aplikovat v reálném světě. Na učící společnosti je potřeba se dívat jako na proces a ne produkt činnosti. U procesů nejsou okamžitě vidět realizované změny.

Učení, v kontextu učící se organizace ztělesňuje nepřetržitý a nikdy nekončící proces, který vede k inovaci a přeměně společnosti. Klíčové body, které by měly tvořit jádro učící se společnosti, vydefinovali Dédina a Cejthamr (2005). Mezi tyto body patří vzájemná spolupráce jednotlivých oddělení ve společnosti, dále pak systém, který umožňuje sdílení představ a cílů, a jenž zároveň umožňuje oceňování organizačního, skupinového či individuálního učení. Současně zde dochází k podpoře nových nápadů, metod a procesů. Toto vše podtrhuje delegace zodpovědností a přijímání rizika.

4.2 Individuální učení

Didaktické a edukační postupy mají v procesu učení se konkrétních jedinců významnou funkci. Každý jedinec si v průběhu života osvojil určitý styl učení, který mu z hlediska jeho dispozic vyhovuje nejlépe. Z toho důvodu je více než pravděpodobné, že bude při učení využívat již zažitě metody, dodržovat pravidelné přestávky a zvolí si své optimální tempo. Takto nastavené podmínky tvoří individuální styl učení. Na důležitost znalosti vlastních stylů a způsobů učení, již upozorňovala Kociánová (2012), která význam těchto znalostí z pohledu organizace upřednostňuje před významem samotných kognitivních procesů při učení, či chování jedince. V procesu učení se dospělých, zaujímají významnou roli předcházející zkušenosti.

Rolí zkušenosti v principech vzdělávání a učení se zabýval i Illeris (2004), který předkládá, že v průběhu dospívání, každý jedinec shromažďuje zkušenosti, které získává při interakcích s okolím a tyto zkušenosti následně představují určitou zásobárnu (zdroj) pro učení. Případně je také možné, na základě této zásobárny, navazovat nové zkušenosti, které se následně mohou promítnout do učení. V kontextu andragogických teorií a metod vzdělávání dospělých se proto ustupuje od technik tradičního vzdělávání a vyučování a do popředí vystupuje význam učení na základě zkušenostních technik, podpořené analýzou a sebereflexí. Využití klasických přednášek a prezentací nahrazují diskuze, metody pokusů, inscenací, simulací či týmových projektů. Vše směřuje k aktivnímu učení. Nicméně do vlastního procesu učení nezasahují pouze zkušenosti, ale zároveň i jiné vlivy, kdy na vývoj poznávacích (kognitivních) schopnosti jedince, působí i samotné osobnosti charakteristiky jedince, jeho hodnoty, postoje a potřeby.

Amstrong (2007) se zaměřuje na vzdělávání dospělých v rámci ekonomické perspektivy, neboť právě konkrétní jedinci přetváří nasbírané informace z okolí na nové znalosti, dovednosti a kompetence, které uplatňují v praxi. Souhrn těchto složek představuje lidský kapitál. OECD (Memorandum, 2001) v rámci definice předkládá, že lidský kapitál se skládá ze schopností, znalostí, dovedností a kompetencí, případně specifických vlastností jedince, jež umožňují produkci osobního či celospolečenského blaha. Záleží pouze na konkrétních jedincích, jak svůj potenciál využijí v pracovním kontextu. Z toho důvodu zaměstnavatelé preferují, aby se jejich zaměstnanci zapojovali do procesu učení. Vztah mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem nedefinují pouze potřeby organizace, ale také zaměstnanci mají individuální zájmy. Novotný (2009) ukazuje, že zájem jednotlivce může být například udržení, případně modernizace aktuálního stavu své kvalifikovanosti potřebné pro danou pozici. Ta jedinci umožní i nadále si udržet aktuální pracovní zařazení. Současně je také třeba přemýšlet nad budoucností a rozvíjet takové dovednosti, které v situaci, kdy to bude nutné, umožní změnu profese či zaměstnavatele.

5 Učení na pracovišti

Tato část práce cílí na problematiku učení na pracovišti. Pozornost je věnována učení na pracovišti, které se prolíná skrze všechny formy učení, tak jak jej vyspecifikovalo memorandu o celoživotním učení, tedy přes formální, neformální a informální učení. Pracoviště lze chápat nejen jako místo, kde je učení či vzdělávání podporováno, ale zároveň je to také prostor, kde se nové znalosti utváří (Illeris, 2004).

5.1 Teoretické ukotvení

V literatuře, která se zabývá konceptem učení na pracovišti, můžeme nalézt různé definice. Z obecného hlediska je možné na učení na pracovišti pohlížet jako na proces, během kterého dochází k osvojování nových znalostí a dovedností skrze různé formální či neformální prostředky. K tomuto osvojování dochází v kontextu pracoviště. Svět práce a učení jsou vzájemně propojené, výhodou toho je, že při učení na pracovišti dochází s osvojování znalostí v místě vykonávané činnosti a může se tedy zároveň jednat o přímou aplikaci takto nově nabytých znalostí v praxi.

Jednu z nejkompexnějších definic učení na pracovišti, v kontextu interpretace konceptu workplace learning, předkládá Karen Evans (2006). Rozděluje učení do tří kategorií:

- Learning in the workplace – do češtiny je možné toto pojmosloví přeložit jako učení na pracovišti. Jedná se o učení, které probíhá spontánně v rámci společenských interakcí. Typickým příkladem může být pozorování ostatních při práci, případně diskuze nad určitou problematikou.
- Learning through the workplace – zde je možné překlad chápat jako učení skrze pracoviště. Tato kategorie představuje možnosti učení, které jsou zaměstnancům poskytované na základě pracovního vztahu s organizací. Patří sem vzdělávací programy a školení zaměstnanců či jiné benefity.
- Learning for the workplace - neboli učení pro pracoviště. Tento termín v sobě zahrnuje všechny formy učení, od specificky zaměřeného tréninku až po zešíroka pojaté obecné vzdělávání.

Podle Collin a kolektiv (2011 in Cacciattolo, 2015) můžeme učení chápat jako všudypřítomné cvičení probíhající během výkonu práce. K učení zpravidla dochází skrze neformální interakce jedinců. Tyto příležitosti ke středu jsou prospěšné pro všechny zúčastněné aktéry.

Výzkum, který vedl Fenwick (2008 in Cacciattolo, 2015) přináší poznání, že učení na pracovišti je realizované ze tří čtvrtin skrze neformální učení. To se převážně skládá ze sdílení informací, mentoringu, případně sebevzdělávání. Z toho vyplývá skutečnost, že učení na pracovišti nejčastěji probíhá formou sociálních interakcí v každodenní, pracovní realitě.

V české literatuře pojmenoval koncept učení na pracovišti Novotný (2009), který stál za tím, že se tento anglický pojem „workplace learning“ dostal do českého pojmosloví v podobně učení pro pracoviště. Dle záměru autora nejde o to, aby tento koncept jiné nahrazoval, ale jde spíše o doplnění aktuálního vědeckého poznání v rovině výzkumu a praxi. V praxi tento koncept může napomáhat při hledání efektivních cest pro tvořivý rozvoj jedince.

Na základě prací dalších autorů, je možné konstatovat, že je učení také vázané k určité kultuře. To je možné chápat jako učení, které je realizováno v rámci specifického prostředí s konkrétními zvyky a pravidly, které jsou součástí kultury organizace (Muhammad, Idris, 2005).

Mimo jiné, mnoho příkladů z praxe dokazuje, že zaměstnanci se naučí nejvíce jeden od druhého, při plnění každodenních pracovních úkolů nebo při řešení problémů v těchto situacích vzniklých. Z toho dále vyplývá, že jeden z nejvýznamnějších zdrojů učení představuje zkušenost dlouholetého pracovníka v práci, který pomáhá novým členům kolektivu během procesu adaptace a tuto zkušenost jim zprostředkovává. Hlavní předností takového mentora je, že má nejpresnější a nejaktuálnější informace o konkrétní pracovní pozici, včetně požadovaných kompetencí nezbytných k naplnění předepsaných úkolů. Učení je tedy obousměrným procesem, vzájemného předávání zkušeností mezi zaměstnanci, zaměstnavatelem a pracovištěm (Silverman, 2003).

5.2 Neformální/ nevědomé učení na pracovišti

Kolektiv autorů v čele s Lukášovou a Novým (2004), uvádí, že učení na pracovišti má povahu neformální a nevědomého učení, které je konkrétně situováno. Probíhá v tichosti a jeho aktivizace vystává na základě podnětu organizace nebo i bez něj. Charakteristické pro učení je, že představuje sociální proces. Autoři dále předkládají, že jedinci se učí bezpodmínečně, ale mají předpoklady k rozlišování a specifikování změn v jejich kognitivních strukturách. Pro spontánní učení je charakteristické, že výkon činností probíhá s jiným cílem než je učení. Dochází k němu především v situacích, kdy jsou související činnosti primárně nezamýšlené jako učení. Změny ve znalostech a schopnostech se projevují jako výsledky, které jsou vedlejším produktem učení a mají podobu náhodných poznání či objevů.

Studie Rowold a kolektiv (2009 in Cacciattolo, 2015) potvrdila, že aktivity v rámci neformálního učení signifikantně ovlivňují profesní způsobilost jedince ke konkrétní pracovní činnosti. Výzkum tedy podpořil význam neformálního učení v rámci pracoviště.

5.3 Situačně závislé učení

Kniha Lave & Wengera (1991) učení závislé na situaci, patří k nejvýznamnějším pracím v oblasti učení na pracovišti a v rámci učňovského vzdělávání. Autoři ve svém díle vydefinovali dvojici klíčových pojmů a to společenství praxe a legitimní periferní spoluúčast (participace). Smyslem učení probíhajícího ve společenství praxe je, že tato činnost vytváří možnosti k sounáležitosti v rámci dané skupiny. Společenství praxe se skládají z jedinců, kteří v procesu společného učení sdílejí svou vášeň a zápal pro tuto činnost a zároveň ji vykonávají společně.

Fenwick (2008 in Cacciattolo, 2015) podotýká, že jedinci jsou schopni se učit z každodenních činností. Společenství praxe umožňuje členům pracovní skupiny společně se učit a to se ve výsledku projevuje v lépe vykonané práci každého z nich. Odpůrci tohoto to konceptu upozorňují na problematiku chybějící analýz, které se zabývají otázkou fungování jednotlivých skupin a jejich vnitřních struktur. Ale přesto jsou společenství praxe hodnoceno jako přínosné, protože propojuje individuální s organizačním učním.

5.4 Bariéry v učení na pracovišti

Společnosti jsou složeny z jednotlivých aktérů organizačního učení, ve kterém sociální systémy formují chování, jež je v organizaci akceptováno. Některé sociální systémy ztělesňují zároveň učící systémy, ve kterých může na základě organizační politiky docházet k tlumení procesu učení. Toto se projeví jako nedostatek příležitostí k sdílení znalostí. Tuto skutečnost předložila Lukášová a Nový (2004). Podle Collina (2011 in Cacciattolo, 2015) do společenských vztahů v organizaci zasahují záležitosti moci, které mají politické kořeny. Ve studii byla identifikována překážka tzv. neviditelná zeď, která brání sdílení informací a vzájemnému učení mezi jednotlivými organizačními jednotkami. Kolektiv autorů dále vyzdvihují důležitou roli učebních procesů jako nástroje kontroly a moci. Dva světy učení a moci se vzájemně prolínaly, což se také nutně promítlo do kultury pracoviště. Nevhodná organizační politika může tedy znesnadnit proces učení na pracovišti.

Jedno ze zajímavých zjištění předkládá Silverman (2003). Ten zjistil, že u manažerů společností jsou hodnoceny pouze jejich osobní znalosti a dovednosti, které mají, ale už méně se klade důraz na to, aby manažeři tyto klíčové kompetence dále předávali svým podřízeným. Proces nesdílení informací může být částečně také ovlivněn organizační politikou. Z toho důvodu se mohou v organizaci objevovat situace, kdy mají někteří zaměstnanci potřebu chránit si své know how. Informace, které získají na školení, si nechají pro sebe a nepředají ji dál svým kolegům, čím nevědomě vytváří bariéru v učení na pracovišti.

6 Souhrn teoretické části

Na začátku teoretické části diplomové práce jsou nejprve na základě odborné literatury ukotveny základní pojmy.

Druhá kapitola nese název celoživotní učení. Je zde představený samotný koncept celoživotního učení, jeho vznik a zároveň jsou vysvětleny hlavní důvody, proč je tento pojem v současné době tak aktuální. Kapitola dále cílí na vzdělávání dospělých a další vzdělávání. Obě kapitoly jsou zpracovány jak v obecné rovině, tak také v rovině z pohledu rozvoje pedagogických pracovníků (PP). Podkapitola vzdělávání pedagogických pracovníků se opírá o klíčové dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Další vzdělávání PP je představeno z pohledu Národního institutu pro další vzdělávání. Proto jsou v závěru této části také uvedeny standarty dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Závěr kapitoly uzavírají překážky v učení, spolu s tématem motivace.

Třetí kapitola sestupuje na pomyslném žebříčku o úroveň níž, a zaměřuje se na pojem profesního vzdělávání. V kapitole je samotný pojem nejprve důkladně teoreticky ukotven a následně je představen z pohledu rozlišných oborů. Následuje podkapitola, kdy je profesní vzdělávání, podobně jak tomu bylo v předcházející kapitole, zpracováno v rovině profesního vzdělávání z prostředí škol a jejich zaměstnanců, tedy učitelského sboru. Kapitulu uzavírá představení nového kariérního řád, který nabude platnosti během roku dva tisíce sedmnáct.

Kapitola čtvrtá cílí na učení, které je zasazeno do kontextu organizace. Pod pojmem organizace si můžeme představit jakoukoliv instituci. Z toho důvodu je možné zaměnit pojem organizace za pojem škola. Kapitulu uzavírají specifika individuálního učení.

Poslední, pátá kapitola teoretické části se zaměřuje na učení v rámci pracoviště. Na začátku je učení na pracovišti teoreticky ukotveno na základě rozlišných přístupů a definic pojmání tohoto pojmu. Nejkomplexnější definici zde uvádí Karen Evans, neboť její definice prostupuje skrze všechny kategorie učení na pracovišti a pojímá v sobě formální, neformální i informální učení. Následně je podrobněji zpracována a představena dvojice pojmů učení na pracovišti, nevědomé a situačně závislé učení. Kapitulu uzavírají možné překážky, které učení na pracovišti ovlivňují.

EMPIRICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce je rozdělena na tři oddíly. První oddíl se věnuje metodologii výzkumu, ve které je zároveň vydefinována hlavní výzkumná otázka, dále následují specifické výzkumné otázky a oddíl uzavírá představený výzkumný cíl.

Druhý oddíl empirické části se soustředí na metodu, která je použita pro realizované výzkumné šetření. Je zde odůvodněna volba konkrétního výzkumného nástroje, jsou popsány podmínky výzkumu, dále je přiblížený pobyt a vstup do terénu a v neposlední řadě jsou předloženy informace vztahující se k samotnému sběru dat. Oddíl uzavírá analýza dat.

Třetí oddíl práce je zaměřený na interpretaci výzkumem získaných dat, které byly podrobeny analýze, na základě metody otevřeného kódování. Induktivně vzešlé kategorie po otevřeném kódování jsou dále rozebrány v diskuzi.

7 Metodologie

7.1 Otázky výzkumného šetření

Téma výzkumu diplomové práce tvoří proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci jejich pracoviště v kontextu vykonávané profese. Hlavní výzkumnou otázku tvoří:

Jak učitelé vybrané střední školy realizují proces dalšího sebevzdělávání v rámci jejich profese a pracoviště?

Předložená hlavní výzkumná otázka se skládá z několika specifických výzkumných otázek, jež cílí na specifické aspekty učení.

- *Jaké znaky a osobní charakteristiky utváří respondenty v procesu sebevzdělávání? (KDO se učí?)*
- *Jaké schopnosti, kompetence a dovednosti jsou skrze sebevzdělávání osvojovány? (CO se učí?)*
- *S jakou motivací vstupují učitelé do procesu sebevzdělávání? (PROČ?)*
- *Jak probíhá proces samotného sebevzdělávání? (JAK se učí?)*
- *Jak vnímají učitelé své kolegy z pohledu sebevzdělávání? (OD koho se učí?)*
- *Jaké zdroje učitelé při sebevzdělávání využívají? (KDE čerpají informace?)*

Cílem úvodní, první specifické výzkumné otázky je zjistit, jaké základní znaky a charakteristiky utváří učitele, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Neboť osobnostní charakteristiky jedince také v určité míře ovlivňují proces sebevzdělávání, můžou se promítat do samotné motivace k učení a podobně.

Druhá specifická otázka se snaží zjistit, co tvoří hlavní obsah sebevzdělávání učitelů, jaké schopnosti, dovednosti, kompetence či znalosti jsou předmětem vzdělávání.

Třetí výzkumná otázka se pokouší zmapovat hlavní motivaci, proč učitelé vstupují do procesu sebevzdělávání, případně jaké hlavní motivy je v tomto procesu udržují. Zjištěné motivy budou dopodrobna popsány a okomentovány.

Čtvrtá výzkumná otázka cílí pozornost na samotný proces vzdělávání, či sebevzdělávání pedagogů. Tato specifická otázka tvoří jádro výzkumného šetření. Jelikož se jedná o nejdůležitější otázku, bude jí v rámci dotazování, ponechám dostatečný prostor pro výpovědi respondentů.

Předposlední, pátá výzkumná otázka se zaměřuje na sdílení informací v rámci učitelského sboru. Tato otázka může také částečně zachytit a následně reflektovat aktuální klima, či vztahovou rovnováhu v rámci školy, mezi jednotlivými učiteli apod.

Poslední výzkumná otázka se snaží zachytit odpověď na otázku, jaké zdroje učitelé při sebevzdělávání využívají, neboli kde čerpají informace

7.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zachytit a popsat proces rozvoje a sebevzdělávání pedagogických pracovníků vybrané střední školy. Díky informacím, které budou získány na základě výpovědí jednotlivých respondentů dále zachytit faktory, jež na samotný proces největší měrou ovlivňují. Jak předkládá Švaříček a Šed'ová (2007) na základě Maxvellova konceptu, se definuje výzkumný cíl minimálně ve dvou povinných a v jedné dobrovolné rovině. Tyto roviny jsou charakterizovány cílem personálním, intelektuálním a praktickým, přičemž personální cíl nemusí být nutně vydefinován.

Intelektuální cíl této práci představuje získání nových náhledů na problematiku rozvoje a sebevzdělávání pedagogických pracovníků v kontextu vykonávané profese a pracoviště. Výzkum se pokusí co nejpodrobněji zmapovat proces sebevzdělávání pedagogických pracovníků, pochopit jak učitelé tento proces vnímají, jaké faktory samotný proces formují a zároveň ovlivňují. Výzkumem získaná data budou dále

podrobena přímé komparaci s výsledky, jak učení na pracovišti vnímají jednotlivý učitelé technických profesí, což přinese nový vhled do této problematiky. Do šetření budou zahrnuti učitelé s různou délkou pedagogické praxe, z toho důvodu, aby výsledky výzkumu poskytly co nejkomplexnější informace.

Praktický cíl této práce představuje získání praktických informací z oblasti rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků, které mohou představovat určitý potenciál, pro podporu této oblasti ze strany vzdělávací instituce v praxi. Neboli, na základě získaných výsledků bude možné lépe pochopit proces rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů a následně umožnit učitelům kvalitnější přístup k této oblasti, například změnou podmínek v prostředí vzdělávací instituce.

Personální cíl představuje ověření dříve získaných znalostí v praxi. Dále pak zprostředkování uceleného poznání z oblasti rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro výzkumníka.

8 Metoda výzkumu

Tato část práce se zaměřuje na popis výzkumné metody, která je aplikována v rámci realizovaného šetření. Dále je zde odůvodněná její volba a popsány jednotlivé kroky, které byly během výzkumného šetření realizovány.

S ohledem na výzkumný cíl práce, na základě formulace hlavní výzkumné otázky a s přihlédnutím k vlastnostem a charakteristikám výzkumného problému, bylo pro výzkumné šetření zvoleno přístupu kvalitativního. Hlavní výhoda kvalitativního přístupu, jak uvádí Hendl (2012) spočívá v možnosti získání hustého a podrobného souboru informací o zkoumaném jevu. Zároveň nám tento přístup umožňuje nahlédnout na zkoumaný proces, jev či fenomén z pohledu jedince či skupiny. Toto plně koresponduje s cílem výzkumného šetření diplomové práce, co nejpodrobněji prozkoumat proces sebevzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků v kontextu jejich profese a pracoviště. Získané poznatky vytvoří komplexní pohled na zkoumaný jev.

8.1 Průběh výzkumného šetření

Výzkum byl realizovaný v průběhu zimy na přelomu roku 2016/2017, od měsíce listopadu do února, s učiteli vybrané střední školy. S jasným záměrem zachování anonymity všech zúčastněných respondentů zde není představena samotná vzdělávací instituce, její sídlo či jiné určující informace. Pouze orientační údaje o respondentech budou představeny v kapitole výběr zkoumaného vzorku a to z toho důvodu, aby si bylo možné udělat představu o tom, jaké spektrum pedagogických pracovníků se zúčastnilo výzkumného šetření. Základní informace o respondentech jako je jméno, pohlaví a jiné budou záměrně změněny, aby nemohlo dojít k identifikaci respondentů.

8.2 Zajištění vstupu do zkoumaného terénu

Výběr vzdělávací instituce pro potřeby výzkumného šetření nebyl náhodný. Naopak na základě pečlivé rozvahy a s přihlédnutím k problematice vstupu do výzkumného terénu, byla zvolena instituce, ve které bude možné realizovat výzkum s minimem rizik, co do znalosti prostředí výzkumníkem. Představa, že by výzkumník vstupoval do nového, neznámého prostředí v roli cizince není v žádném případě vhodná, protože by tato skutečnost mohla ovlivnit samotný průběh šetření.

Jak předkládá (Švaříček a Šed'ová, 2007), hrozí zde riziko, že by zkoumaní respondenti dostatečně nedůvěřovali výzkumníkovi a jejich otevřenost k autentickým výpovědím by mohla být ohrožena či jiným způsobem ovlivněna.

Na základě výše uvedených skutečností byla pro výzkumy zvolena instituce střední školy, kterou výzkumník již zná z dřívějších let. V této situaci se výzkumník ocitá v roli návštěvníka, což je pro výzkum příhodné hned z několika hledisek. Například na základě toho, že respondenti znají osobu výzkumníka, alespoň částečně a naopak výzkumník zná také z určité části své respondenty, je orientace v prostředí a kultuře školy pro obě skupiny mnohem snazší.

Výzkumník zajistil vstup do terénu na základě své osoby. Samotný výzkum, včetně cílů a výzkumných otázek byl nejprve detailně představen na osobní schůzce s ředitelem vybrané střední školy. Kladl se důraz na vysvětlení podstaty výzkumu a použitou metodologii, která v sobě zahrnuje metodu sběru dat. Pomocí polo - strukturovaných rozhovorů, které je nutné pro účely následné analýzy nahrávat na záznamové zařízení, jsou data zaznamenána. Objasnění všech aspektů, které s sebou výzkumné šetření přináší je důležitá část, neboť povědomí o základních postupech, principech a potřebách jakékoliv výzkumu bývá minimální a není dostatečné. Respondenti, tedy učitelé vybrané střední školy, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, byli podobně jako ředitel školy, podrobně seznámeni s celým průběhem výzkumu. Všichni respondenti okolnostem výzkumu porozuměli a na základě svého individuálního rozhodnutí poskytli souhlas s nahráváním rozhovoru. Podrobnější popis průběhu realizovaných rozhovorů je popsán v následující kapitole.

8.3 Výběr zkoumaného vzorku

Škola, jež byla zvolena pro výzkumnou sondu, nebyla zvolena náhodně, ale s určitým záměrem, jak je popsáno v kapitole vstup do terénu. Nyní je na místě, představit výzkumný vzorek a zároveň uvést základní informace o této škole. Instituce se nachází v jednom z krajských měst České republiky. Na škole jsou vyučovány jednak obory, které jsou zakončeny maturitní zkouškou, tak také obory zakončené výučním listem a v neposlední řadě škole realizuje programy nástavbového studia pro studenty, jež si chtějí po vyučení doplnit úplně střední vzdělání. Škola zaměstnává bez mála 150 zaměstnanců, do tohoto počtu jsou zahrnuti nejen pedagogičtí pracovníci, ale také pomocný personál.

Volba respondentů, pro výzkumné šetření nebyla náhodná, naopak výběr byl záměrný. Diplomová práce necílí na libovolné učitele z pedagogického sboru, ale zkoumaný vzorek tvoří učitelé odborných předmětů a učitelé odborného výcviku a praktického vyučování. Tento vzorek je dále redukován pouze na učitele, jenž učí v boru, s vazbou ke strojírenství. Může se jednat o studijní obory technické lyceum, elektrotechnika, strojírenství, autotronik, mechanik seřizovač, strojní mechanik (zámečnick) a jiné. Jednotlivý respondenti, jež byli zapojeni do výzkumné šetření jsou představeny v tabulce č. 1, viz. níže. Tabulka obsahuje jméno respondenta, jeho pozici ve škole, dosažené vzdělávání a dobu působení ve škole. Z důvodu zachování anonymity respondentů, jsou jejich jména změněna, aby nemohlo dojít k identifikaci respondentů. V tabulce jsou dále užity zkratky UOP, pro učitele odborných předmětů a UPV, pro učitele odborného výcviku a praktického vyučování. Jednotlivý respondenti, mají zároveň vytvořené krátké a výstižné charakteristiky, jež odráží v co možná největší míře skutečné osobní aspekty jednotlivých respondentů. Tyto charakteristiky jsou zde uvedeny především z důvodu lepší orientace ve výsledcích výzkumného šetření. Tyto výsledky jsou představeny v další kapitole.

Tabulka č. 1: Respondenti z řad učitelů

Respondent	Pozice	Doba ve škole	Vzdělání
Florián	Učitel, UOP	13 let	VŠ
Kateřina	Učitelka, UOP	2,5 roku	VŠ (Bc.)
Hugo	Učitel, UOP	29 let	VŠ
Pankrác	Učitel, UOP	15 let	VŠ
Jan	Učitel, OUP + UPV	26 let	SŠ
Ota	Učitel, UPV	2 roky	VŠ

zdroj: Vlastní

Florián (53)

Florián působí ve škole od roku 2004, v současné době tedy již 13 let a vyučuje předměty mechanika, dále pak stavba a provoz strojů. V mechanice se zaměřuje na statiku, pružnost, pevnost, kinematiku, dynamiku, hydro a termo mechaniku. V rámci studií na vysoké škole vystudoval obor objemové tváření. Po úspěšném absolutoriu nešel hned do prostředí škol, ale nejprve se věnoval soukromému podnikání. Zůstal věrný strojírenské oblasti, neboť se věnoval výrobě jízdních kol, navrhoval design, prováděl servis a zároveň i prodej. Florián je zaměřením praktický člověk, proto žákům vše vysvětluje na konkrétních příkladech užití v praxi a zároveň při výuce uplatňuje zkušenosti, které nasbíral během podnikání.

Kateřina (25)

Kateřina je mladá absolventka oboru strojírenská technologie, která začala učit na škole již během studií na VŠ. Zatím má úspěšně dokončené bakalářské studium a v roce 2017 plánuje dokončit i navazující magisterský program, aby mohla získat titul inženýr. Jelikož pro ni není lehké skloubit studium na fakultě strojního inženýrství, se studiem na pedagogické fakultě, v rámci pedagogického minima a v neposlední řadě do všeho ještě začlenit svou výukovou činnost na SŠ, vedení střední školy jí vychází vstříc a maximální možné míře jí podporuje. Má upravený rozvrh a dva dny volna v rámci týdne na vysokoškolské studijní aktivity. Kateřina na škole vyučuje předměty stavba a provoz strojů, podobně jak kolega Florián a jako druhý předmět má CAD systémy. Na tomto místě je vhodné uvést, že právě Florián byl učitel, který Kateřině pomáhal ve chvíli, kdy začínala svou kariéru učitelky odborných předmětů a vzal si jí, jak se říká pod svá křídla.

Hugo (60)

Hugo začal učit ve škole již v roce 1988 a patří z nejzkušenějších pedagogům z celého učitelského sboru. Po celou dobu působení na škole vykonává profesi učitele odborných předmětů, kde se zaměřuje na problematiku CAD systémů a programování CNC strojů a zároveň zastává, dle jeho slov, jednu čestnou funkci. Je vedoucí výuky v oboru strojírenství na dané škole. Předtím než nastoupil na pozici učitele, pracoval na pozici technika, na katedře techniky Vysoké školy zemědělské. Hugo úspěšně absolvoval vysokoškolské studium, které zakončil státní závěrečnou zkoušku v oboru strojírenství a získal tak titul inženýr. I přes fakt, že Hugovi zbývají do důchodu necelé

4 roky, je stále velmi aktivní ve své činnosti. Pravidelně se účastní konferencí a školení produktů firmy Autodesk, programy Auto CAD a Inventor, s žáky vyráží na strojní veletrhy a jiné. Zajímavostí je, že se Hugo jako jediný učitel ze školy věnuje oblasti programování CNC strojů. To je oblast, která je svým zaměřením velice komplikovaná a její výuku ztěžuje také fakt, že k této problematice chybí kvalitní zdroje a literatura.

Pankrác (55)

Pankrác působí ve škole na pozici učitel odborných předmětů se zaměřením na strojírenství od roku 2000. Má za sebou mnoho pracovních zkušeností z různých profesí, které vykonával před nástupem do školství. Mezi zajímavé patří pozice mistra v uranovém dolu, dále mistr hlavní stavební výroby, mistr zemních prací a v neposlední řadě technik BOZP a vnitropodnikový kontrolor. Ve škole se zaměřuje na výuku předmětů technologie obrábění kovů, nástroje obrábění kovů a technické kreslení v oboru mechanik seřizovač a obráběč kovů. Jedná se o ruční technické kreslení, které v sobě zahrnuje oblast deskriptivní geometrii. Předměty jsou maturitní, neb o se z nich vykonává učňovská zkouška. Pankrác vystudoval vysokou školu v oboru průzkum a dobývání ložisek uranu a zároveň má doplněné pedagogické minimum v rámci studia na pedagogické fakultě Karlovy univerzity.

Jan (64)

Jan už je pamětník, nejvýstižnější charakteristika, by mohla znít: „pracující důchodce“, samozřejmě v dobrém slova smyslu, neboť škola si jeho výukové činnosti velice váží. Podobně jako Hugo působí na škole dlouhou dobu, přesně od roku 1991. Jan jako jediný učitel ve zkoumaném vzorku změnil 2x své profesní zařazení. Před 26 lety nastoupil na pozici učitele odborného výcviku a praktického vyučování, od roku 1998 učil teoretické, odborné předměty v oboru strojírenství a elektrotechnika a posléze v roce 2014, především z důvodu nesplnění podmínek požadovaného vzdělání, začal opět učit odborný výcvik. Jan má úplné střední vzdělání s maturitou. Samozřejmostí je absolvované pedagogické minimum. Jan má dlouholeté zkušenosti z oblasti strojírenství a elektrotechniky. Předtím než nastoupil na pozici učitele, vykonával pozici zkušebního technika, mechanika dále pak vedoucího skupiny elektronové litografie. Díky těmto pozicím měl možnost pracovat s počítačem již v 80. letech minulého století, kdy teprve počítače jako takové začínaly. Tyto cenné zkušenosti mu pomáhaly i během působení na

pozici učitele odborných předmětů, neboť dokázal svým svěřencům předat i takové informace, které ve své době ještě nebyly dostupné.

Ota (28)

Ota patří do mladé generace učitelů. V rámci studia na magisterském stupni v oboru učitelství odborných předmětů – specializace strojírenství, začal učit na střední škole. V současné působení době na škole jako učitel odborného výcviku a praktického vyučování. Tuto aprobaci vystudoval na bakalářském stupni. V jeho začátcích bylo vhodné, že mu škola nabídla úvazek 0,8, což pro něj bylo výhodou, neboť mohl úspěšně zakončit svá studia na vysoké škole. Ota vyučuje předměty programování mikrokontrolerů a elektrotechnika ve studijním oboru mechanik informačních a komunikačních technologií. Na pozici učitele se zaučoval tak, že nejprve měsíc chodil na náslechy za svým kolegou a po měsíci jeho činnosti přebíral. Předtím, než nastoupil na pozici učitele ve škole, vykonával pozici mistra a se svou skupinou, zařizoval facility servis pro jiné společnosti.

8.4 Metoda užitá pro sběr dat

Na základě výzkumné otázky, která je nadefinována: *Jak učitelé vybrané střední školy realizují proces dalšího sebevzdělávání v rámci jejich profese a pracoviště*, bylo nutné také vybrat korektní metodu pro sběr dat. Adekvátní metoda musí být s výzkumnou otázkou v plném souladu, musí s ní korespondovat a zároveň poskytnout dostatečně přesné informace. Z nepřeberného množství výzkumných přístupů a metod umí právě rozhovor postihnout konkrétní situaci a popsat, jak je tato situace jednotlivými aktéry vnímána. V této souvislosti bylo pro výzkumné šetření zvoleno metody hloubkového rozhovoru, pro který je charakteristické, že není sestavený podle přesně stanovených principů a zásad a zároveň dochází k interakci zpravidla jednoho respondenta s výzkumníkem. Respondent je dotazovaný na základě několika otevřených otázek a může tak mít formu nestrukturovaného, polo strukturovaného nebo strukturovaného dotazování. Jak uvádí Švaříček (2007) předností hloubkového rozhovoru je, že dokáže zaznamenat slova, tvrzení a výpovědi respondentů v přirozené, neutrální podobě, což můžeme považovat za jeden ze základních pilířů kvalitativního výzkumu.

8.4.1 Proces sběru dat

Rozhovorům předcházela důkladná příprava a z toho důvodu byl vytvořený okruh témat a otázek, jež mají být během rozhovorů zodpovězeny. Rozhovory byly tedy realizovány jako polo strukturované. Schéma rozhovoru tvořilo 5 okruhů, kdy bylo v každém okruhu obsaženo v průměru 7 otázek. Aby bylo možné provést následnou komparaci přístupu k učení na pracovišti z pohledu střední školy a organizace, bylo schéma převzato z dříve realizované studie, která poskytuje data ke komparaci a následně drobně upraveno pro podmínky školy. Avšak cílem úprav bylo zároveň zachovat co největší míru validity daných schémat, aby získávala data ve stejné míře a kvalitě. Délka realizovaných rozhovorů byla v průměru 50 minut. Podmínky rozhovorů byly homogenní. Rozhovory byly realizované v uzavřené místnosti, za přítomnosti pouze dvou osob a to badatele a dotazovaného.

Začátek všech realizovaných rozhovorů byl vždy stejný a začínal důkladným seznámením s výzkumem, popisem podmínek a požadavků s výzkumným šetřením spjatých. Úvodní část zakončovalo požádání o oddělení souhlasu s nahráváním rozhovoru. Motivací respondentů k rozhovorům bylo úsilí pomoci výzkumníkovi ke zpracování výzkumu, jež povede k zdárnému zakončení studií na Pedagogické fakultě. S ohledem na zodpovědné dotazování a vedení rozhovoru byla aktivita během rozhovorů přenechávána především respondentům a výzkumník vstupoval do rozhovorů v menší míře. Finální podoba rozhovorů symbolizovala určitou spolupráci mezi oběma aktéry s velkým prostorem pro vyjádření respondentů, vedoucí k žádoucí autenticitě.

V průběhu rozhovorů byly využívány metody zrcadlení odpovědní, navazujících otázek a regresivního dotazování. Zpětné dotazování bylo použito především z důvodu dosažení potřebné hloubky konkrétních detailů ve výpovědích respondentů. Navazující otázky sloužili jako pomocné body, které sloužili k udržení tématu a porozumění daným výpovědím z důvodu neznalosti určitých zkratk a odborných výrazů, které respondenti během rozhovorů aktivně používali. Na základě těchto skutečností nebyl průběh sběru dat zcela jednoduchý a vyžadoval velké úsilí výzkumníka. Na problematiku plného a správného porozumění výpovědi jednotlivých respondentů upozorňují Švaříček, Šedová (2007), kteří poznamenávají, že krom výpovědi je také nutné naučit se a studovat jazyk, jež respondentu sami používají v běžné formě komunikace. Jakékoliv nejasnosti během rozhovorů byly tedy operativně řešeny pomocí požadavku na vysvětlení konkrétních fenoménů.

Zpracování a přepis všech rozhovorů byl prováděn v tentýž den, kdy byly rozhovory zaznamenány z důvodu záznamu také mimoslovních gest, či výrazů obličeje a podobně, které spoludotvářejí celé výpovědi. Tyto záznamy byly včleněny do poznámek. Závěrem je také nutné poznamenat, že spolupráce s respondenty byla velice pozitivní a většina respondentů sama navrhla, že by poskytla doplňující informace k tématu, pokud by to bylo třeba.

8.5 Zpracování dat – analýza

Pro kvalitativní výzkum je charakteristická specifická práce se získanými daty. Jedná se o analýzu dat na základě deskriptivní indukce. Hendl (2005) definuje analýzu dat v kvalitativním výzkumu jako systematickou a organizovanou práci s nenumernými daty. Cílem analýzy je odkrýt a popsat pravidelnosti mezi zkoumanými jevy, odhalit vztahy mezi proměnnými a zkoumané fenomény popsat v daném prostředí.

Analýze byly podrobeny zaznamenané a doslovně přepsané rozhovory s jednotlivými respondenty, v tomto případě konkrétními pedagogickými pracovníky vybrané střeň školy. Do záznamů rozhovorů byly také doplněny poznámky o neverbálním vyjadřování respondentů, použitá gesta, které dotvářely jednotlivé výpovědi a jiné vyjadřovací fragmenty. Přepis rozhovorů se proto nezaměřoval na surový přepis dat, ale v průběhu přepisu se do dat vkládaly výše popsané a v průběhu rozhovorů nasbírané osobní poznámky výzkumníka. Ty následně umožnili dotvořit výpovědi do nejjemnějších nuancí.

Počáteční fázi analýzy dat představovalo opětovné přečtení získaných dat z realizovaných rozhovorů. Nicméně analýza dat v kvalitativním výzkumu se neskládá pouze z jedné samostatné činnosti, ale následuje více, na sebe navazujících činností. Jednotlivé činnosti nebo možná pro lepší pochopení lépe řečeno stupně, si můžeme představit, jako jednotlivé stupně v pomyslné pyramidě, které dohromady symbolizují cestu k vyšší a hlubší úrovni abstrakce. Každou úroveň v této imaginární pyramidě reprezentuje jedna z následujících činností. Členění dat a jednotlivých datových fragmentů, kódování takto vydefinovaných úseků a následné třídění, systematizace a hierarchizace.

Otevřené kódování, tato metoda byla vybrána pro zpracování všech získaných rozhovorů. Technika otevřeného kódování byla ustanovena v metodologii zakotvené

teorie, za jejíž popularizaci ve výzkumu stojí dvoje autorů Glaser a Strauss (Hendl, 2005). Samotné kódování v sobě zahrnuje procesy, kdy jsou jednotlivé datové fragmenty rozloženy, konceptualizovány a poté znovu uskupeny ale již novým způsobem.

Počáteční fázi v analýze otevřeného kódování, jak již bylo nastíněno částečně výše, představuje krok, kdy je získaný datový materiál fragmentován. Následně je jednotlivým částem (fragmentům), na základě vztahu a významu k hlavní výzkumné otázce přidělen kód (určité slovo), případě slovní spojení. Takto rozdělený materiál je dále systematizován a kategorizován do vzniklých skupin. Z důvodu kvalitnější precizace dat, aby vzniklé fragmenty a k nim přiřazené kódy odráželi co nejpřesněji smysl výpovědí respondentů, byly takto vzniklé kategorie několikrát revidovány a upraveny klíčové názvy. To je v plném souladu s povahou kvalitativního výzkumu, neboť kvalitativní výzkum má cirkulární charakter, jednotlivé činnosti, kroky a operace se v průběhu výzkumného šetření a následné analýzy dat mohou libovolně opakovat, prolínat. Výzkumník má možnost se vrátit k dříve provedeným krokům (Švaříček a Šed'ová, 2007).

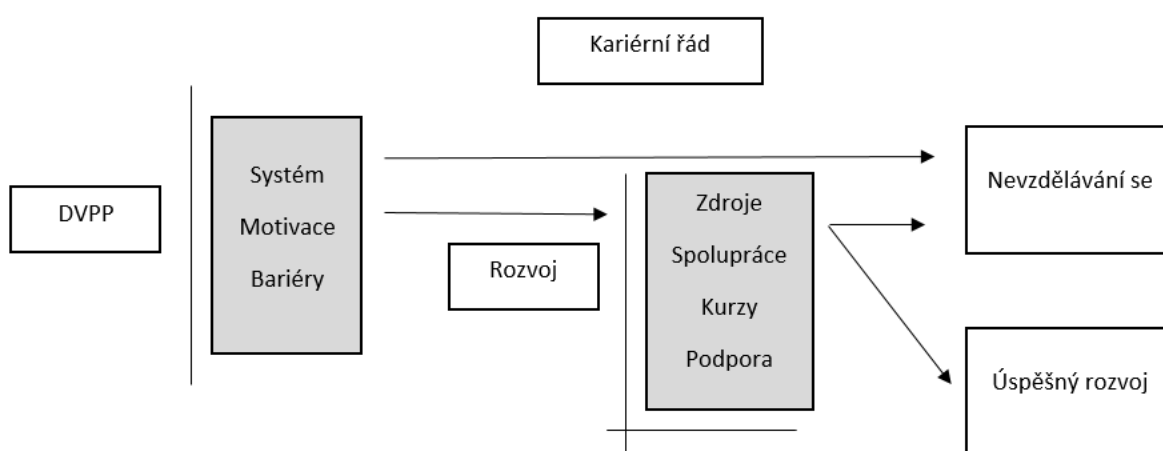
Konečná fáze v analýze dat byla provedena technikou „*vyložení karet*“. Podstatou této techniky je, že dojde k vytvoření nových, induktivně vzešlých kategorií, jež byly vytvořeny na základě realizovaného otevřeného kódování. Důležité jsou také vztahy a souvislosti mezi těmito kategoriemi. Pro jejich znázornění se využívají různé grafické prvky, které zároveň vytváří základ k tvorbě slovního popisu a interpretaci dalších, z analýzy vzešlých výsledků.

Analýza dat byla ukončena, jakmile nastala situace, kdy byly zpracovány veškeré datové materiály a výpovědi respondentů, a zároveň tak došlo k postupnému vyhoření logiky (linie) samotného příběhu, jež byla doposud ukryta za nově vytvořenými kategoriemi. Je třeba uvést, že tato linka příběhu se nezjevila ihned. Bylo nutné věnovat mnoho úsilí a času této závěrečné fázi. Z toho důvodu byla práce na tvorbě kategorií velice náročná. Mnohokrát byly kategorie kompletně revidovány a přestavěny. Finální podoba kategorií je představena v další části práce.

9 Výsledky výzkumného šetření a diskuze

Na základě analýzy dat bylo sestaveno osm kategorií, z nichž sedm se přímo věnuje procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jedna kategorie pomáhá dotvářet celkový obraz zkoumaného jevu ve vybraném vzorku. Kategorie představují: Systém, bariéry, motivace, zdroje, kurzy, spolupráce, podpora a doplňková kategorie kariérní řád.

Pro lepší přehlednost a orientaci jsou kategorie znázorněny na obrázku č. 1, jež zachycuje analytický příběh ve výzkumném šetření.



Obrázek č. 1: Schéma analytického příběhu

zdroj: Vlastní

Na základě předloženého vyobrazení je možné proces dalšího sebevzdělávání pedagogů vybrané střední školy chápat, v kontextu jejich profese takto: základní kategorie tvoří systém, motivace a bariéry. Pokud má proces další vzdělávání začít, musí přes tyto kategorie projít. Soubor těchto kategorií můžeme nazvat jako první blok. Systém reprezentuje tu oblast, jak k dalšímu vzdělávání přistupuje legislativa, potažmo škola. Tedy z hlediska centrálního řízení, co je vnější motivací pro pedagogy, aby se vůbec vzdělávali, případně zdali tu taková povinnost je. Další v pořadí je motivace, která je zde chápána z pohledu jedince, jedná se tedy o vnitřní motivaci. Bariéry představují překážky, které do procesu dalšího vzdělávání vstupují. Pokud překonáme první blok, následuje rozvoj, tedy další vzdělávání je realizováno. Pokud se zde zastavíme, vzdělávání končí. Rozvoj neprodleně naráží na další blok. Ten představují zdroje, spolupráce, kurzy a podpora. Pokud opět tento blok překonáme, proces dalšího

vzdělávání je úspěšný. Pokud se zde zastavíme, další vzdělávání opět končí. V rámci celého procesu je specificky sledována ještě další oblast, a to příprava učitelů na nový karierní řád.

9.1 Systém

Z hlediska dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků hrají důležitou roli Národní ústav pro vzdělávání MŠMT ČR, Národní institut pro další vzdělávání, případně jiné certifikované vzdělávací instituce. Problém této oblasti je systémové řízení a koordinace nabídek. Neexistuje žádný jednotný portál, který by zastřešoval vzdělávací kurzy a to jednak z pohledu systematické kategorizace a členění v databázi, například na základě konkrétního oboru, tak také podle kvality, obsahu či formy studia zvolného kurzu či semináře. Pankrác se k této problematice vyjádřil: *„Člověk si vyhledává nahodile nějaké semináře ... ono krajský úřad, nebo i národní ústav pro vzdělávání posílají nabídky, ale to jsou většinou všeobecně vzdělávací předměty. Spousta matematik, fyzik, český jazyk, všechny možné cizí jazyky, občanská výchova, kurzy ať už pro základní nebo střední školu. Těch nabídek chodí skutečně hodně, ale pro strojaře tam bývá velmi zřídka kdy něco.“*

To, že systém dalšího vzdělávání má své rezervy ve své výpovědi popisuje i Hugo. Ten poukazuje na fakt, že chybí podmínky, které by umožnili a podpořili kontinuální vzdělávání a rozvoj. Chybí zde nabídka a není zájem, aby firmy a organizace přenášely nové poznatky, nové technologie nebo alespoň informace o těchto technologiích, do odborného školství. Hugo řekl: *„Osobně bych vypíchl, že tady chybí vedení ze strany ministerstva, chybí jejich zájem, nebo spíš pochopení, že je nutné pedagogy vzdělávat, aby měli přehled, co je nového... někteří kolegové vlastně mají tu zkušenost, že byli patnáct let na pozici učitele a z nějakého důvodu chtěli jít pracovat do strojírenské firmy a tam jim řekli, že po 15 letech působení ve škole už nic neumí.“* V portfoliu učitelů chyběly aktuální poznatky či návyky práce s moderními technologiemi.

Ke kritickému postoji vůči systému dalšího, odborného vzdělávání přispěla i zkušenost učitele teoretických odborných předmětů Pankráce, který absolvoval čtyřdenní stáž v Německu. Zde měl možnost se seznámit s fungováním školního systému dané země, kde je odborné střední školství řídí hospodářská komora podle standardů daných státem. Pankrác předkládá poznatek: *„U sousedů oni dávají peníze*

do odborného školství, dávají také požadavky, ale dávají také zadání a v neposlední řadě se také podílí na školení těch učitelů. Tady prostě chybí řízení.“

Posledním tématem, které spadá do kapitoly systému, patří rozdílný přístup k dalšímu vzdělávání učitelů teoretického a praktického vyučování. V rámci profesního zařazení jsou obě profese zařazeny do jiného platového tarifního stupně, což se neprojevuje pouze ve výši mzdy, ale také v přístupu školy k těmto zaměstnancům. Ve většině případů je k učitelům teoretických odborných předmětů přístupováno s větším respektem, vážností a zároveň je jejich profesní rozvoj více podporován. Svoji zkušenost předkládá Jan: *„Jasně, já jsem učil dlouhou řádku let. Od roku 1998 až do roku 2014 jsem učil v teorii. No a tak jasně, tam v teorii je ta pozice jiná. Ti učitelé jsou opravdu využíváni víceméně pro to teoretické učení. To teď, když jsem učitel odborného výcviku, tak jsme, řekl bych více flexibilní. Často krát děláme i jinou práci než pouze samotnou výuku v hodinách, pomáháme stěhovat a podobně.“*

Na Janovi výpověď navazuje jeho kolega s praktického vyučování, který tento rozdílný přístup také vnímá. Ota říká: *„Vidím rozdíl v přístupu k učitelům odborných předmětů a učitelům praktického vyučování. Teď například rozjíždíme projekt malého kybernetického centra, no a zajímavé je, že stěhovat sklady, aby se uvolnilo místo, půjdeme přímo my učitelé. Ale půjdou pouze učitelé praktických předmětů ne teoretici. Takže podobně to funguje u toho rozvíjení a vzdělávání a podobně.“* Tyto dvě výpovědi ovšem pouze naznačují možný problém. Pro přesnější data by avšak bylo potřeba problém hlouběji prozkoumat v jiném šetření, neboť v tomto výzkumu nejsou učitelé z praktického vyučování dostatečně početně zastoupeni ve vybraném vzorku.

9.2 Bariéry

Ve výzkumu byli učitelé dotazováni na bariéry, které vnímají v oblasti dalšího rozvoje či sebevzdělávání. Učitelé mají svou pracovní dobu rozdělenou na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Teoreticky by tedy měli mít dostatek času na své rozvojové aktivity, nicméně někdy může být opak pravdou. Učitel s dlouholetou pedagogickou praxí Hugo uvedl: *„Ale když to vezmete, tak na to není ani nějak čas, na ty ostatní aktivity. Protože tím jak máme ty nadúvazky, tak většinou končíme ve 4 hodiny odpoledne, člověk už toho má úplně dost a pak se něco ještě učte dalšího. Tam už na prostoru to toho moc není. Učíme vlastně 24 hodin týdně, plus do toho nějaké suplování.“*

Tento učitel ještě například navíc zajišťuje dvě hodiny školení programu CAD od firmy Autodesk pro své kolegy na odloučeném pracovišti školy. Z toho důvodu bude mít výuku opět do 16 hodin odpoledne. Hugo se dále rozpovídal: *„Úplně bych uvítal, jak se o tom teď mluvilo, paní ministryně Valachová říkala, že by chtěla, jestli se teda nepletu, vybojovat pro učitele až půl roční nárok na aktivity pro vlastní sebevzdělávání, nějakou stáž v podniku nebo i jinde ve světě... zkrátka, aby byl prostor na to, aby se člověk mohl posunout dál.“*

Někteří učitelé by si i přes velké časové vytížení, na další vydělávání čas rádi našli, avšak je pro ně důležité, aby takto strávený čas na vzdělávacích aktivitách byl smysluplný a přínosný pro vlastní pedagogickou činnost. Díky tomu by se vlastní rozvoj učitele stal zároveň nástrojem pro kvalitní výuku. Florián předložil svou myšlenku: *„No tak čas se vždycky najde. Mně osobně zas vadí, když svůj volný čas musím věnovat, který bych jinak věnoval letadýlkům a tak, tak musí věnovat nějakým věcem, které jsou ve finále k ničemu. Třeba jako tvorba výukových programů, které řekneme si to narovinu, jsou vesměs k ničemu.“*

Nicméně není možné přistupovat k bariéře času v kontextu další vzdělávání jednostranně. Hodně také záleží na pozici samotného učitele, a i když to není spravedlivé, tak také na jeho věku. Vedení školy si může předcházet své mladší kolegy, protože mladých a kvalifikovaných učitelů je nedostatek a ředitel školy si potřebuje do budoucna zajistit dostatečný počet učitelů dle vyučovaných oborů. Zajímavým příkladem je situace mladé učitelky Kateřiny, ta na otázku, zdali vnímá nějaké bariéry v procesu dalšího vzdělávání, zmiňuje: *„Když je potřeba, tak nás vedení podpoří. V podstatě, když to řeknu takhle, tak mě vedení podporuje tak, že mi dává čas a prostor. Protože já mám upravený rozvrh speciálně tak, abych mohla jezdit na školu, abych si mohla dodělat pedagogické studium.“* A dále pokračuje ve své výpovědi: *„Takže já mám v podstatě teď dva volné dny, abych dokončila diplomovou práci, protože po mě pan ředitel chce, abych měla inženýra, chce, abych měla pedagogické vzdělání, takže mi na to ten prostor dali.“* Toto je jeden z příkladů, jak vedení školy aktivně přistupuje k rozvoji mladé a perspektivní učitelky a pomáhá jí v překonávání bariér, které by jí mohli při dalším studiu potkat.

9.2.1 Bariéra finance

Téma financování ve školském systému by vystačilo na samotný výzkum. Společnost si je této nepříznivé situace, kdy jsou pedagogové neadekvátně finančně ohodnoceni vědoma, ale možné řešení je stále v nedohlednu. Nicméně i tak se najdou učitelé, kteří jsou přes tuto nelehkou situaci nadále aktivní a snaží se realizovat projekty, případně jiné události, které by je samotné, případně i žáky, mohli odborně dále posunout. Ota se rozpovídal, co jemu samotnému brání v dalším rozvoji: *„Asi nejvíc ty finance. Protože ty věci, které bych potřeboval, třeba na pokusy nejsou nejlevnější ... třeba mám jeden koníček, věnuju se bokem kosmonautice. Chtěl jsem se tady domluvit s kluky, který jsou schopnější a třeba i za spolupráce s jinou školou a zkusili bychom postavit vlastní satelit. V současnosti se doslova za pár korun, řádově kolem stotisíc, dá postavit malý satelit, který vypustí Evropská vesmírná agentura na oběžnou dráhu. Ale to zase ztroskotalo na financích.“* Díky financím končí mnohé projekty. Ovšem kolikrát to není ani zpříčiněnou samotnou školou či vedením školy. Ota dodává: *„Možná by i některé věci ta škola chtěla, ale prostě nejsou finance. Celé školství je prostě fakticky poddimenzované.“*

Jak se ukazuje, problém financování dalšího vzdělávání nebo rozvoje učitelů je pouhá, pomyslná špička ledovce. Finance nejen že ovlivňují sebevzdělávání pedagogů, ale zároveň výrazným způsobem ovlivňují vůbec vstup nových učitelů do školského systému. Hugo se podělil o zkušenost, jak škola potřebuje minimálně jednoho nového kolegu do učitelského sboru, ale zatím se jí nedaří nikoho najít: *„My už máme asi tak tři roky inzerát různě, dávají se inzeráty, že sháníme strojaře se znalostí CAD a CNC programování. Když už se někdo přihlásí, tak mu pan ředitel řekne platové podmínky, ten se rozesměje a jde pryč. Takže, tím to končí zpravidla.“* Zprvu tato situace může vypadat jako úsměvná historka z natáčení. Ale bohužel situace mnohem závažnější. Pankrác vysvětluje proč: *„Pracuje zde hodně důchodců na pozici odborných učitelů nebo učitelů odborného výcviku a pan ředitel říká, že kdyby se všichni důchodci rozhodli najednou začít využívat předností svého důchodového zabezpečení, tak by to školu položilo. Když přijde nový uchazeč a dozví se plat, tak zase odejde.“* Tato výpověď jen potvrzuje situaci ve školství obecně, kdy převážná část pedagogů je ve vyšším věku a stát bude muset na tuto nepříznivou situaci adekvátním způsobem reagovat.

9.3 Motivace

Motivace hraje klíčovou roli v otázce dalšího vzdělávání učitelů, potažmo dospělých vůbec. Mezi nejčastější formy dalšího vzdělávací aktivity v oblasti neformální vzdělávání. Učitelé, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, projevíli zájem a nadšení o svůj obor. Jejich zájem je vede k získávání nových poznatků o konkrétním tématu ve vyučovaném předmětu. Snaha o aktualizaci učiva je přivádí k soustavnému studiu a ověřování poznatků v praxi. Florián na konto motivace uvedl: *„Mě jako strojařina vždycky hrozně bavila, je to takové příjemné, vzít nějaká kolečka a jít to smontovat dohromady a vědět, jak to funguje, když dělám letadla, tak ta konstrukce se propojí a ono to letí. Rozeberu motor, složím ho a on zase funguje, tak je to takové fajn. Je to hmatatelná věc.“*

Zájem o dané téma se neodráží pouze v osobním přístupu k danému oboru, případně tematice, ale ovlivňuje i celou výuku konkrétního učitele. Důležité je přitom, aby byl tento zájem a motivace ke studiu opravdu autentický. Florián dodává: *„Jako čistě ty lidi, kteří to učí jenom teoreticky, že si to přečetli v knížce, tak ty žáci to podle mě poznají, ty to vycítí a ten člověk je u nich pak ztracený potom.“* Ve výpovědi Kateřiny je cítit podobný zápal pro dané téma, jako u Floriána. Začínající učitelka vysvětluje svojí motivaci k dalšímu studiu, dalšímu rozvoji a vzdělávání: *„Mě to baví, mě to zajímá. Takže vyloženě zájem. Mě jakoby v podstatě baví se vrtat v tom, jak to vypadá, jak to funguje, proč to tak funguje, co by se stalo, kdyby a tak dále. Takže vyloženě zájem. V pedagogické oblasti je to pro mě trošku horší, ale ty stroje, to je moje. I proto mám třeba diplomovou práci takovou náročnější, protože je to prostě zábava.“*

Když člověka práce baví, je to radost. Zároveň je dobré, když je vidět, že výuka přednášená se zaujetím se odráží v samotné kvalitě vyučované hodinu a ta je tak pro žáky mnohem zajímavější, a přínosná do praktického života. Hugo se podělil o hezký moment pedagogické práce: *„No mě motivuje to, že mě to baví. Ta problematika, co učím, tak mě baví a přistihnu se, že doma po večerech do půlnoci něco hledám a pak si říká, hergot, vždyť už mám volno ne ... Je to prostě koníček. No, a když to pár žáků v té třídě zajímá, tak mě to taky zahřeje u srdíčka. Že někteří jako to chtějí opravdu dělat.“*

Opravdu zajímavé je zjištění, že někteří i velmi zkušené učitelé s dlouholetou praxí shledávají další vzdělávání, potažmo i učení se od žáků, jako velmi důležitou a podstatnou součást edukační reality. Učitel důchodového věku Jan zmínil: *„Tak jednak, že ty kluci něco umí, že něco zvládnou. To člověka potěší, třeba když donese*

výrobek a je pěkný. A samozřejmě co mě samotnému přináší to učení, tak je třeba kontakt s těmi dečkami, protože i já se dozvím zase hodně věcí, jiných, nových ... někteří si ty technologie, tu techniku sami vyhledávají a tak dále, takže některé věci se od nich člověk přiučí. No a taky ten život těch děcek je dneska úplně jiný, tak si člověk rád poslechne, co teda ty kluky baví jiného.“

Odstavec o motivaci uzavírají výpovědi posledních dvou učitelů. Z jejich slov je patrné, že zájem o obor je asi to nejpodstatnější, co v práci učitele nesmí chybět a tento zájem může vyvážit například i horší finanční ohodnocení. Zároveň nejde o pouhý zájem k tématu, ale samotná profese je zdrojem seberealizace. Pankrác na toto téma dodal, co je pro něj motivací: *„Potřeba zaměstnání. Mě už dřív říkali na minulé pozici, že tohle by mohla být práce, která by mě mohla bavit. Takže, když se naskytla možnost, bylo otevřené výběrové řízení, tak jsem se do něj přihlásil ... práce mě začala bavit a je to pěkné, když člověk vidí, jak někteří prokazují to zlepšení, ptají se na informace a člověku to přináší, nějaké vnitřní uspokojení v tom, že to nedělá pro nic za nic, ale že z těch kluků třeba něco bude.“* Ota na své předchůdce navazuje a odpovídá ve stejné rovině: *„Určitě zájem. Je to o tom, že když něco děláš rád, že tě to baví, tak ti to potom jde i líp vysvětlit těm žákům, líp jim to ukázat, nadiktovat, udělat s nimi nějaký projekt a podobně.“*

9.4 Zdroje

Téma odborných, informačních zdrojů z hlediska dalšího vzdělávání, případně samotné výuky, bylo pro respondenty velice důležité a v jejich výpovědích bylo možné spatřovat mnoho emocí. Zároveň toto téma otevřelo několik podmětů k řešení a diskuzi. Jedním z významných témat představuje odborná literatura. Florián se podělil o svou zkušenost, jak postupuje, když narazí při vyučování na nějaký problém: *„Já, když narazím na nějaký problém, i třeba po těch letech, tak první co, tak se podívám do učebnic, který tady mám snad ještě od války. Zásoba literatury z roku nebo z let šedesátých, sedmdesátých let tady je poměrně dobře zachovaná. Nebo jsem si něco pořídil a tady v té literatuře jsou ty problémy vyřešený, dokonce i s tím proč, je tam zdůvodněno.“* Že je literatura v oblasti strojírenství klíčová pro další vzdělávání a zároveň i nezbytná v samotném vyučování, zmiňuje Jan: *„Literaturu tady mám, to používám denně, technickou různou. Protože člověk má hodně zkušeností a nějaký věci si zrovna nevzpomene. Takže to si najdu a v přípravách si to nějakým způsobem si tam*

ještě doplním. No a potom ještě ten internet. Tam je nepřehledné množství informací, ale tam je zase potřeba, ty informace třídit, přebírat. Protože tam bohužel člověk nachází hromadu věcí, které jsou nekorektní, nebo jsou vyloženě špatné. “

Jak víme, kvalitní odborná literatura je k učení jednoznačně potřeba. Představuje pomyslný základ, bez kterého se není možné pochopit základní zákonitosti oboru. Jak je to tedy s její dostupností a kvalitou? To přiblíží další výpovědi respondentů. Výzkum se nezaměřoval na pouhý výčet informačních zdrojů, které proces vzdělávání zaštiťují, ale také se ptal na individuální názory na jednotlivé zdroje. Hugo uvedl: *„Třeba ty CNC stroje, to je zrovna taková nešťastná oblast, protože na to moc literatury není. Něco jsem tady pro své potřeby vytvářel, pomocí té základní příručky a všechno ostatní učím, tak nějak z hlavy a nic na to není. Nejsou na to materiály. A nikdo jiný to tady na škole ani neučí. Takže, když onemocním, tak je problém. “*

Na nedostatek kvalitní literatury ve strojírenské oblasti upozorňuje i Hugův kolega Florián. Ten se vyjadřuje k úrovni aktuální moderní literatury: *„Moderní literatura technická v podstatě neexistuje, nebo minimálně a je dost mizerná. Zatím se objevily pouze takové dvě publikace, které mi pomohly. Nějaká sbírka úloh k tématu pružnosti, pevnosti. A potom vydal pan učitel Sekal v Ústí nad Labem mechaniku, statiku pro první ročník. To byly hodně kvalitně zpracované učebnice. Takže tam jako hledám nějaký zdroj inspirace. “*

9.4.1 Internet

Důležitou součástí pro získávání odborných poznatků do různých oblastí se stalo prostředí internetu. Většina respondentů tento moderní zdroj informací využívá, nicméně je důležité dávat pozor na kvalitu dostupných informací. Dále není jednoduché se ve velkém množství informací orientovat a zároveň je rozdílná dostupnost materiálů pro různé obory. Pankrác se podělil o zkušenost, když se snažil dohledat odborné témata pro svůj předmět: *„Opět, odborných otázek pro obor strojírenství je minimum, a když už se k tomu člověk propracoval, tak z mého pohledu naprosto nevyhovující. Protože, buď tam bylo velmi málo toho učiva k danému tématu, nebo zase třeba ten popis byl dobrý, ale chyběly tam náčrtky. “* Jelikož je pro techniky a strojaře zásadní vyjadřovat se nejen slovem, ale také náčrtem, je možné považovat tento nedostatek za závažný.

Na otázku jaký informační zdroj používá nejčastěji ke svému sebevzdělávání, odpovídala i Kateřina: *„Ze zdrojů samozřejmě knihovna, internet, literatura anebo*

samostudium.“ Dále se zároveň rozpovídala o tom, jaké zdroje k učení používají její žáci, u kterých je v současné době velice oblíbená internetová encyklopedie Wikipedie. O její kvalitě je ale možné diskutovat. Kateřina nad tímto zdrojem nešetří kritikou a dodává: *„Bohužel ten projekt zvaný wikipedie. Tam když si člověk chce něco vyhledat, tak stejně o tom musí něco vědět. Jsou tam kapitoly, třeba já nevím, výroba surového železa ve vysokých pecích, které jsou dobře zpracované, ale pak jsou tam jiné kapitoly, které jsou plné chyb.“*

U některých odborných témat kompletně chybí literatura a internet je jediná možnost, kde informace hledat. Ota říká: *„Většinou internet, protože ty věci, kterým já se věnuju z oblasti mikro kontrolérů, tak tomu se věnuje v česku pár lidí, možná tak deset lidí. S čím, že většina působí na VUT nebo ČVUT a pak pár jedinců jako já, co to dělá na střední.“*

Kapitolu online zdrojů uzavírají digitální učební materiály. Ty jsou výstupem z projektu organizovaného MŠMT ČR pro učitele středních odborných škol. Hugo na toto téma uvedl: *„Někde se najde něco na školách, jak byla ta akce digitální učební materiály, tzv. doomy, tak tam se dá taky ledacos najít. I když kolikrát žasnu, co se tam vyskytlo. A to nejen chyby, ale i úroveň a kvalita obrázků třeba. Že tam byl třeba od ruky náčrt, vypadalo to jak podpěrný sloup od kazatelny a měl to být šroub. To bylo rozklepanou rukou něco nakresleného. Takže to je zvláštní.“*

9.4.1 Veletrhy

Velký význam pro udržení kontaktu s reálnou strojírenskou praxí představuje setkávání na veletrzích. Většina učitelů a škol využívá každoročně možnosti navštívit strojírenský veletrh v Brně. Učitelé a žáci zde získávají přehled o nových o strojích či zařízeních. Mohou také konzultovat své dotazy přímo s odborníky z praxe a různorodých strojírenských firem. Učitel Florián k tomuto tématu říká: *„Tak já s žáky vyrazím každý rok na strojírenský veletrh.“* Na tuto výpověď navazuje Hugo: *„Na veletrhy jezdíme každoročně, jezdíme tam s jedním ročníkem. Dřív jsme tam jezdili od prváku až do čtvrtáku, ale na těch veletrzích se toho tolik moc až nezmění, takže jsme se rozhodli, že tam budeme brát jenom jednu třídu... Samozřejmě tam také zkontaktujeme dodavatele našich strojů, našich výukových systémů. Řešíme tam s nimi problémy, taky nám v leččem pomůžou. Takže to je taky zdroj informací k dalšímu vzdělávání.“*

9.4.1 Zdroj kolega

Poslední ze zdrojů, který je aktivně využíván, je spolupráce s kolegy z oboru na škole. Mělo by být pravidlem na každé instituci, aby se zkušenosti mezi jednotlivými učiteli na škole vzájemně předávali. Je to především z toho důvodu, že některé informace jsou jen těžce dostupné. Kateřina se rozpovídala, kdo tvoří její zdroj: *„Můj kolega, ten učí stroje ve čtvrtém ročníku a maturuje s nimi. Jinak občas druhý kolega, a to je zase do oblasti CAD systému, nebo nějaká domluva. Ale jak říkám, většinu konzultuju se svým prvním kolegou, protože nikdo jiný tady stroje na škole neučí, nebo neučí tak kvalitně, aby mi to něco dalo.“*

Někteří pedagogové, také využívají zkušeností svých kolegů z praktického vyučování, kteří mají někdy na řešenou problematiku praktičtější a pragmatictější náhled. O svém rozvoji také hovořil Pankrác: *„Co se týče vlastních zkušeností, tak hodně vlastně sázím na to, že chodím do dílen, nejenom sledovat svoji třídu, jak se jí daří, ale také diskutovat s kolegy z odborného výcviku různá témata a často se od nich dozvím třeba nějaké finty, které oni používají. Ale nejdůležitější, je to pak umět vysvětlit žákům.“*

V některých situacích je konzultace s kolegou nezbytná, pokud je každý odborníkem na jinou oblast. Výhodou tohoto je, že se oba dva kolegové se vzdělávají navzájem mezi sebou. Ota vypověděl a vzájemné spolupráci: *„Asi bych řekl, že ano. S kolegou, co dělá síť a chtěl by dělat ty mikro kontroléry, tak jsme spolu něco řešili. Tak jsem mu ukazoval, jak tam nějaké kódy fungují. My používáme na programování jazyk C, nebo mutaci tohoto jazyku a kolega s ním právě neumí, tak já ho učím to a on my zase na oplátku vyměňuje informace k těm síťovým věcem. Někaké protokoly, sestavování sítí a podobně.“*

9.5 Kurzy

Z výpovědí respondentů vyplývá, že pokud kurzy či školení organizuje škola, většina učitelů se jich zúčastní. Dalo by se tuto účast nazvat jako dobrovolně povinná. Jaký to má přínos pro samotné učitele je diskutabilní, více bude rozvedeno v kapitole Ne-Učení. Učitelé zmiňují, že větší přínos pro ně mají školení, která jsou zajišťována konkrétními firmami, potažmo jejich odborníky. Hugo se rozpovídá: *„Hodně kurzů. Bylo to například programování CNC strojů, CAD systémy, to je Autocad a Inventor, produkty Autodesk, na to jsem byl na školení. Jezdíme na ně průběžně, protože jsme v Autodesk academia programu. Můžeme, žákům udělovat certifikáty. Takže jednou*

za dva roky musíme jet minimálně na školení těch novějších verzí. To je externí školení, je to pod záštitou VUT. A další školení třeba na 3D tiskárnu, 3D skener, když pořídíme nové zařízení, nový stroj, tak se proškolujeme, jedeme někam na školení, nebo sem přijede technik a školí nás.“

Pokud se jedná o odborné školení, je účast učitelů vysoká a školení se účastní se zájmem. Fakt, že učitelé opravdu oceňují přínos školení na konkrétní strojírenská či elektrotechnická témata se odráží i ve výpovědi Jana: *„No tak průběžně byla celá řada kurzů a doplňkového vzdělávání. Například máme spojení s Microsoftem, takže nás školili externě přímo zástupci od Microsoftu. Dokonce jedna paní tady byla pozvaná do USA na nějakou konferenci. Takže i takové věci tady jsou a i v těch začátcích jsme měli různé kurzy a byli jsme se podívat třeba i na jiné školy, šli jsme do firem a podobně.“*

Také Pankrác potvrdil přínos školení pořádaných externí firmou. Škole se podařilo zajistit školení, které bylo zaštitěno odborníky z největší české automobilní společnosti Škoda Auto. Toto je jeden z ukázkových příkladů, kdy dochází k propojení teorie a praxe, Pankrác uvedl: *„Asi dvakrát jsme měli školení tady u nás. Například co si tak vzpomínám, tak dvakrát to bylo určitě o normách, jednou přijeli z Mladoboleslavské Škodovky, tam se jednalo o drsnosti povrchů, předpisy, jak se ta drsnost na výkrese předepisuje, jak se měří. Takže kolegové nás tím seznamovali, protože se chlubili, že umí 54 způsobů předpisů. Potom jsme měli povídání obecně o systému norem, krátkou přednášku jak ten systém funguje.“*

O tom, že se školení zaměřená na odbornosti těší velké oblibě, svědčí i následující výpověď. Hugo předkládá svojí zkušenost: *„Ještě semináře, že nás zvou třeba firmy. Ted' jsme byli, je to 14 dní na semináři od jedné firmy, která vyrábí destičky na obrábění na obráběcí nástroje. Tak jsme byli ve fabrice, kterou má v Sezimově ústí, tak jsme tam viděli i ty stroje a technologie, třeba jak obrábí nerezovou ocel vysokorychlostně. Takže to je vlastně další zdroj pro vzdělání.“*

Kapitolu o vzdělávacích kurzech uzavírá výpověď Jana, který hovoří o zapojení vedení školy do aktivit dalšího vzdělávání. Ve výpovědi je možné spatřit jistou podporu ze strany školy. Jan říká: *„Bud' to školení máme víceméně nařízený, což se stává taky, že teda přijde nějaký pracovník z nějaké firmy nebo z nějaké školy, případně vysoké školy. A vedoucí řekne, budete mít školení, tak tam potom teda se zúčastní všichni. Anebo přímo dostaneme nabídku a z té nabídky si vybereme. Třeba půl roku dopředu, vedení to zpracuje a řekne, že se tam hlásí tolik a tolik lidí a pak to školení probíhá.“*

9.5.1 Samostudium

I přes velké množství hromadně organizovaných školení je důležité, aby učitelé pracovali na svém osobním a odborném rozvoji také v rámci vlastních aktivit, například při samostudiu. Začínající učitelka Kateřina zmiňuje, jak se připravovala, když začínala s profesí učitele. Kateřiny výpověď: *„Já jsem si v podstatě prošla učebnice, dále to co já jsem tady studovala, protože jsem zdejší odchovanec, a co jsem měla někde mezeru, tak jsem si dohledávala, takže samostudium. Všechno možné. Internet, jinou literaturu vesměs.“*

U rychle rozvíjejících se oborů jako je například informační a komunikační technologie je průběžné vzdělávání či samostudium nezbytností, pokud chce vyučující udržet krok s vývojem v této oblasti. Ota povídá: *„Víceméně jde o samo vzdělávání. Nějaké programování, prohlubování znalostí těch mikro kontrolérů. Vytvářím si třeba své vlastní projekty. Mám teď kroužek, tak děláme něco navíc. Naposled jsme dělali nějaké programování RBG ledek sériového pásu a tak.“*

O velké vytiženosti učitelů v rámci jejich výukových aktivit svědčí i výpověď Pankráce, který samostudium využívá k dohledávání si potřebných informací. Pankrác o samostudiu říká: *„Řekl bych, že ve škole to bude větší část. Protože doma, když přijdu, tak jsou čtyři hodiny a moc na to není ani čas ani chuť. Takže to musí být například spíš něco zajímavého, na co jsem narazil už ve škole, a tak si to chci dostudovat. Nebo to občas nechám do druhého dne, kdy vím, že mám třeba čtvrtáky a s nimi to můžu třeba probrat a narazíme na to, kde je problém.“*

9.5.1 Pedagogická školení

Vzdělávání se a vůbec další rozvoj z pohledu odborné způsobilosti, je pro učitele přirozený. To vyplývá z výpovědí respondentů výše, rádi se takových akcí zúčastňují. Jak je na tom ale jejich odbornost způsobilost v pedagogické rovině? Rozvíjí tuto oblast se stejným západem a nadšením? Nechme odpovědět jednotlivé respondenty. Florián na téma kurzů a přednášek zmiňuje: *„A jestli tady byly asi tři přednášky od pana Martinka z Pelhřimova, o agresivitě žáků, což bylo jako přínosné, tak v podstatě jsem se ničeho dalšího moc nezúčastnil. A ten Martínek byl jediný dobrý, pak tady byla ještě mladá psychologka, která nám dokázala, jak jsme všichni vyhořelý, což měla pravdu.“*

Na Floriána navazuje profesně starší kolega, který také zmiňuje určitá psychologická školení. Zároveň uvádí, že pro něj samotného bylo školení zajímavé.

Otázkou zůstává, zda Huga pedagogická školení baví stejně jako ta technická, nebo zdali bylo školení tak kvalitní, že zaujalo učitele z jiného zaměření. Hugova výpověď: *„Ale účastnili jsme se, několikrát ... bylo to dvoudenní, spíš takové psychologické školení. Byl to jeden pán a ten nám dal docela dost, v tom smyslu, jak se chovat k žákům, jak s nimi zacházet, řešit problémy, spíš z takového psychologického hlediska. Tak to byla jako zajímavá záležitost. Bylo nás tam více, asi 12 učitelů a rozhodně nám to něco přineslo.“* Jelikož Hugo o školení hovořil s určitým nadšením, zeptali jsme se ho, jestli by mohl uvést nějaký konkrétní příklad, který se na školení naučil a co z této vzdělávací akce tedy odnáší jako doporučení pro pedagogickou praxi? Hugo pokračuje: *„Jak prostě řešit nějaké krizové situace ve třídě, když se tam vyskytne někdo, že je třeba šikanovaný nebo tak podobně. Nebo třeba odhalování nějakých příčin, proč se neučí, proč mu to nejde. Tak se s tím nějak vypořádat a pomoc mu taky. Takže hodně šlo o psychologii toho studenta. Pochopit, zvládnout, a abychom mu mohli pomoci.“*

Další z respondentů Pankrác se rozpovídal na téma školení z oblasti pedagogického zaměření a přibližuje jeho zkušenost, kterou získal během studií v rámci doplňkového pedagogického studia: *„Na doplňkovém pedagogickém studiu nás učil nějaký pan docent Janiš a to byl taky učitel podle mého gusta. Protože ten to jednak předváděl na nás, jednak nám vykládal, že to takhle dělal s dětma. On věděl, že to dítě nevydrží být soustředěné celou hodinu a je vždycky dobrý, po nějakých 10 minutách toho nechat a hodit tam nějakou zajímavost. Aby si ty děcka odpočinuly a převedly se na nějakou jinou myšlenkovou frekvenci, nebo jak to nazvat.“*

Téma pedagogických školení uzavírá se svou výpovědi Florián, který částečně navazuje na svou první výpověď. Tentokrát ale hovoří o nepřetržitém rozvoji a vyváženosti mezi prací a ostatními činnostmi. Florián upozorňuje: *„Takže samozřejmě sleduji, co se okolo děje, ale ne že bych se zase potom nějak přehnaně pídil. Když si vzpomenu při dobré paměti na svého staršího kolegu, tak ten chodil domů a doma se ještě učil. Tak to já zase nejsem takový šílenec, nepotřebuji obětovat práci všechno, protože do práce si chodíme pro peníze a chci se taky věnovat jiným věcem.“*

9.5.1 Ne - Učení se

Nabídka kurzů k dalšímu vzdělávání je poměrně široká. O malinko horší je to v technické oblasti, nicméně i zde je možné se se vzdělávacími aktivitami setkat. Nicméně, častokrát se při zapojování do těchto kurzů, případně při pouhém přemýšlení

o možném zapojení se určité vzdělávací aktivity, dostaneme do situace, kdy se projevuje takzvaný boj s motivací. Lidé potřebují vědět, proč je pro ně ten a ten kurz vhodný a co jim účast může do budoucna přinést. Pankrác uvedl: *„Kurzů jsem absolvoval celou řádku, v šuplíku mám spoustu certifikátů, ale že by se to nějak projevilo v platovém ohodnocení, tak jak se slibovalo rámci určitého kariérního řádu, tak to ne. Je to už léta, říkalo se vlastně, že se bude do toho odměňování započítávat i ochota pedagogů nějakým způsobem se vzdělávat se. Takže různých certifikátů ze školní mám hodně, ale jak říkám, k ničemu mi to moc není.“*

Pokud mají učitelé špatnou zkušenost s kvalitou kurzů, projevuje se u respondentů určitá pasivita a rezignace směrem těmto kurzům a tím tedy k dalšímu vzdělávání. Určitou pasivitu je možné spatřit i u výpovědi Huga: *„Někde se nabízí kurzy, ale já si pod tím představuju, že mi to nic moc nedá, z hlediska mé praxe.“*

Poslední z respondentů, který se staví k určitým formám a typům školení, či vzdělávání pesimisticky je Florián. Florián upozorňuje na důležitý moment: *„No já jsem byl na několika školeních, které kromě několika drobných údajů, neměli vlastně žádný valný smysl. Nic nového. Byl tam nový způsob kotování, ale to nemá moc velký význam, protože se to pořád mění. Já jsem tady od toho, abych učil a ne obcházel nějaká školení, která de facto skoro nic moc nepřinesou. Co tak objeveného, by se mohlo objevit.“* Toto téma bylo v případě některých respondentů plné emocí. Florián pokračuje ve své výpovědi: *„Protože všechny tady ty školení, ve smyslu, pojďte všichni, pojedeme na AutoCAD. To je dobré, ale když to neučím, tak co pak s tím. Já jsem se to naučil, protože jsem chtěl a musel jsem, protože jsem si v tom chtěl kreslit. A naučil jsem se to v podstatě sám, i když jsem tady měl dvě školení, z kterých jsem měl certifikát.“*

Na závěr je nutné ještě zmínit jednu skutečnost. I přes to, že se učitelé neustále dále vzdělávají, ve výsledku není prostor, takto nabité vědomosti dále uplatnit. Pokud si tedy osvojí nové znalosti a dovednosti, ale dále je neuplatní ve výuce, dochází k jejich degradaci. Florián pokračuje: *„No jo, ale zase už jsem je všechny zapomněl, protože jsem se naučil dělat v Corelu. A z toho plyne takové to, že co člověk musí, to se naučí, ale co nepotřebuje, to zapomene. Jak to neopakujete, tak to je to za chvíli pryč.“*

9.6 Spolupráce

V rámci výzkumného šetření zaměřeného na další vzdělávání pedagogů byli respondenti dotazováni na téma, jak probíhá spolupráce s ostatními učiteli, ať už v rámci jedné školy či jiných institucí. A dále jak probíhá výměna zkušeností mezi jednotlivými učiteli. Dle výpovědi jednotlivých učitelů se zdá, že na škole je dobrý kolektiv, který se snaží vzájemně si pomáhat. Pankrác uvádí hezký příklad spolupráce: „Co se týká sdílení na pracovišti, tak pokud absolvujeme nějakou akci, seminář, či školení, tak vždycky někdo, protože nás tam zpravidla bývá víc. Tak jeden z členů vypracuje takovou stručnou zprávu o tom školení a pak jí zveřejní na školní síti na uložení, které je přístupné všem učitelům.“

Zároveň uvádí jeden příklad, jak on sám přispívá k tomu, aby spolupráce mezi učiteli i nadále fungovala a i učitelé se díky ostatním kolegům mohli dál profesně rozvíjet. Pankrác pokračuje: *„Já třeba za sebe, mám tady několik norem, které jsem si zakoupil, protože jsem narazil na různé případy, že jsem věděl o obsahu normy, ale odborná literatura tvrdila něco jiného. Vlastně učebnice, které jsme měli, tak byly špatně zpracované, ale neměl jsem se o co opřít, abych se ujistil, že mám pravdu, takže jsem si pořídil normy. A pro kolegy jsem zase udělal nějaký výtah toho, co je pro nás podstatné, co se změnilo a co bylo v té literatuře špatně.“*

To, že se nejedná o ojedinělý případ a spolupráce mezi učiteli opravdu funguje, dokazuje i výpověď Jana. V jeho slovech je možné jasně spatřit tendenci, že každý učitel má zpravidla jednoho svého blízkého kolegu, se kterým konzultuje nejvíce a výměna zkušeností zde probíhá na denní bázi. Josef vypráví: *„Tak určitě. Diskutujeme pořád s kolegy o tématech. Mám tu dva kolegy, jeden teda už odešel ke vší smůle, protože to byl velice šikovný kluk. Takže tam jsme měli takové dobré kolečko. On sám byl velice aktivní a zároveň chytrý. A co ještě navíc, tak velmi rád vytvářel nějaké věci manuálně. Takže ho něco ráno napadlo a odpoledne už to měl hotové, s kluky to během hodin udělali. Takže tam jsme spolupracovali velice úzce.“*

Další zjištění, které stojí za zmínku a interpretaci je fakt, že pokud jde o sdílení mezi učiteli, nemusí být předmět pouze zkušenosti z vybrané odborné oblasti, kterou spolu kolegové sdílí, ale může se také jednat o pedagogická, či úplně obecná témata. Florián zmiňuje svůj pohled: *„S chlapy, kteří učí jiný předměty, tak se občas bavíme, tak se občas objeví nějaká problematika, která může být poučná. A to jednak v té pedagogické práci, tak také v té odborné.“*

Jan o pár řádků výše popisoval silnou spolupráci s jedním oblíbeným spolupracovníkem. Pokud navážeme na výpověď Floriána a zaměříme se na pedagogickou rovinu při sdílení informací či řešení problémů, dostáváme si do oblasti zkušeností vázaných na pedagogickou činnost. Jan dodává: „*Ale jinak tady s kolegy spolupracujeme hodně, protože jednotlivá témata jsou hodně příbuzná. Takže řešíme kolikrát něco, jak to udělat jinak, nebo líp říct, aby to teda děcka pochopili.*“

Kapitolu spolupráce uzavírá výpověď mladé učitelky Kateřiny. Ta popisuje svůj názor na téma spolupráce s ostatními kolegy. Zároveň je nutné na tomto místě poznamenat, že Kateřina byla požádána starším kolegou o pomoc při opakování tématu integrálů v rámci strojírenské profese. Tuto spolupráci přijala kladně a s nadšením se snažila kolegovi pomoci. Nejprve si ale vyslechneme její názor na téma spolupráce a předávání zkušeností, Kateřina: „*Víc učitelů mi předává zkušenosti, v podstatě celý kabinet. My se jako i pobavíme, hele máme tenhle problém, nebo když je vyložené problematická třída, tak si uděláme školení i s vedením a pobavíme se, co by se dalo udělat, protože třeba ta třída je opravdu problematická a nechce pracovat.*“

Nyní se dostáváme na zmíněnou spolupráci s integrály, Florián popisuje svůj stav: „*No ono je to asi takhle. Já když jsem tady měl tu nadšenou, mladou kolegyni, tak jsem říkal, že by mi mohla zase vysvětlit integrování. Už jsem to zapomněl, tak ona říká nadšeně, tak jo. Ale já pak říkám vlastně na co, vždyť já to pak ani nebudu potřebovat... Vy pak zjistíte, ten koloběh, zase jak říkal starší kolega a je hrozný, furt ty roky, ty věci opakovat pořád dokola.*“

9.6.1 Spolupráce mezi školami

Jak je vidět na přechozích řádcích, spolupráce mezi učiteli ve zkoumaném vzorku funguje velice dobře, učitelé si navzájem pomáhají. Jak na tom je ale spolupráce s jinými školami či státními organizacemi. Nejprve se v krátkosti zaměříme na organizace. Jan vzpomínal: „*Tady byla dřív silná spolupráce s jinými organizacemi, například s Českými drahami. S nimi jsme hodně spolupracovali. A jinak tady spolupracujeme s celou řadou firem, které sem třeba chodí a pomáhají nám třeba vybavit učebny. Třeba jedna firma nám tady vybavila celou učebnu informačních technologií.*“

Nyní se ale zaměříme na mnohem důležitější téma a to spolupráci mezi školami. Výpovědi respondentů v sobě ukrývají skutečnost, že dle jejich slov a pocitů,

spolupráce s jinými vzdělávacími institucemi moc nefunguje. Pankrác říká: „*Co se týče spolupráce s jinými školami, to je spíš náhodně, že se někde setkáme a v rámci nějakého neformálního hovoru si něco sdělíme. Třeba, když býváme nominováni na předsednické funkce, myslím tím teď předsedy maturitních komisí, tak tam třeba se něco dozvíme, tam třeba oni se s něčím pochlubí, ukážou. Jinak mezi školami minimálně.*“

Pokud spolu mají školy spolupracovat, jedná se většinou o určité projekty nebo mezi školní soutěže, olympiády a podobně. Jan navazuje na Pankráce a popisuje, jestli se mezi školami hodně spolupracuje: „*To tolik ne. I když někdy se stane, že sem někdo přijde z těch škol. Pokud jsou třeba nějaké projekty, nebo nějaký akce, teď jsme třeba měli mezinárodní soutěž fiktivních firem, kde se to teda týkalo spíš teorie... tak to tady byla mezinárodní soutěž i s ostatními školami, takže se zároveň sbírali zkušenosti, co kde dělají jinak.*“ Ale zároveň dodává: „*Ale že by sem přišel nějaký učitel a přišel nás informovat, jak oni fungují na škole, tak to se moc nestává.*“

Na téma společných akcí, nebo lépe řečeno soutěží pro žáky navazuje i Florián. Ten popisuje svůj pohled na věc a zároveň jeho výpověď potrhne smutnou skutečnost, že spolupráce mezi učiteli napříč různými vzdělávacími institucemi je spíš výjimečná. Florián zmiňuje: „*Já v tomhle tom nejsem moc aktivní. Myslím si, že tady pořád ještě nějakým způsobem fungují mezi školami soutěže v odborných znalostech. Třeba ve Žďáře požádají vždycky nějaké soutěže, kdy se něco vypočítá, nakreslí, případně zhotoví. Školy se účastní, ale já jsem na tyhle věci nejezdil. Nebo nějaké olympiády, ale jde to mimo mě a myslím si, že toho příliš není. A nějak jako že bychom se setkávali s jinými školy, to v podstatě není.*“

Jednu nepříjemnou zkušenost se spoluprací s jinými školami uvádí Hugo. Ten se pravidelně účastní školení programu Auto CAD. Na tomto školení se setkává s učiteli s jiných škol, a jelikož, se všichni věnují kreslení, případně modelování těles, napadlo Huga, že by si učitelé mohli vzájemně vyměňovat zadání, které dávají svým svěřencům. Důvod je jednoduchý, po letech vyučování stejného předmětu může být zadání malinko zkosnatělé, protože má učitel pořád stejné nápady. Hugo uvádí: „*A aby je člověk neučil pořád stejně, tak by nebylo jako od věci, měl jsem nápad, že by se založila taková databáze, někde na internetu, se zadáními pro studenty a všichni z těch škol, co tam jezdí, já nevím dejme tomu je to třicet, čtyřicet škol, že by tam každý něco poskytl a vzájemně bychom to sdíleli. Ale zajímavá věc, že nikdo to nepodpořil!*“

Také Vás napadá otázka je toto možné? Hugo pokračuje: „*Já si myslím, že každý z nich má strach, jak je taková trochu rivalita, kdy si řekne, já jsem nejlepší v tom kreslení, všechno dodržuji, ty zásady, že by se stalo, že třeba na té škole, se dělá drsnost povrchu trošičku jinak, nebo zastarale a člověk má strach, že by se historicky znemožnil. Takže nechce dát ty věci k dispozici. ... tak jako kdyby trochu hamounili.*“

9.7 Podpora

Respondenti se ve vybraném vzorku shodli, že vedení školy je v aktivitách dalšího vzdělání vstřícné a učitele v těchto aktivitách aktivně podporuje. Záleží tedy individuálně na každém učiteli, jak k těmto aktivitám bude přistupovat do budoucna, či aktuálně přistupuje. Pankrác se k tématu vyjádřil následovně: „*Nikdy, jsem neměl problém se zúčastnit, pokud jsem si kurz našel a požádal jsem a přihlášení k tomuto kurzu, tak nikdy nebyl problém. Naštěstí jsme zatím měli vždycky vedení, které toto podporovalo, takže vždycky se ty peníze našly.*“

Na stejné vlně pokračuje i Hugo, který jen potvrzuje Pankrácovu odpověď. Hugo říká: „*Hodně kurzů. Je to podporované, určitě, když jsou peníze a uzná, že je to potřeba, tak nás vyše, zaplatí. To není problém. Vždycky je nějaký certifikát z těch kurzů. Mám jich docela hodně ve stole.*“

Mladý učitel vnímá situaci stejně, jak jeho profesně starší kolegové. Je tedy možné konstatovat, že vedení školy opravdu své učitele vede k dalšímu vzdělávání tím, že je v těchto aktivitách podporuje. Ota uvádí: „*Jak jsem říkal, když vedení školy má peníze, tak dá. Zatím jsem nenarazil na nepochopení.*“

Na začátku odstavce bylo nastíněno, že do přístupu k dalšímu vzdělávání se promítá také osobnost jedince. Florián je tohoto tvrzení důkazem: „*A asi bych musel, teď bych teda nechtěl někoho poškodit, protože mě to nikdy moc nelákalo. Ale jako jsou tady, nabízí se různý školení v CAD systému a tak podobně. Ale protože to neučím, tak je to pro mě promarněný čas, nepotřebuji to. Ale škola by to umožnila, kdybych něco našel. A přístup by byl vtom, že by řekla ano.*“

9.8 Kariérní řád.

Výzkumné šetření, které se zaměřovalo na další vzdělávání, respektive sebevzdělávání pedagogů okrajově sledovalo také postoje jednotlivých respondentů k novému, plánovanému kariérnímu řádu. I přesto, že tento kariérní řád stále teprve čeká na schválení v parlamentu České republiky a jeho účinnost může začít, dle skromných odhadů výzkumníka nejdříve od září roku 2017, je zajímavé, že učitelé se na tuto radikální změnu zatím nijak nepřipravují a zaujímají pasivní postoj. Hugo k tomuto tématu dodal: „*No, já už to vidím, že mě se to netýká. Ale asi by to bylo dobře, protože jinak nemá nikdo šanci nějak ovlivnit, jestli dostane přidáno. Samozřejmě jíst se musí a zvlášť mladí, potřebují byt, chtějí se zařídit, potřebují auto, taky aby se mohli osamostatnit, a ty peníze nástupního platu jdou nízko. Tak, prostě, aby měli možnosti nějakého toho růstu v kariéře. Nebo aby byla motivace.*“

Hugo je učitel, který má do důchodu pár let, to by mohl být hlavní důvod, proč zaujímá tento postoj, že se ho tato změna již netýká a není pro něj tak důležitá. Jak se k tomuto tématu tedy staví mladá kolegyně z řad učitelů. Kateřina prohlásila: „*Co vím, respektive, co nám chodí informace, tak zatím vyčkáváme. Nebo nejsem dostatečně informovaná.*“

Střední školy jsou státní instituce, které jsou součástí školského systému a podobně jako v jiných státních institucích zde platí, že názory na realizované změny se projevují až s určitým časovým odstupem. Celkově je možné tuto oblast charakterizovat určitou setrvačností. O tom, že učitelé zatím tedy vyčkávají, nasvědčuje i výpověď Jana: „*Mluvílo se o tom, ale zatím jenom nám řekli, o co se zhruba jedná, ale jako konkrétně jsme zatím nic neřešili. Možná vedení něco připravuje, mají něco nachystaného, ale my zatím ne.*“

10 Doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě výsledků výzkumného šetření byl sestaven seznam doporučení pro pedagogickou praxi. Seznam doporučení je rozdělen do specifických bloků, které odpovídají jednotlivým kategoriím předložených v kapitole deváté, výsledky výzkumného šetření a diskuze. Z důvodu, že povaha kvalitativního výzkumu neumožňuje vytvářet závěry, které by bylo následně možné zobecňovat na celou populaci, jsou doporučení pro pedagogickou praxi vztažena primárně ke zkoumanému vzorku. Nicméně i přes tuto nemožnost zobecnění, lze na uvedený výčet doporučení nahlížet jako na zdroj inspirace pro jiné školy, které takto mohou vylepšit konkrétní oblasti dalšího vzdělávání.

Systém

- Na základě potřeb vybraných učitelů by mělo dojít k vytvoření nového portálu (platformy), například v rámci Národního institutu pro další vzdělávání, který by sdružoval veškeré nabídky vzdělávacích aktivit (od všech vzdělávacích institucí), kurzů a školení dalšího vzdělávání učitelů, podle konkrétního oboru vzdělávání. Tím by se umožnila jednodušší orientace v široké nabídce a zároveň bylo by možné filtrovat kurzy dalšího vzdělávání dle osobních preferencí každého učitele.
- Systém by dále měl zajistit podporu přenášení informací o nových technologiích ze soukromých firem do středních odborných škol. Především v oblasti strojírenství, podpořit odborné stáže učitelů i žáků ve firmách.
- Dále by mělo dojít k aktivnějšímu zapojení Hospodářské komory do odborného vzdělávání. Zjistit požadavky firem na odbornou přípravu žáků, zprostředkovat a zajistit školení učitelů odborných předmětů i praktického vyučování s odborníky z průmyslových firem.
- Podnět pro výzkum v rámci MŠMT ČR: zlepšit postavení učitelů praktického vyučování a jejich platové zařazení

Bariéry

- Velká vytíženost učitelů s nadúvazky, suplování a stále se rozšiřující administrativa brání učitelům v dalším vzdělávání. Řešením je zajistit dostatek kvalifikovaných mladých učitelů, vytvořit legislativní a finanční podmínky pro podporu studia učitelů. Studovat ne na úkor sníženého úvazku tj. nižší mzdy.

- Podpořit schválení půlroční stáže pro učitele a vytvořit podporu specialistům v oboru.
- Vyčlenit více finančních prostředků na školách na pomůcky, materiály k výuce, potřeby na pokusy a podobně.

Motivace

- Při stanovování kritérií osobního příplatku učitelů zohledňovat osobní přístup učitele k dalšímu vzdělávání, ocenit skutečnou odbornost učitele a zájem o obor.
- Dále ohodnotit kvalitní vyučovací hodinu s přínosem do praxe, průběžné aktualizace učiva a podpořit spolupráci mezi učiteli teorie a praktického vyučování, podpořit učitele pokud má na starost například vedení kroužků.
- Nehodnotit jen počet školení a počet certifikátů.

Zdroje

- Na MŠMT, NUV stanovit garanta - koordinátora odborné literatury pro SŠ, sjednotit učebnice SŠ, zajistit vydání kvalitních bezchybných učebnic, nestačí jen schvalovací doložka, zpracovat přehledy platných technických norem dle jednotlivých oborů vzdělávání a zajistit neustálou aktualizaci.
- Podpořit spolupráci vysokých škol (ČVUT, VUT, ...) se SŠ a vytvořit projekt na úpravu věcné správnosti a doplnění odborných technických témat ve Wikipedii
- Finančně podpořit účast učitelů a žáků na veletrzích, zařadit účast do RVP, ŠVP
- MŠMT, NUV, Hospodářská komora - organizace a finanční podpora školení učitelů s odborníky z praxe
- návrh na povinné školení učitelů s psychologem: agrese, šikana, rizikové a problémové chování, krizové situace, didaktika výuky - konkrétní příklady hodin, nové didaktické přístupy.

Spolupráce

- Finančně podpořit meziškolní soutěže odborných dovedností a znalostí, olympiády odbornosti, umožnit výměnné stáže učitelů a žáků mezi školami.

Podpora

- Finanční prostředky ve škole určené na školení rozdělit rovnoměrně mezi obory i učitele.

ZÁVĚR

Diplomová práce Další vzdělávání učitelů – komparace učení na pracovišti analyzovala a následně popsala proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve vybrané střední škole. Práce přinesla nový vhled do zkoumané problematiky a zároveň předložila některá zajímavá zjištění.

Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. V úvodní části byl nejprve teoreticky ukotven klíčový pojem a to proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tento koncept byl zasazen do roviny formálního, neformálního a informálního učení. Teoretická část práce se dále zaměřovala na celoživotní učení, další vzdělávání, profesní vzdělávání, organizační učení a v neposlední řadě na učení provázané s pracovištěm.

Empirická část práce popisovala realizované výzkumné šetření. V první řadě byla věnována pozornost metodologii výzkumu, ve které byl představen výzkumný záměr a vydefinována hlavní výzkumná otázka. Cílem diplomové práce bylo získat odpověď na otázku: *Jak učitelé vybrané střední školy realizují proces dalšího sebevzdělávání v rámci jejich profese a pracoviště?*

Tento výzkumný cíl byl naplněn. Na základě realizovaného šetření byl detailně popsán proces dalšího vzdělávání či sebevzdělávání pedagogických pracovníků, včetně faktorů, které na tento proces působí a ovlivňují. Další vzdělávání je obecně chápáno jako nástroj, který slouží k neustálému rozvoji pedagogických pracovníků. Nicméně učitelé si správně uvědomují, že tento proces musí mít přesně nadefinovaný cíl, stanoven účel, za jakým je vzdělávání realizováno, a v neposlední řadě učitelé musí vstupovat do tohoto procesu se správnou motivací. Pokud nejsou tyto kritéria jasně vymezeny, může se další vzdělávání stát pouhým učením pro učení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

- Argyris, Ch., & Schon, D. (1996). *Organizational learning*. MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Baron, A., & Armstrong, M. (2007). *Human capital management*. Philadelphia: Kogan Page.
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Boud, D., & Garrick, J. (2001). *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Portál.
- Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dědina, J., & Cejthamr, V. (2005). *Management a organizační chování*. Praha: Grada.
- DVV International (2015). *Adult education in an interconnected world*. Germany: DVV International.
- Evans, K. (2006). *Improving workplace learning*. London: Routledge.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Checchi, D. (2006). *The economics of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kociánová, R. (2012). *Personální řízení: východiska a vývoj*. Praha: Grada.
- Král, M. (1999). *Ergonomický výkladový slovník*. Rožnov pod Radhoštěm: Rožnovský vzdělávací servis.
- Kund, I. (2004). *The three dimensions of learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Lang, H. (2007). *Management: trendy a teorie*. Praha: Grada.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lukášová, R., & Nový, I. (2004). *Organizační kultura: od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. Praha: Grada.
- MŠMT ČR (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.

- Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia
- Pavlík, O., Chaloupka, L. & Kohout, L. (1997). *Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Petřková, A. (2006). *Psychologie učení a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Hanex
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Valterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Senge, P. (2007). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2007). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada.

Elektronické zdroje

Cacciattolo, K. (2015). *Defining workplace learning*. University of Malta: European Scientific Journal, [cit. 2017-03-05]. ISSN 1857 – 7881. Dostupné z: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/download/5559/5354>

MŠMT ČR (2012). *Aktuální znění zákona o Pedagogických pracovnících k 1. září 2012*. České republika, Praha, [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

MŠMT ČR (2017). *Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. Česká republika, Praha, [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

NAEP (2006). *Rozhodnutí evropského parlamentu a rady č 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení*. Úřední věstník Evropské unie [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: http://www.naep.cz/project-data/Rozhodnuti_LLP_c1720-2006-ES.pdf

NIDV (2006). *Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. Praha: Národní institut dalšího vzdělávání [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/analyzy-a-koncepce/koncepce-dvpp.ep/>

NIDV (2006b). *Standardy DVPP*. Česká republika: NIDV, [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/analyzy-a-koncepce/standardy-dvpp.ep/>

NUV (2001). *Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise*. Česká republika: NUV [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

NVF (2001). *Memorandum o celoživotním učení*. Česká republika, [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

NVF (2008). *Baded- Bariéry ve vzdělávání dospělých: Zjištění a strategie překonávání těchto bariér*. Praha: Národní vzdělávací fond, [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/baded_cz.pdf

Salavová, M., & Říhová, H. (2012). *Další vzdělávání pod lupou*. Česká republika: Národní ústav pro vzdělávání, [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/KONCEPT/publikace/1DV.pdf>

Silverman, K. (2003). *Supporting Workplace Learning*. In: The Institute for Employment Studies, [cit. 2016-10-22]. Dostupné z: <http://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/mp22.pdf>

Šedřová, K., Švařiček, R., Šalamounová, Z. & Sedláček, M. (2012). *Studia Pedagogica: Vzdělávat dospělé*. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU, [cit. 2017-03-05]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/24>

Vondráková, K. (2016). *Doplňující pedagogické studium*. Univerzita Hradec Králové: Katedra pedagogiky a psychologie, [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://loxias.uhk.cz/kpp/dps/>

PŘÍLOHY

1) Schéma rozhovoru

Jaké znaky a osobní charakteristiky utváří respondenty v procesu dalšího vzdělávání?

(KDO se učí?)

TO1: Jaké je vaše pracovní zařazení ve škole?

TO2: Jak dlouho ve škole pracujete?

TO3: Pracujete pořád na stejné pozici?

TO4: Jaká je Vaše náplň práce (obecně)?

TO5: Máte stanovené postupy a metody práce?

TO6: Jaký je váš věk?

TO7: Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

TO8: Existuje souvislost mezi Vaším přecházejícím zaměstnáním a současnou pozicí ve škole?

Jaké schopnosti, kompetence a dovednosti jsou skrze sebevzdělávání osvojovány?

(CO se učí?)

TO1: Co je náplní Vaší práce, jaké konkrétní činnosti vykonáváte (rozvést)?

TO2: Jak jste se tyto konkrétní činnosti naučil?

TO3: Měl jste veškerou činnost určenou, nebo jste si určité činnosti doplnil sám?

TO4: Jaké jste absolvoval kurzy?

TO5: Jaké vlastníte certifikáty?

S jakou motivací vstupují učitelé do procesu sebevzdělávání? (PROČ se učí?)

TO1: Co vás motivuje k dalšímu vzdělávání / učení? Obecně

TO2: Co vám naopak brání, co vás brzdí? Obecně

TO3: Myslíte se, že si díky učení zjednodušíte práci?

TO4: Máte stanovené, že musíte absolvovat určitá školení?

TO5: Vnímáte proces dalšího vzdělávání jako možnost kariérního růstu?

TO6: Učil jste se něco je kvůli sobě, i když jste věděl, že tuto vědomost dále neuplatníte ve výuce?

Jak probíhá proces samotného sebevzdělávání? (JAK se učí?)

TO1: Navštěvujete nějaká školení?

TO2: Jak probíhá další vzdělávání v rámci vašeho pracoviště / školy?

TO3: Jak probíhá další vzdělávání, další rozvoj mimo oddělení?

TO4: Účastníte se teambuildingových akcí? Jaké zkušenosti jste si z nich odnesl?

TO5: Jak probíhá komunikace sdělování informací na Vašem pracovišti?

Jak vnímají učitelé své kolegy z pohledu sebevzdělávání? (OD koho se učí?)

Varianta 2: V jakých vzájemných vztazích jsou vzdělávající učitel a jeho kolegové?

TO1: Koho vnímáte jako vašeho potenciálního vzdělavatele, od koho se dál vzděláváte / učíte / rozvíjíte?

TO2: Kdo Vás zaučoval na výkon Vaší profese?

TO3: Jaké vnímáte bariéry v procesu učení?

TO4: Vnímáte sebe, v pozici mistra/učitele jako osobu vzdělavatele?

TO5: Jak působíte na své kolegy ve smyslu dalšího vzdělávání / učení?

Jaké zdroje učitelé při sebevzdělávání využívají? (KDE čerpají informace?)

TO1: Jak vnímáte školení z pohledu dalšího vzdělávání?

TO2: Jak vnímáte standarty z pohledu dalšího vzdělávání?

TO3: Vnímáte neformální komunikaci jako zdroj učení?

TO4: Jak vnímáte zkušenosti (vlastní, získanou) z pohledu dalšího vzdělávání?

TO5: Jak jste tuto zkušenost získal?

TO6: Vnímáte své kolegy jako zdroj pro další vzdělávání?

TO8: Sdílíte své zkušenosti s ostatními?

TO9: Máte vhodné příležitosti pro vzájemnou interakci s ostatními?

TO10: Setkáváte se během vaší práce s poradami?

TO11: Kolik času se těmto poradám věnuje?

2) Ukázka rozhovoru

13.1 2017, respondent: Hugo,

M: Dobrý den, moje první otázka bude, jestli souhlasíte s tím, že vás budu nahrávat?

H: Dobrý den, ano souhlasím.

M: Dobře, děkuji. Přejdeme hned k úvodním otázkám, jaké je vaše pozice ve škole?

H: Pracuji jako učitel, učitel odborných, strojírenských předmětů. A pak mám ještě funkci, taková čestná funkce, a to je vedoucí výuky v oboru strojírenství tady na škole.

M: Máte pořád stejnou pozici, nebo se ta pozice let v průběhu let nějak měnila, vyvíjela?

H: Ne, ne pracuji pořád na stejné pozici. Akorát ten vedoucí učitel, to tady přibýlo, až později. Tak zhruba před 6 lety.

M: Jak dlouho působíte celkově ve škole na pozici učitele?

H: Asi 29 let. Už je to dlouhá doba.

M: Jaké bylo vaše povolání, než jste začal učit? Byla zde nějaká souvislost s aktuální pozicí učitele?

H: Trošku, to jsem dělal technika na Vysoké škole zemědělské, první ročník Agro fakulty a dělal jsem technika na katedře techniky. Takže to nebylo přímo učitelské povolání.

M: Ale částečně to může souviset s výukou.

H: Částečně ano, částečně to souvisí s výukou. Přípravoval jsem tam pomůcky na měření, během měřicí úlohy.

M: Jaké je vaše dosažené vzdělání?

H: Vysokoškolské, obor strojírenství.

M: A z pedagogické oblasti?

H: Mám dodělané pedagogické minimum. To jsem si dodělával potom, když už jsem působil tady na škole.

M: Jaký je Váš věk?

H: Téměř 60, takže do důchodu to mám zhruba 4 roky.

M: Tak, to jsme zhruba prošli úvodní otázky a nyní přejdeme do další oblasti. Mohl byste mi popsat tak nějak v kostce vaši náplň práce?

H: No jednak je to vzdělávání a výchova žáků a potom taky sebevzdělávání. Buď se učím sám, pracuji na tom sám, nebo když je potřeba, tak absolvuji i nějaké to školení. A v podstatě pak si dělám přípravy na hodinu a pro žáky nějaké příklady, případně postup řešení úkolů. Pak jim ten postup v horninách vysvětluji, pracuji s nimi. Vždycky mám nějaký vzorový příklad, ten uděláme společně a pak jim dám něco na procvičení, upevnění znalostí no a na závěr je z toho zkouším, z té probrané látky.

M: Podle čeho vytváříte přípravy?

H: Podle tematických bloků a ono to souvisí s ŠVP. My jsme si je tady dělali sami, tak jsme to zpracovávali i v rámci toho RVP, tu přípravu tak, aby odpovídala i těm tematickým blokům. Takže jedeme podle takových blocích dá se říct.

M: Vy jste říkal, že dá žákům nějaký příklad, projdete to zadání, jak to mají dělat. A potom pracuj sami....

H: Já jim určím postup, případně vysvětlím varianty a když něco dostáhne toho výsledku jiným způsobem, tak to hodnotím také kladně. A spíš je to dobře, protože je vidět, že přemýšlí. Ale je to tak, že asi 90 % se drží toho postupu, když ho nezapomenou a pochopí ho. A někteří jsou takový víc hloubaví, že vymýšlí i své postupy.

M: Teď mě napadlo, jak probíhalo vaše zaškolování, na pozici učitele, když jste tady začínal?

H: Když jsem začínal? No to bylo to období, že se tady praktikoval způsob, kdy byl určený zavádějící učitel. Já jsme měl svého zavádějícího učitele, kolega taky ten semnou začínal. Takže odborníka, strojaře, který jako nám všechno vysvětlil dal nám instrukce, dal nám pomůcky, i přípravy třeba, vysvětlil nám co je potřeba, takže na námi držel, takovou, cvičnou, ochranou ruku.

M: A tahle podpora byla teda během výuky? Neměl jste nějaký následek.

H: Ne, ne. Bylo to spíš, že když jsme sami potřebovali, tak jsme se ptali. Nebo o taky přišel, do té hodiny se podívat. Ale víceméně to byly rady, co se týče hlavně té přípravy a potom toho vlastního průběhu výuky, jakým stylem učit, co a jak, jak to praktikuje, tak bychom pochytili ty metody.

M: Takže jestli to chápu správně, bylo to spíš neformální cestou?

H: Určitě, neformální. Nikde jsme nic nevykazovalo, prostě pan ředitel určil, vedoucího učitele, nebo teda zavádějícího učitele, se tomu říkalo a ten s námi spolupracoval těsněji a byl nám i k dispozici.

M: Předával vám i nějaké zkušenosti z dřívějšíka co měl?

H: Určitě. Jak zadává cvičení, jak to hodnotí a podobně.

M: A vzal jste si z toho něco do budoucna, co třeba používáte nadále?

H: Určitě. Samozřejmě nebylo to jako závazné, nikdo to po nás nechtěl, abychom přesně tak pracovali, ale byl to jakýsi návod, aby člověk dostal nějaký nástřel a mohl začít pracovat. Pak si to člověk samozřejmě přizpůsobí podle svých, specifických představ.

M: Jak máte určenou výuku? Je volba metod teda na Vás?

H: No spíš je to na mě. Hodnotí se výsledek vzdělávání, jestli ta látka, co byla stanovená, byla probrána. To, kolik si z toho žáci odnesou a jak to umí, to už je na nich, to už my neovlivníme. Dělají se tady takové ty evaluační testy, ale to jsou spíše z těch všeobecných znalostí, nebo z matematiky, ale tady ty odborné předměty nikdo nehodnotí. To hodnotí potom až budoucí zaměstnavatelé, jestli to žáci umějí.

M: Absolvoval jste nějaké kurzy dalšího vzdělávání v průběhu let?

H: Hodně kurzů. Bylo to například programování CNC strojů, CAD systémy, to je Autocad a Inventor, produkty Autodesk, na to jsem byl na školení. Jezdíme na ně průběžně, protože jsme v Autodesk academia programu. Můžeme, žákům udělovat certifikáty. Takže jednou za dva roky musíme jet minimálně na školení těch novějších verzí. To je externí školení, je to pod záštitou VUT. A další školení třeba na 3D tiskárnu, 3D skener, když pořídíme nové zařízení, nový stroj, tak se proškolujeme, jedeme někam na školení, nebo sem přijede technik a školí nás. Takže na všechny ty novinky se musíme proškolit, abychom to uměli.

M: Jak vás v těchto aktivitách podporuje vedení školy?

H: Je to podporované, určitě, když jsou peníze a uzná, že je to potřeba, tak nás vyšle, zaplatí. To není problém.

M: Teď tady mám otázku, jaké máte certifikáty, ono to souvisí s těmi kurzy.

H: Vždycky je nějaký certifikát z těch kurzů. Mám jich docela hodně ve stole.

M: Toto byla oblast vzdělávání v té odborné rovině, a co další vzdělávání v té pedagogické rovině?

H: No to jsou spíš nárazové akce. Někde se nabízí kurzy, ale já si pod tím představuju, že mi to nic moc nedá, z hlediska mé praxe. Ale účastnili jsme se, několikrát, já vám teda nepovím, jestli to bylo třikrát, nebo čtyřikrát. Ale bylo to dvoudenní, spíš takové psychologické školení. Byl to jeden pán a ten nám dal docela dost, v tom smyslu, jak se chovat k žákům, jak s nimi zacházet, řešit problémy, spíš z takového psychologického hlediska. Já už si nepamatuji ten název, byl to nějaký velký projekt. Tak to byla jako zajímavá záležitost. Bylo nás tam více, asi 12 učitelů a rozhodně nám to něco přineslo.

M: Vzpomene se třeba na nějaký konkrétní příklad, co vám doporučili?

H: Jak prostě řešit nějaké krizové situace ve třídě, když se tam vyskytne někdo, že je třeba šikanovaný nebo tak podobně. Nebo třeba odhalování nějakých příčin, proč se

neučí, proč mu to nejde. Tak se s tím nějak vypořádat a pomoc mu taky. Takže hodně šlo o psychologii toho studenta. Pochopit, zvládnout a abychom mu mohli pomoci.

M: I přes vaše dlouholeté zkušenosti, máte někoho na pracovišti, od koho se pořád něco nového učíte? Ať už technické věci nebo o pedagogické.

H: No to moc právě ne. Tady dá se říct, že už jsem nejstarší. A třeba ty CNC stroje, to je zrovna taková nešťastná oblast, protože na to moc literatury není. Něco jsem tady pro své potřeby vytvářel, pomocí té základní příručky a všechno ostatní učím, tak nějak z hlavy a nic na to není. Nejsou na to materiály. A nikdo jiný to tady na škole ani neučí. Takže, když onemocním, tak je problém.

M: A zeptám se teda z druhé strany, předáváte ty zkušenosti třeba mladším učitelům, mladším kolegům a podobně?

H: No, tam jde o to, že v podstatě, když šlo o to předávání, tak to bylo v tom případě, že by to někdo učil, nebo měl učit. Měli jsme snahy, že by se to naučilo víc učitelů, ale prostě je to taková náročná oblast, že všichni nějak, jakoby odpadli. Odstoupili od toho, že jako je netlačilo to, že by byli postaveni před tu nutnost to učit. Tím pádem, by se do toho potom pustili víc.

M: To je zajímavé. Jsem si teď představil, že půjdete třeba za nějakou dobu do důchodu, tak potom nebude vlastně kdo, kdo by to mohl učit.

H: No, tak nějak to bude. To je dost náročná věc. My už máme asi tak 3 roky inzerát různě, se dávají inzeráty, že sháníme strojaře se znalostí CADu a CNC programování a když už se někdo přihlásí, tak mu pan ředitel řekne platové podmínky, ten se rozesměje a jde pryč. Takže, tím to končí zpravidla. Takže nemáme nikoho a potřebujeme jednoho učitele, máme všichni nad úvazky s tím, že tu strojařinu, co se týče CADu a CNC strojů učím já, takže to nějak obsáhnu sám. Ale jak říkám, všichni máme nad úvazky a jeden učitel by se sem ještě vešel, ale není boha sehnat učitele s odborností, takže až půjdu do důchodu, tak možná nastane ten pravý problém.

M: Tak to by byla dobrá varianta, kdyby se někdo aspoň třeba i částečně z učitelů tuhle oblast naučil.

H: No určitě. Ale, když to vezmete, tak na to není ani nějak čas, na ty ostatní aktivity. Protože tím jak máme ty nadúvazky, tak většinou končíme ve 4 hodiny odpoledne, člověk už toho má úplně dost a pak se něco ještě učte dalšího. Tam už na prostoru to toho moc není. Učíme vlastně 24 hodin týdně, plus do toho nějaké suplování. Třeba teď chodím školit na jinou pobočku, naši školy učitele CADY, dvě hodiny odpoledne, takže zase budu mít do 4 hodin výuku. Takže těch aktivit je dost. Pak děláme třeba nějakou výrobu pro někoho, tak je problém, že studentům to moc, nemůžeme dát, aby to dopadlo, aby byla kvalita, takže zpravidla to děláme po práci sami. Takže práce je až nad hlavu.

M: Ted' tady mám otázka, který s tímto tématem souvisí, vnímáte nějaké bariéry, které vám brání v dalším vzdělávání?

H: Bariéry, jediné ten čas. Není kdy. Úplně bych uvítal, jak se o tom teď mluvilo, paní ministryně Valachová říkala, že by chtěla, jestli se teda nepletu, vybojovat pro učitele až půl roční nárok na aktivity pro vlastní sebevzdělávání, nějakou stáž v podniku nebo i jinde ve světě. Aby si člověk mohl doplnit to vzdělání, aby nemusel jen pořád, učit a učit. Zkrátka, aby byl prostor na to, aby se člověk mohl posunout dál. V mém případě to teda už na ty čtyři roky nemá moc smysl. To už dožiji, ale určitě by to bylo dobré.

M: Minimálně aspoň pro mladé kolegy. Tohle byla bariéra čas a my už jsme to částečně zmínili, co třeba bariéra ty finance?

H: No ty finance, jak jsem říkal, když vedení školy má peníze, tak dá. Zatím jsem nenarazil na nepochopení.

M: A myslíte, že je celkově u Vás ve škole dost financí?

H: Já to vidím jako, že je pořád nedostatek. Ale hlavně jako v některých oblastech, jak je to ve škatulkách, to mi vadí. Protože my třeba, najedou přijde situace, nevím odkud se tyto instrukce nebo zprávy berou, ale přijde zpráva, že si můžeme koupit CNC stroj a že musí stát třeba řeknu částku minimálně 1,5 milionu korun, aby to byla investice. No, tak dobře, seženeme stroj, provede se výběrové řízení, koupíme, všechno proběhne. Ale my si pak už nemůžeme koupit třeba vrták do toho, protože z provozních peněz na provoz už nejsou peníze. Nemůžeme si koupit štětec na ometání. Takže to je to rozškatulkování, že se to musí platit, jenom z určité krabičky. Je to taková nepružnost. Chtěli jsme počítače, asi 8 let, nebo víc bojujeme, aby ty počítače se tady obměnily, tady na učebně. Nešlo to, nešlo to, nešlo to a najednou to jde. Asi je vypsán nějaký projekt, nebo nevím. Vyskytne se krabička, kde je určité množství peněz a najednou to jde.

M: Ale tohle je asi zakotveno už v legislativě.

H: Podle mě by měla mít ta škola balík peněz a sama si určit, co potřebuje a ne, aby to bylo takhle rozškatulkované. Aby zkrátka sama mohla rozhodnout, na co ty finance potřebuje. Samozřejmě se to zdůvodní, zdokladuje.

M: Jste zmínil tu ministryni, teď mě ještě napadlo. Připravujete se nějak na nadcházející schválení nového kariérního řádu pro učitele?

H: No, já už to vidím, že mě se to netýká. Ale asi by to bylo dobře, protože jinak nemá šanci nějak ovlivnit, jestli dostane přidáno. Samozřejmě jíst se musí a zvlášť mladí, potřebují byt, chtějí se zařídit, potřebují auto, taky aby se mohli osamostatnit a ty peníze nástupního platu jdou nízko. Tak, prostě, aby měli možnosti nějakého toho růstu v kariéře. Nebo, aby byla motivace.

M: Co motivuje Vás k učení ještě?

H: No mě motivuje to, že mě to baví. Ta problematika, co učím, tak mě baví a přistihnu se, že doma po večerech do půlnoci něco hledám a pak si říká, hergot, vždyť už mám volno ne ... Je to prostě koníček. No a když to pár žáků v té třídě zajímá, tak mě to taky zahřeje u srdíčka. Že někteří jako to chtějí opravdu dělat.

M: Máte i nějaké hodně talentované žáky, kteří by se sami zajímali o tu problematiku?

H: No teď momentálně mám dva, ve čtvrtém ročníku. A ty už mají určitě vybranou vysokou školu, asi půjdou do Brna na VUT a chtějí pokračovat.

M: Dobře, já se zeptám, jaké ještě jiné zdroje používat k dalšímu vzdělávání, potažmo učení?

H: Literatura, jak jsem říkal, nějak moc dostupná není. Jedině co jsme dostali k těm strojům nějakou literaturu. Samozřejmě tam to taky není všechno v češtině, tak si to musí přeložit do češtiny. No a jinak teda ten internet a jinak nic dalšího k tomu v podstatě není. Někde se najde něco na školách, jak byla ta akce digitální učební materiály, tzv. doomy, tak tam se dá taky ledacos najít. I když kolikrát žasnu, co se tam vyskytlo. A to nejen chyby, ale i úroveň a kvalita obrázků třeba. Že tam byl třeba od ruky náčrt, vypadalo to jak podpěrný sloup od kazatelny a měl to být šroub. To bylo rozklepanou rukou něco nakresleného. Takže to je zvláštní.

M: Co třeba spolupráce v rámci jiných škol. Že byste se setkali třeba s jinými učiteli?

H: No to je taky jedna věc, že se setkáme. Zpravidla teda, pravidelně jak jezdíme na setkání učitelů co učí ty CAD systémy od firmy Autodesk, tak se setkáváme minimálně jednou ročně na Autodesk Academia fórum. No a většina z nich učí i ty CNC stroje, tak prostě probereme ty záležitosti, co a jak děláme a pomůžeme si vzájemně, pošleme si materiály případně. Tak to je fajn spolupráce. Tyhle ty akce jsou jako dobrá věc. Člověk si tam vybuduje okruh známých a pak si mailujeme a spolupracujeme na dálku.

M: Takže udržujete ten kontakt dál...

H: Udržujeme, ty strojaři jsou všichni vstřícní a vždycky si pomůžeme nějak, pokud máme ty možnosti.

M: Tohle byla spolupráce se školami a co třeba veletrhy, navštěvujete je?

H: Na veletrhy jezdíme každoročně, jezdíme tam s jedním ročníkem. Dřív jsme tam jezdili od prváku až do čtvrtáku, ale nakonec na těch veletrzích se toho tolik moc až nezmění, takže jsme se rozhodli, že tam budeme brát vždycky jenom jednu třídu. Aby se s tím jednou seznámili a to vlastně stačí. Samozřejmě tam také zkontaktujeme dodavatele našich strojů, našich výukových systémů. Řešíme tam s nimi problémy, taky nám v leč čem pomůžou. Jak tam máme vyměnit baterku, nebo jak se tady udělá ta čára, když mizí. Prostě ty problémy tam můžeme vyřešit taky. Takže to je taky zdroj informací k dalšímu vzdělávání.

M: Napadá Vás ještě nějaký jiný zdroj, který využíváte?

H: Ještě semináře, že nás zvou třeba firmy. Teď jsme byli, je to 14dní na semináři od jedné firmy, která vyrábí destičky na obrábění na obráběcí nástroje. Tak jsme byli ve fabrice, kterou má v Sezimově ústí, tak jsme tam viděli i ty stroje a technologie, třeba

jak obrábí nerezovou ocel vysokorychlostně. Takže to je vlastně další zdroj pro vzdělání.

M: Dobře, dobře. Jsme se bavili o té motivaci, jak motivuje své žáky?

H: No, jak motivuju žáky. Ono tam toho moc není. Čím je mohu motivovat, tím, že jim to snažím, nějakým zajímavým způsobem vysvětlit. Samozřejmě jim řeknu, že by se tím mohlo docela dobře žít, kdyby je to bavilo, protože firmy shánějí, co by uměli kreslit v CAD systému, konstruovat, obsluhovat CNC stroje, tvořit NC programy, že je to zajímavá oblast, dobře placená, takže by mohli své znalosti využít pro obživu nebo další studium. A pak samozřejmě také to, že se snažím, nějakým způsobem jim to udělat zajímavější, taky v tom smyslu, že si mohou sami něco vyrobit. Sami si donesou materiál a že si vyrobí, když už nic zvláštního, tak šachovou figurku, prstýnek pro přítelkyni, nebo třeba kouli za auto a podobně. Takže tím se to pro ně může stát atraktivnějším.

M: Takže praktické, konkrétní příklady. A zeptám se, Vy jste říkal, že Vás to baví, je to pro Vás koníček a jak to vidíte u těch studentů?

H: No u těch studentů, tam právě se jich najde jenom několik, když bych to tak řekl ve třídě, čtyři, možná pět, že by je to bavilo. Je vidět na nich, že jim to jde. Že zajímají, ptají se, mají tu práci hotovou nejdřív ze všech. Těch je pár. Je těžké u nich předpovědět, co by je zajímalo. Pak se třeba objeví studenti, potkám ho na ulici a říká: „Pane učiteli, mě to tak mrzí, že jsem všechny ty hodiny CAD tak odfláknul. Já bych to teď potřeboval v práci.“ A jestli by mohl přijít na doučování. Já říkám, že jo, ale nevím kdy, bych ti to vysvětlil, ale to jsou hodiny a hodiny. Sis prostě nevážil toho, že tady se 2,5 roku učíš ty CADY, máš to zadarmo. Na školení někde od firmy, sice dostaneš papír, certifikát, ale umíš otevřít software a nakreslit obdélník, zakótovat ho a to je všechno. A za týden to zapomeneš. A zaplatíš za to pět tisíc. A to jsou jazyky, a to je všechno. Takže, většina z nich si toho neváží.

M: Jsme se bavili, o té spolupráci s kolegy s jiných škol. Je na to dost času?

H: No ja jasné, že oni taky nemají čas. Tak to řešíme, když se setkáme, nebo nárazově si pošleme email, nebo si zavoláme, ale tak jako delší časová spolupráce, ani si myslím, že není potřeba. Že stačí pár vět, pár slov, poslat nějaký materiál a že to jako stíháme si takhle vyměnit všechny názory nebo postupy, nebo pomůcky, zkrátka to, co potřebujeme. I když člověk neví, kdyby bylo víc času, tak bychom se třeba víc domluvili.

M: Vnímáte sebevzdělávání jako možnost kariérního růstu?

H: U mě to už nemá smysl, ale určitě to tak je. Aby to člověk dobře učil, tak to musí sám umět a nějak se to naučit a vědět o tom co nejvíc. Ale není to jenom o tom, vědět toho co nejvíc, ale dokázat to těm žákům vysvětlit a neříkat jim toho tolik. A mít v tom pořádek, mít v tom kostru. Co je důležitá věc? Tohle, tohle a tohle a potom k tomu trošku omáčky. Ale tu kostru základní, aby jí měli ujasněnou, aby v tom měli určitou

strukturu. Takže se snažím strukturovaně všechno vykládat, aby to mělo řád a šlo to za sebou, aby to měli jakýsi smysl.

M: Se dívám, že jsme to prošli tak nějak všechno. Napadá Vás ještě něco k tématu vzdělávání, sebevzdělávání?

H: No, moc nenapadá. To, že je málo materiálů k těm CNC strojům, to neovlivním. Takže to každý bobuje sám za sebe a s tím toho moc nenadělám.

M: A co třeba se sejít s kolegy z jiných škol a společně vydat nějakou publikaci, nebyla by to možná cesta?

H: Nevím, třeba mě napadlo na setkání uživatelů toho AutoCADU a Inventoru, v podstatě všichni kreslíme ty výkresy, modelujeme tělesa na těch školách a je potřeba zadání pro studenty. A aby je člověk neučil pořád stejně, tak by nebylo jako od věci, měl jsem nápad, že by se založila taková databáze, někde na internetu, se zadáními pro studenty a všichni z těch škol, co tam jezdí, já nevím dejme tomu je to třicet, čtyřicet škol, že by tam každý něco poskytl a vzájemně bychom to sdíleli. Ale zajímavá věc, že nikdo to nepodpořil.

M: To se divím, jakto?

H: Já si myslím, že má každý z nich strach, jak je taková trochu rivalita, kdy si řekne, já jsem nejlepší v tom kreslení, všechno dodržuji, ty zásady, že by se stalo, že třeba na té škole, se dělá drsnost povrchu trošičku jinak, nebo zastarale a člověk má strach, že by se historicky znemožnil. Takže nechce dát ty věci k dispozici. Nevím, jinak mě nic nepadá. Já jsem rád, když můžu někde na internetu najít, mají na některých školách sbírky veřejně, tak si to stáhnou a můžu to použít, jako zadání pro studenty a aspoň je to věc, že to zadání není pak tak zkosnatělý, jako když já to dávám pořád stejně a mám pořád stejné nápady. Už jedu jako ten kůň s klapkami na očích. A takhle, když někdo vymyslí jinou hřídelku, tak řeknu aha to je dobrý nápad, že bych tam mohl ještě dát tenhle komponent třeba. Že by to bylo k dobrou věci, ale nikdo to nepodpořil, a tak jako kdyby trochu hamounili. Nebo já nevím. Já bych se za to svoje nestyděl, jak bych to dal do placu, kdybych na oplátku od někoho získal zase vyměním způsobem, takže bychom se mohli takhle nějak obohatit.

M: Každý si drží to svoje know how.

H: Jsou zkrátka učitelé a obory výuky, kde si učitelé nejen že nepůjčí pomůcky, ale nedají si k dispozici ani výukové pomůcky. Každý má ten svůj přístroj a druhému ho nepůjčí na měření, už vůbec přípravy. Ale co se týče strojařů, tak si myslím, že mezi sebou si pomůžeme vždycky. Že si můžeme sdílet všechny ty svoje zadání, nápady, pomůcky. Nevím, jestli je to tím oborem.

M: Ode mě je to všechno, já děkuji za rozhovor.

H: Prosím, rádo se stalo.