

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj kompetencí učitelů odborných předmětů na SOŠ

Vocational teachers development of competencies at
technical secondary school

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

VEDOUCÍ PRÁCE

Prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

VALEČEK

JAN

2021

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení: **Valeček** Jméno: **Jan** Osobní číslo: **484210**
Fakulta/ústav: **Masarykův ústav vyšších studií**
Zadávající katedra/ústav: **Institut pedagogických a psychologických studií**
Studijní program: **Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku**

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:

Rozvoj kompetencí učitelů odborných předmětů na SOŠ

Název bakalářské práce anglicky:

Vocational Teachers Development of Competencies at Technical Secondary School

Pokyny pro vypracování:

BP se bude zabývat problematikou odborných učitelů a jejich dalším vzděláváním a požadavky kladenými na vzdělavatele na středních školách. Cíle BP je identifikovat klíčové (profesní) kompetence učitele odborných předmětů na střední škole a navrhnout jejich možnosti rozvoje. Dále pak stanovit profesní standard učitele odborných předmětů v závislosti na pracovním výkonu. Práce má teoreticko-empirický charakter.

Seznam doporučené literatury:

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 4. vyd. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje. Praha: Česká andragogická společnost, 2020, 180 s. ISBN 978-80-907809-1-0.

VETEŠKA, Jaroslav, Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA, institut pedagogických a psychologických studií MÚ

Jméno a pracoviště druhé(ho) vedoucí(ho) nebo konzultanta(ky) bakalářské práce:

Datum zadání bakalářské práce: **25.01.2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **20.08.2021**

Platnost zadání bakalářské práce: **19.09.2022**

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
podpis vedoucí(ho) práce

Ing. Petr Svoboda, Ph.D., ING.PAED.IGIP
podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry

prof. PhDr. Vladimíra Dvořáková, CSc.
podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

Student bere na vědomí, že je povinen vypracovat bakalářskou práci samostatně, bez cizí pomoci, s výjimkou poskytnutých konzultací. Seznam použité literatury, jiných pramenů a jmen konzultantů je třeba uvést v bakalářské práci.

_____ Datum převzetí zadání

_____ Podpis studenta

VALEČEK, Jan. *Rozvoj kompetencí učitelů odborných předmětů na SOŠ*. Praha: ČVUT 2021. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v přiloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 18. 08. 2021

Podpis:

Poděkování

Rád bych poděkoval především prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za odborný náhled, vedení, laskavost a čas věnovaný konzultacím bakalářské práce.

Chci poděkovat učitelům a zaměstnancům MUVS ČVUT, za cenné rady v období studia.

Děkuji respondentům, kteří se rozhodli podělit o své zkušenosti a názory při výzkumu.

Poslední poděkování bych rád věnoval svému zaměstnavateli, který mi dovolil ve svých prostorách studovat a podporoval můj osobní rozvoj.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou učitelů odborných předmětů při jejich rozvoji a tvorbě kompetencí, včetně požadavků, které jako vzdělavatele ve formální sféře výuky na středních školách musí splnit. V teoretické části práce je analyzována a charakterizována oblast teorie postgraduálního vzdělávání, klasifikována a identifikována oblast kompetencí učitelů a jejich profesní rozvoj. Empirická část obsahuje analýzu profesních kompetencí uvedené cílové skupiny. Cílem je zjistit, jak rozvíjejí své profesní kompetence odborní učitelé v roli vzdělavatelů, a to v průběhu dalšího profesního vzdělávání a karierního rozvoje, ze kterého stanovujeme profesní standard. Výzkumný vzorek zahrnuje začínající a zkušené učitele působící na středních odborných školách v Praze.

Klíčová slova

Klasifikace kompetencí, učitel odborných předmětů, střední odborné vzdělávání, další profesní vzdělávání učitelů, profesní kompetence učitelů, rozvoj kompetence, učení se a vzdělávání dospělých.

Abstract

This thesis deal with the issue teachers of vocational subjects in their development and creation of competencies, including the requirements that they must meet as educators in the formal sphere of teaching at secondary schools. The theoretical part of the work analyzed and characterized the theory of postgraduate education, classified and identified the area of teacher's competencies and their professional development. The empirical part contains an analysis of professional competencies of the target group. The aim is to find out how professional teachers develop their professional competencies and professional standard in the role of educators, during further professional education and career development. The research sample is including novice and experience teachers work at secondary vocational schools in Prague.

Key words

Competency classification, teacher of vocational subject, secondary vocational education, further professional education, professional competencies of teachers, competence development, learning and adult education.

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod | 5 |
| 1 UČITEL V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ | 8 |
| 1.1 Učení a vzdělávání dospělých | 8 |
| 1.1.1 Učení..... | 8 |
| 1.1.2 Vzdělávání..... | 9 |
| 1.1.3 Rozvoj..... | 10 |
| 1.2 Koncept celoživotního vzdělávání a učení..... | 11 |
| 1.2.1 Legislativní zakotvení..... | 12 |
| 1.2.2 Strategie vzdělávání..... | 13 |
| 1.2.3 Profesionální rozvoj učitelů a další profesní vzdělávání | 14 |
| 1.3 Formy vzdělávání učitelů | 16 |
| 1.3.1 Formální vzdělávání | 17 |
| 1.3.2 Neformální vzdělávání..... | 17 |
| 1.3.3 Informální vzdělávání (učení) | 18 |
| 1.4 Personální andragogika škol v České republice | 18 |
| 1.4.1 Metody firemního vzdělávání na pracovišti | 19 |
| 1.4.2 Motivace a překážky při vzdělávání dospělých..... | 20 |
| 2 KLASIFIKACE KOMPETENCÍ UČITELE | 22 |
| 2.1 Klíčové kompetence učitele odborných předmětů | 24 |
| 2.2 Profesionální kompetence učitele odborných předmětů | 27 |
| 2.3 Strategický přístup k řízení lidí..... | 28 |
| 2.4 Model řízení lidských zdrojů podle kompetencí | 28 |
| 3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU | 31 |
| 3.1 Cíl práce..... | 31 |
| 3.2 Metodologie výzkumného šetření | 31 |
| 3.3 Vymezení hypotéz | 32 |
| 3.4 Vymezení výzkumného vzorku | 32 |
| 3.5 Organizační část výzkumu | 33 |
| 3.6 Techniky sběru dat..... | 33 |
| 4 ANALÝZA A VÝSLEDKY | 34 |

| | | |
|----------------------------------|---|-----------|
| 4.1 | Prezentace a interpretace výsledků..... | 34 |
| 4.1.1 | Identifikační parametry výzkumného vzorku | 34 |
| 4.1.2 | Otázky vztahující se k hypotéze č.1..... | 38 |
| 4.1.3 | Otázky vztahující se k hypotéze č.2..... | 45 |
| 4.1.4 | Otázky vztahující se k hypotéze č.3..... | 49 |
| 4.2 | Shrnutí výsledků šetření a diskuse | 56 |
| Závěr | | 60 |
| Seznam použité literatury | | 62 |
| Seznam obrázků | | 65 |
| Seznam tabulek | | 66 |
| Seznam grafů | | 67 |
| Seznam příloh | | 68 |

Úvod

Zvyšující se požadavky na kvalitu vzdělání se dotýkají především vzdělavatelů, kteří jsou hlavními účastníky tohoto systému. Problematika kompetencí je v současné době stále aktuální téma. Kompetence jsou součástí kurikulární reformy školství, vychází z nich struktura kvalifikací v evropském měřítku, především ve firmách a organizacích. Tyto nové přístupy k učení a vzdělávání jsou vyjádřeny v různých oblastech a průběhu lidského života. Veškeré vzdělávací aktivity, které zajišťují rozvoj kompetencí, umožňují osobnostní rozvoj a občanský růst, a profesní uplatnění. Zmíněné kategorie mají rozhodující význam v rámci lidského kapitálu v kontextu celoživotního vzdělávání. Vzdělávání a rozvoj pracovníků jsou významným předpokladem úspěšného fungování vzdělávacích organizací a poskytují konkurenční výhodu. Získávání nových vědomostí a dovedností má také vliv na spokojenost a míru seberealizace vzdělavatele.

Otázkou profesní přípravy učitelů odborných předmětů včetně požadavku na kvalifikaci učitelů se zabývá MŠMT ve strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, která by měla vést k vytvoření a rozvoji vzdělávacího systému poskytujícímu relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě. Cílem vzdělávání dle této strategie je motivovaný jedinec, který dokáže v nejvyšší míře využít svůj potenciál a kompetence pro potřeby vlastního rozvoje. Svoji činnost reflektuje s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.¹ Změna definic rolí kompetencí učitelů zaměřených na kvalitní zvládnutí profese v dynamicky proměnné společnosti je samotným východiskem pro změnu základů kurikula a dalšího vzdělávání učitelů. Ty by měli dále přispívat k vytvoření nového systému profesního rozvoje, neformálního vzdělávání a rozšířit celoživotního učení, především pro získání profesních kompetencí v rámci formálního vzdělávání.

Bakalářská práce se zaměřuje na konkrétní cílovou skupinu učitelů – vzdělavatele poskytující odborné teoretické vzdělání na středních odborných školách. Úspěšné vykonávání tohoto povolání je těžko měřitelné a souvisí s mnoha ekonomickými, ekologickými, společenskými, edukačními, sociálními a politickými aspekty. K vykonávání povolání pedagoga nestačí pouze vrozené dispozice, zkušenosti nebo formální vzdělání. V profesním rozvoji učitele odborných předmětů sehrává významnou roli neformální a informální vzdělávání, vlastní motivace, sebereflexe a zkušenosti. Učitel odborných předmětů by měl mít vztah k odborné praxi a znalost učebního oboru. Rozvoj by pro takového jedince měl být velmi důležitý i v rámci odborné praxe během celoživotního vzdělávání.

¹Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 27.2.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

V teoretické části práce je na základě prostudované literatury zpracována problematika – vysvětlují se zde základní pojmy, které s tématem úzce souvisí. Ty jsou základem pro oblast identifikace kompetencí a vzdělávacích a rozvojových potřeb učitelů odborných předmětů. První část definuje a vymezuje pojmy vztahované k problematice vzdělávání (vzdělávání, učení a rozvoj) a vysvětluje vztah mezi nimi. Aby práce naplnila své cíle, definuje koncept celoživotního vzdělávání v rámci legislativy a strategie se zaměřením na profesní rozvoj pedagoga. Práce v třetí podkapitole definuje formy vzdělávání a jejich vzájemné rozdíly. Následná podkapitola se věnuje personální andragogice škol se zaměřením na metody vzdělávání včetně motivace a překážek dalšího vzdělávání. Druhá kapitola naplňuje první cíl práce a identifikuje kompetence učitele odborných předmětů. Poskytuje náhled na klasifikaci kompetencí s ohledem na Evropský a Český referenční rámec. Vymezuje pojem kompetence s ohledem na jejich kategorie. Závěr teoretické části se věnuje poznatkům z oblasti strategického řízení lidských zdrojů. Na základě kompetenčních požadavků k výkonu povolání učitele odborných předmětů je volně představen pojem kompetenční model, který nemá tato práce přesně stanovit.

Hlavním cílem výzkumné části této bakalářské práce je na základě provedené identifikace a analýzy navrhnout možnosti rozvoje klíčových a profesních kompetencí a shrnout základní parametry a fakta profesního standardu. Na základě cíle a teoretických poznatků, které se vztahují k dané problematice, byly formulovány výzkumné hypotézy. Ve výzkumné části jsou vymezeny použité metody výzkumného šetření a stanoven základní soubor respondentů, jako nástroj kvantitativního výzkumu byl zvolen dotazník. Data reflektují potřeby učitelů odborných předmětů, které slouží jako podpora pro jejich další profesní vzdělávání a stanovují základní předpoklad navazujícího výzkumu.

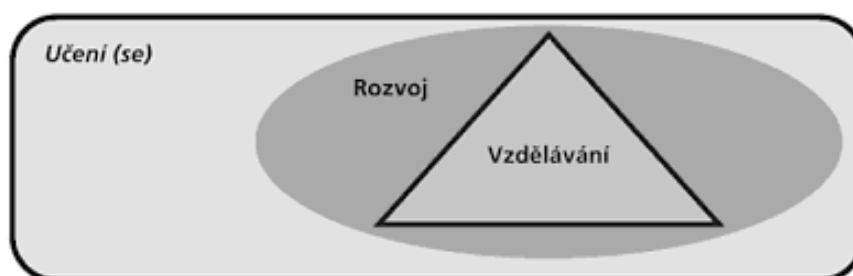
TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Učení a vzdělávání dospělých

V úvodní kapitole je nutné definovat a vymežit pojmy vztažené k problematice vzdělávání a ukázat na jednotlivé vazby mezi nimi. Jde především o pojmy: učení, rozvoj, vzdělání nebo odborné vzdělávání a celoživotní učení.

Veteška považuje výchovně-vzdělávací práci s dospělými jako cílevědomou činnost, která sleduje konkrétní cíl, kterým se snažíme jistých změn v psychicko-filozofickém stavu člověka (Veteška, 2016, s. 63). Obecně lze říct, že tyto jevy a procesy, spadající do andragogiky, můžeme analyzovat, systematizovat a empiricky zkoumat (Veteška, 2016, s. 41).



Obrázek 1 – Vztah učení, rozvoje, vzdělávání Zdroj: Hroník, 2007, s.31

Velmi často dochází k nesprávnému chápání těchto pojmů, kdy jsou pojmy učení, rozvoj a vzdělávání chápány jako synonyma. „Je tedy zřejmé, že se učíme, i když se nevzděláváme. Taktéž je zřejmé, že se učíme i nežádoucím věcem (např. kouřit, všechno vidět černě apod.), což ovšem stěží můžeme považovat za rozvoj. Rozvojový plán zahrnuje všechny aktivity, které vedou k žádoucí změně a nejde jen o vzdělávání“ (Hroník, 2007, s. 31).

1.1.1 Učení

Pojem učení je z pohledu psychických procesů jedním z nejdůležitějších, dává nám význam, smysl a existenci. Patří mezi edukační procesy, kterými se rozumí činnost, při níž se určitý subjekt učí a nějaký zprostředkovatel mu toto učení umožňuje. V lidském životě je proto mnoho situací, kdy k učení dochází. Z tohoto důvodu Veteška vztahuje tvorbu pojmu učení v kognitivní psychologii. Učení spočívá především v získávání znalostí, kdy člověk mění své formy chování, vlastnosti své osobnosti, obsahy svého chování či vztahy k ostatním lidem (Veteška, 2016, s. 78).

Učení dle Hroníka zahrnuje vědění a konání, proto se jedná o: „proces, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně – aniž o tom třeba víme. Učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání. Proto třeba

mluvíme o učící se, nikoli o vzdělávací organizaci, i když nemálo uživatelů si pod učící se organizací představuje větší koncentraci vzdělávání” (Hroník, 2007, s. 31).

„Učení se – proces, při němž si jedinec osvojuje a rozvíjí znalosti, dovednosti, schopnosti, chování a postoje. Učením se umožňuje změna chování na základě zkušeností, stejně jako dalších formálnějších metod, které lidem pomáhají učit se a vzdělávat na pracovišti nebo mimo ně“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 336).

Procesy učení se zkoumají z mnoha hledisek. Kritéria třídění a přehled typů učení dle Mareše je následující:

- Podle procesů jednotlivých činitelů – Typ učení – sensorický a senzomotorický, percepční, sociální, verbálně pojmový, emociálně-motivační, učení vedoucí ke změně osobnosti.
- Podle míry vědomého záměru – učení záměrné a učení bezděčné.
- Podle vnější formy a použitého postupu – typy učení – vtisknutím, nápodobou, přivykáním, klasickým podmiňováním, latentní, poučováním, pokusem a omylem, instrumentálním podmiňováním, pomocí algoritmů, pomocí heuristických strategií.
- Podle subjektu učení – u subhumánních organismů, lidské učení, programu a technických systémů.
- Podle podílu subjektu na učení – typ učení – se spontánní autoregulací, s vnějším řízením, s vědomou autoregulací, v integračním dialogu (Mareš 2013 in Veteška, 2016, s. 79-80).

1.1.2 Vzdělávání

Vzdělání jako základní předpoklad moderního člověka je tedy přímo spojené s úspěšností na trhu práce, a tedy konkurenceschopností, ekonomickým a společenským růstem. Vzdělání tak lze rozdělit na dvě základní roviny, které stále procházejí vývojem. První rovina se vztahuje k osobnímu a osobnostnímu rozvoji, tedy k samotnému jedinci, a nazývá se rovina osobní. Druhá rovina představuje vztah k samotné práci, profesi, zaměstnavateli či jeho organizacím a nazývá se rovinou společenskou (Veteška, 2013, s. 9).

Armstrong a Taylor rozšiřují teorie vzdělávání v souvislosti s rozvojem lidských zdrojů. Lidský zdroj považují za cenný kapitál, a tedy za hlavní pracovní sílu nebo bohatství samotné organizace. Vzdělávání vztahují k rovině všeobecné: *„všeobecné vzdělávání – osvojování si znalostí, dovedností a schopností potřebných ve všech oblastech života spíše než jen znalostí, dovedností a schopností týkajících se konkrétní oblasti činnosti“*. Dále ho vztahují k rovině odborné: *„odborné vzdělávání – systematické uplatňování formálních procesů, které lidem pomáhají osvojit si znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné k uspokojivému vykonávání svěřené práce“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 336).*

Mužík podporuje popis vzdělávání v obecné rovině jako institucionalizovanou činnost, která je mířena k získávání informací, vědomostí, návyků, dovedností a odborných

kompetencí především pro fungování v hospodářském a společenském celku, kdy jeho počátek mívá ve školních institucích především vzdělávací a výchovný aspekt. V odborné rovině je člověk nucen formovat si specifické znalosti, dovednosti, způsoby chování a jednání vztažené k jeho pozici a profesi. Odborné vzdělávání Mužík dále specifikuje jako formalizované vzdělávání v podniku a neformalizované vzdělávání vlastní profesní praxí. Uvažuje ovšem o dalších možnostech osobního rozvoje v rámci celoživotního učení jako konceptu zajištění přístupu ke vzdělávání po celý život, které omezují osobní možnosti a meze jednice. Jedná se tedy o přechodné období mezi vzděláváním, učením, zaměstnáním (Mužík, 2012, s.23).

Veteška dodává, že se jedná o proces, kdy si jedinec osvojí soustavu poznatků a činností, které učením převede na vědomosti, návyky, dovednosti a znalosti. Vzdělávání je vedeno ve formální, neformální rovině a odehrává se mezi dvěma klíčovými činěly, tedy vzdělavatelem (učitel, lektor) a vzdělávaným (žák, student, účastník vzdělávacího procesu). Vzdělávání je tedy zásadní, jelikož charakterizuje osobnost a zároveň podporuje rozvoj (Veteška, 2016, s. 79).

Vzdělávání dle Hroníka je: *„jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené (diskrétní) – mají svůj začátek a konec. Při koncipování vzdělávání ve firmě postupujeme systematicky* (Hroník, 2007, s. 31). Produkt vzdělávání jako soustava vědeckých vědomostí a praktických dovedností, či úroveň, které dosáhne účastník vzdělávání. Tak definuje vzdělání Průcha a Veteška a vymezují vzdělávací potřeby, jako nedílnou součást pracovních i mimopracovních aktivit. Potřeba vzdělání je dle autorů subjektivně pocíťovaný deficit informací, vědomostí, znalostí a dovedností, které zajišťujeme analýzou vzdělávacích potřeb, v rámci empirického zkoumání pro realizaci a plánování vzdělávacích aktivit (Průcha, Veteška, 2014, s. 300).

1.1.3 Rozvoj

Rozvoj je vymezen ve dvou rovinách, jako rozvoj jednotlivce a jeho osobnosti nebo rozvoj většího počtu pracovníků v organizaci. U vzdělávání dospělých se rozvíjí osobnost především osvojování různých profesních kompetencí, přijetí určitých typů zájmů a chování nebo způsoby trávení volného času. Při rozvoji pracovníků se jedná především o investici do budoucna, kdy postihujeme široký okruh profesních kompetencí a schopností, dovedností, zaměřené na potřeby budoucí kariéry a zvýšení jeho potenciálu. Rozvoj se zprostředkovává u zaměstnanců především z důvodu potřeb organizace a pro zajištění úspěšného budoucího fungování (Průcha, Veteška, 2014, s. 239-240). Rozvoj primárně zaměřený na širokou oblast schopností souvisí s přípravou organizace na jakýkoliv typ organizačních změny, která bude vyžadovat novou rozvojovou úroveň, nebo dokonce nové typy dílčích kompetencí (Tureckiová, 2009, s. 69, in Veteška 2010, s. 20).

Dle Hroníka je rozvoj v případě *„dosažení žádoucí změny pomocí učení (se). Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených (diskrétních) a*

neohraničených (difúzních) rozvojových programů“ (Hroník, 2007, s. 30-31). Rozvoj v organizaci má své charakteristické rysy:

- vzdělávací aktivity jednotlivců mimo pracovní dobu sestavené podle kompetenčního modelu,
- Společné činnosti a práce na konkrétních problémech a projektech během provozu organizace,
- Společné neustálé zvyšování výkonnosti organizace jako kritérium hodnocení,
- Neustálé zlepšování jednotlivců a zvyšování výkonnosti lidí (Hroník, 2007, s. 20-31).

Koubek pojednává o rozvoji především v souvislosti s rozvojem pracovníků v organizaci. Naráží na koncept učící se organizace a jeho uplatnění. Z tohoto konceptu vychází samořídící týmy a rozvoj „za chodu“ organizace. Jedná se tedy dle Koubka o „nejvýznamnější část řízení lidských zdrojů“ (Koubek, 2014, s. 119). Veteška a kolektiv tvrdí, že je významně ovlivněno fungování pracovních organizací, firem a dalších typů zaměstnavatelů, z důvodu značných zrychlujících se a turbulentních změn. Kdy je nezbytné vlivem těchto změn u zaměstnanců rozvíjet způsoby a schopnosti v zájmu cílů organizace (Veteška, 2013, s. 51).

Rozvoj úzce souvisí s podnikovým vzděláváním. Jeho složkami rozumíme vzdělávání a rozvoj pracovníků a také individuální rozvoj pracovníků. V rámci podnikového vzdělávání jsou uplatňovány různé metody, formy vzdělávání a učení dospělých (Průcha, Veteška, 2014, s. 218). V souvislosti s předchozími pojmy a zkoumáním vztahů mezi nimi užívá andragogika a pedagogika termínu edukace, v případě činnosti edukační procesy. Edukací rozumíme činnost lidí, při níž se určitá osoba učí a druhá osoba jí učení zprostředkovává. Jsou to veškeré situace, při kterých dochází k určitému druhu učení, ať už se jedná o formální, nebo neformální vzdělávání. (Veteška, 2016, s. 78)

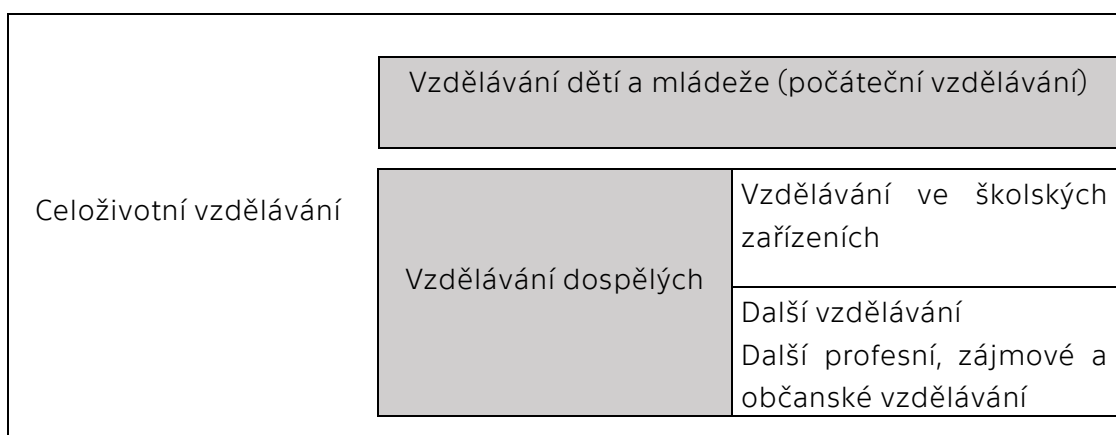
1.2 Koncept celoživotního vzdělávání a učení

Veteška uvádí že „teoretický koncept celoživotního vzdělávání a učení zahrnuje veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a profesních kompetencí. Celoživotní učení představuje v ideálním případě kontinuální proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života jedince. V současnosti zřejmá preference pojmu učení na úkor termínu vzdělávání je výrazem toho, že aktivita a zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce“ (Veteška, 2016, s. 93).

Celoživotní vzdělávání je součástí počátečního vzdělávání a dalšího vzdělávání. Jedná se o „cílevědomou a institucionalizovanou činnost, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité“ (Veteška, 2016, s. 97). V ideálním případě to lze považovat za nepřetržitý proces. Oblast dalšího vzdělávání není oblastí odtrženou od ostatních systémů vzdělávání, naopak je s nimi velmi úzce propojena, logicky navazuje nebo doplňuje oblast počátečního vzdělávání. Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání a

Národní soustava kvalifikací umožňují nechat si ověřit a uznat kvalifikaci na základě standardizované zkoušky před autorizovanou osobou. Úspěšný absolvent pak získá osvědčení o získání profesní kvalifikace (Veteška, 2016, s. 96).

Mezinárodní organizace UNESCO nebo OECD formulovaly především sociální a kulturní koncept celoživotního vzdělávání bez diskriminačních rozdílů, tedy určený a vhodný pro všechny. Nynější koncepční pojetí je ustáleno a obsahuje strategii realistických cílů s uchopitelnými požadavky na rozvoj systémů vzdělávání. Programy celoživotního učení se zaměřují na rozvoj lidských zdrojů především ve vztahu k hospodářským potřebám a ekonomice. Stávající školství není schopné naplnit nové kvalifikační nároky vzhledem k hospodářskému růstu a společenskému rozvoji. Tyto kvalifikační nároky stály u zrodu koncepcí celoživotního učení a vzdělávání. (Veteška, 2016, s. 94)



Obrázek 2 – Struktura celoživotního vzdělávání Zdroj: Veteška, 2016, s.96 (Vlastní zpracování)

1.2.1 Legislativní zakotvení

Kvalifikační předpoklady a další profesní vzdělávání učitelů v ČR mají oporu v základních legislativních normách, a to v zákonu č. 561/ 2004 Sb., školském zákoně, v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platných předpisů a dále ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (Mužík, 2012, s. 155-156).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha, 2001) charakterizoval principy národní kurikulární politiky, směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy zakotvené v zákoně 561/2004 Sb. Bílá kniha jako strategický dokument MŠMT používá anglický termín „competence“ v překladu jako kompetence. Tento pojem je jednoznačně upřednostňován před jakýmkoliv jinými pojmy (dovednost, způsobilost, schopnost) a to proto, že svým rozsahem jako jediný ze zavedených pojmů pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje, chování a hodnoty (Veteška, 2010). Zákon č. 563/2004 Sb., v ustanovení § 24 stanoví, že pedagogičtí pracovníci se mohou po dobu své pedagogické činnosti účastnit dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci, a úpravou zvláštního předpisu se dá hovořit také o povinném získání vzdělání. Zákon č. 563/2004 Sb. byl doplněn vyhláškou č. 317/2005 Sb., která závazně upravuje základní kompetence nezbytné pro výkon učitelského

povolání a způsobu jejich nabytí. Dále ve Sbírce zákonů byla pod č. 379/2015 Sb. vyhlášena novela zákona o pedagogických pracovnících, která kromě jiného stanovuje speciální pravidla pro uzavírání pracovních poměrů s pedagogickými pracovníky na dobu určitou.²

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje dle zákona:

- Na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem.
- Samostudiem V rozsahu nepovinných 12 dní za školní rok (Mužík, 2012, s. 155-156).

Cílem dalšího vzdělávání učitelů by měla být aplikace odborného osobnostního rozvoje. Dle Prášilové by se měl projevit vliv strategie rozvoje příslušné školy. Autorka klade vysoký důraz na ochotu a aktivitu učitele zvyšovat vlastní odborný růst. Prášilová rozeznává následující typy vzdělávání učitelů a zaměstnanců:

- Doškolení – jedná se o prohlubování kvalifikace, pokračování odborného vzdělávání a přípravy v oboru, v němž zaměstnanci pracují. Jedná se o proces přizpůsobování znalostí a dovedností pracovníka novým požadavkům.
- Rekvalifikace a přeškolení – ve školství se jedná většinou o částečnou rekvalifikaci, při které se některé původní znalosti a dovednosti použijí v novém povolání. Koubek upřesňuje, že rekvalifikace může být podle rozsahu plná nebo částečná (Koubek, 2015, s. 256).
- Oblast rozvoje – zde je rozšiřování kvalifikace společně s dalším vzděláváním. Zde učitel získává znalostí a dovedností nad rámec pracovního místa. Kromě kvalifikace se rozvíjí samotný potenciál jedince v pracovních schopnostech, sociálních vlastnostech a dalších (Prášilová, 2006, s. 113).

1.2.2 Strategie vzdělávání

Veteška a Tureckiová uvádí dnes už starší Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která je základním kamenem současné národní vzdělávací politiky, byla schválena v roce 2014 a navazuje na Bílou knihu vydanou v roce 2001. Dokument se vztahuje k žákům a učitelům a předpokládá rozvoj digitálních kompetencí a informačního myšlení v rámci digitálních kompetencí a digitální gramotnosti. Proto vznikl výchozí dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, který má „*definovat vizi, priority a cíle vzdělávací politiky v období přesahujícím horizont roku 2030*“ v nové Strategii vzdělávací politiky České republiky (Veteška, Tureckiová, 2020, s.51).

²MŠMT. *Zákon o pedagogických pracovnících*, [online]. 2021 [cit. 24.3.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>) První strategický cíl je vymezen jako zaměření vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Dle autorů se jedná o reakci

na širší společenské změny jako například neustále důležitější dovednost orientace ve velkém množství informací, práce s nimi a jejich aplikace. Konkrétními specifickými cíli v této oblasti pak jmenovitě jsou:

- „zvýšit úroveň klíčových kompetencí a gramotností žáků, studentů a občanů,
- dosáhnout vysoké míry shody o důležitosti kompetenčního pří stupu, včetně vzájemné shody ve významu jednotlivých kompetencí a gramotnosti, zvolit a udržovat vhodný kompetenční rámec, zpřesnit očekávané výstupy v uzlových bodech a provázat kompetenční rámec s očekávanými výstupy,
- sladit požadavky na obsah vzdělávání se způsobem jeho ověřování a výrazně zlepšit schopnost vyhodnocovat dosažené kompetence a gramotnosti,
- proměnit způsob a strukturu vzdělávací nabídky tak, aby došlo k maximálnímu rozvoji kompetencí a gramotností“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s.51).

1.2.3 Profesionální rozvoj učitelů a další profesionální vzdělávání

Profesionální rozvoj a další profesionální vzdělávání jsou dalšími klíčovými pojmy andragogické didaktiky a dalšího vzdělávání. Oba pojmy jsou zpravidla vázány na profesi. Základ profesionálního rozvoje tvoří „porozumění“, které vyplývá z pracovní pozice a rolí účastníka výuky. Podstatou dalšího profesionálního vzdělávání jsou vytváření a udržování, pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní a kvalifikací objektivní. Do této oblasti spadá i vzdělávání rekvalifikační (Mužík, 2012, s. 25–26). Učitelé a budoucí učitelé jsou vedeni k tomu, aby současný stav ve vzdělávání nechápali jako neměnný a v rámci své praxe aktualizovali učivo, inovovali vlastní vyučovací osnovy a přípravy a modernizovali vyučovací metody a postupy. To znamená nepřetržité sebevzdělávání a rozvoj na základě schopnosti sebereflexe učitele a hodnocení svého profesionálního výkonu a vyučovacího stylu (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 39). Další vzdělávání učitelů tak směřuje k profesionálnímu růstu a rozvoji profesionálních kompetencí učitele. Rovněž zahrnuje celoživotní rozvoj profesionálních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele. Cílem dalšího vzdělávání učitelů je tedy zdokonalování profesionálních dovedností učitelů, zdokonalování vyučovacího a učebního plánu a jejich procesů, zavádění inovací a osobnostní rozvoj učitelů (Mužík, 2012, s. 154–155).

V současné době je podle Vetešky právě další profesionální vzdělávání, a tedy vlastní součást celoživotního učení velmi důležitým faktorem rozvoje společnosti a hospodářské konkurenceschopnosti ve vztahu ke společnosti a jednotlivci. Dále uvádí pozitivní důsledky pro ekonomiku skrze profesionálně orientované další vzdělávání. To přispívá k vyšší schopnosti inovací, rychlé adaptaci na nové technologie a technologické postupy, vyšší flexibilitě pracovních sil nebo novým metodám práce. Je nezbytné sem zahrnout

i občanské vzdělávání s rozsahem do oblastí kultury, společnosti, komunity, politiky a náboženství (Veteška, 2017, s. 47).

Podle Tureckiové a Vetešky oba koncepty (jak cyklus celoživotního učení jako kontinuálně probíhající proces, tak řízení podle kompetencí, ve kterém se integrují strategické funkce řízení lidských zdrojů do jediného systému) vycházejí v zásadě ze stejného předpokladu: „kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj 'lidský kapitál'“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 26). Tedy veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace. (Veteška, Tureckiová, 2020)

Další vzdělávání je klíčová součást celoživotního učení, které vytváří systém celoživotního učení spojením počátečního a dalšího vzdělávání a veškerých aktivit souvisejících s učením jedince v průběhu celého života. Podporou formalizovaných procesů vzdělávání a učením se jedinec vede k vytvoření rovných šancí pro uplatnění se v pracovních a mimopracovních činnostech a v procesu socializace. (Veteška, 2013, s. 13)

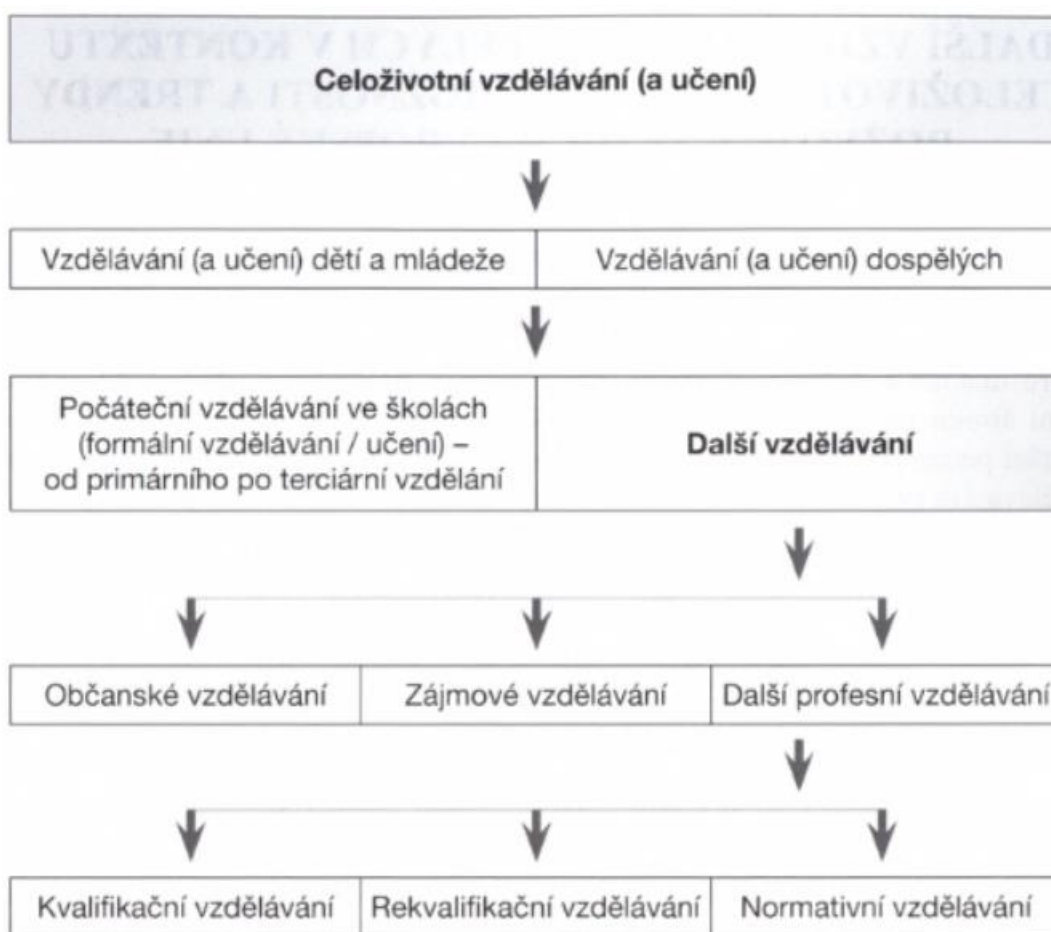
O dalším vzděláváním pojednává Strategie celoživotního učení schválené vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11.7.2007, které říká, že: „další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 9).

Veteška tvrdí, že poskytovatele dalšího vzdělávání v České republice lze rozdělit na:

1. Veřejné instituce, kam patří školy a školská zařízení realizující počáteční vzdělávání, instituce vzdělávání dospělých zřizované orgány státní správy nebo samosprávy.
2. Soukromé instituce, do kterých patří komerční subjekty, vzdělávací útvary zaměstnavatelů, odborové organizace, hnutí církevně a nábožensky zaměřená, politické strany a jejich hnutí, neziskové, komunitní, dobrovolnické, zájmové a další instituce (Veteška, 2016, s. 110).

Instituce zřizované orgány státní správy nebo samosprávy nejčastěji realizují vzdělávání pro tyto subjekty:

1. „vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a prováděcích předpisů,
2. vzdělávání úředníků územních samosprávných celků podle zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů,
3. vzdělávání pracovníků v sociálních službách podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, jako profesní vzdělávání pracovníků příspěvkových organizací zřizovaných krajem,
4. normativní vzdělávání, které upravuje legislativa“ (Veteška, 2016, s. 110).



Obrázek 3 – Složky celoživotního vzdělávání (a učení) Zdroj: Tureckiová, 2010, s.14

Finální představu předkládá obrázek samotného rozložení celoživotního vzdělávání a jednotlivých složek vzdělávání dospělých. Tureckiová uvádí, že „*toto vymezení vzdělávání dospělých se poněkud odlišuje od chápání vzdělávání dospělých v České republice a například také na Slovensku*“ (Tureckiová, 2010, s. 13). Základní charakteristika odlišující vzdělávání dětí od vzdělávání dospělých je právě dosažení hranice dospělosti. Na obrázku je znázorněno samotné postavení dalšího vzdělávání, ze kterého vychází segment občanského, zájmového a další profesní vzdělávání. Další profesní vzdělávání dospělých se tak jeví jako jedna z možností a není pochopitelně jediné možné. Představuje jistý koncept, kdy v období života lze v rámci vzdělávání upravovat normy, rozšiřovat si kvalifikaci, anebo ji dokonce změnit. Struktura vyplývá z evropské legislativy a dalších iniciativ v oblasti vzdělávání dospělých (Tureckiová, 2010, s. 13-14).

1.3 Formy vzdělávání učitelů

Dnes se veškeré procesy učení a vzdělávání (edukace) vyskytují v některé ze tří forem – vzdělávání formální, vzdělávání neformální, vzdělávání informální. Toto rozlišení je zavedeno v globálním měřítku například v dokumentech EU, OECD, UNESCO nebo v Bílé knize a dalších českých dokumentech, například v národním programu vzdělávání,

rámcových vzdělávacích programech i školních vzdělávacích programech (Průcha, 2019, s. 13).

Formou vzdělávání rozumíme vzdělávací akce, které mají své hranice, organizační strukturu uspořádání. Obecně se formy charakterizují podle délky (od hodiny až po několik dnů), dle prostředí, (pracoviště, prostory mimo zaměstnání, domov a v současné době digitálních technologií také virtuální realita). Také se diferencují podle organizace a uspořádání založených na vzdělavateli a vzdělávaném, případně dle zaměření, zda se jedná o kvalifikační nebo rekvalifikační vzdělávací proces (Průcha a Veteška, 2014). „Dále lze androdidaktické formy vyučování členit na přímou a kombinovanou výuku, distanční vzdělávání, terénní vzdělávání a sebevzdělávání“ (Veteška, 2016, s. 170). Představují tedy organizační rámec možností jak vyučovat a učit dospělé jedince (Veteška, 2016, s. 170).

1.3.1 Formální vzdělávání

„Formální vzdělávání je takové, které probíhá organizovaně a systematicky, a to prostřednictvím vzdělávacích institucí (veřejné, soukromé a jiné školy), jejichž programy, cíle a fungování jsou státem uznávány a legislativně jistěny. Toto vzdělávání zpravidla vede účastníky k certifikaci diplomu či jinému úřednímu potvrzení dosaženého vzdělání. Odborné vzdělávání v České republice se realizuje jakožto formální vzdělávání typicky ve středních odborných školách, v přípravě učňů na povolání, nebo ve vyšších odborných a vysokých školách. V zahraničí je formální odborné vzdělávání realizováno v obdobných nebo více odlišných druzích škol“ (Průcha, 2019, s. 13). Formální vzdělávání je jasně legislativně vymezeno obsahem a cíli vzdělávání. Jsou jasně stanoveny podmínky pro vydání osvědčení, či certifikátu, diplomu dokládajícího dosažení konkrétního stupně vzdělání, kdy formální vzdělávání je nezbytnou částí a základnou celoživotního učení (Průcha a Veteška 2014, s. 114).

1.3.2 Neformální vzdělávání

„Neformální vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání. Probíhá jako doplněk formálního (školního) vzdělávání, realizuje se v jeho průběhu nebo častěji po jeho absolvování, ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých vzdělávacích institucích, v organizacích zájmové, sportovní, umělecké a jiného vzdělávání a přípravy. Podstatné je, že toto vzdělávání nevede k získání určitého státem uznávaného stupně vzdělání (ve smyslu ISCED 2011), i když může být ukončeno nějakým certifikátem, osvědčením, licencí apod. Avšak kvalifikace získaná v neformálním vzdělávání může za určitých podmínek vést k pozicím na trhu práce vyžadujícího ukončený typ formálního vzdělávání. Nejrozšířenějšími typy neformálního odborného vzdělávání jsou krátkodobé či dlouhodobé cykly podnikového vzdělávání, odborná školení, rekvalifikační kurzy, kurzy cizích jazyků či fyzioterapie“ (Průcha, 2019, s.13-14). Účelem neformálního vzdělávání tak zůstává obvykle získání jiných dovedností než při vzdělávání formálním, případně jejich zdokonalení. Je zaměřeno na získávání kompetencí, znalostí a dovedností, jejichž osvojení může pozitivním způsobem ovlivnit jak uplatnění jedince na trhu

práce, tak uplatnění v jeho osobním životě, které nevede k získání uceleného stupně vzdělání a zahrnuje například kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškoly, ale také krátkodobá školení a přednášky, kam patří například legislativní změny nebo povinná školení zaměstnanců (Veteška, 2010, s. 18).

1.3.3 Informální vzdělávání (učení)

Informální vzdělávání nebo také informální učení je nejrozšířenějším typem samotného učení. „Vzniká v průběhu každodenní životní praxe, kdy jsou lidé začleněni do různých pracovních či zájmových činností, např. sledování televize, četba novin a časopisů, komunikace se spolupracovníky, mezigenerační komunikace v rodině, návštěvy muzeí či galerií, zooparků a botanických zahrad apod. Přitom lidé získávají určité znalosti nebo dovednosti bezděčně, nahodile“. Je to tedy vzdělávání neúmyslné (lidé se učí, aniž si uvědomují, že se učí), nesystematické a spontánní, na rozdíl od ostatních dvou forem vzdělávání (Průcha, 2019, s.14). Informální učení je dle Palána přirozenou doprovodnou částí života všedního dne. Informální učení není vždy učením úmyslným – na rozdíl od formálního a neformálního učení. Samotný účastník si ho ani nemusí být vědom, a přesto rozšiřuje jeho vědomosti a dovednosti. Je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované. (Palán, 2003, s. 44)

1.4 Personální andragogika škol v České republice

Vzdělávání a rozvoj pracovníků dle Armstronga a Taylora: „vzdělávání a rozvoj jsou definovány jako procesy zabezpečující to, že organizace má vzdělané, kvalifikované a angažované pracovníky, které potřebuje. Tento proces usnadňuje jednotlivcům a týmům osvojit si požadované znalosti, dovednosti a schopnosti prostřednictvím vlastních zkušeností, vzdělávacích programů a aktivit zajišťovaných organizací, vedení a koučování zajišťovaného liniiovými manažery a dalšími subjekty nebo samostatně řízeného vzdělávání zajišťovaného jednotlivci“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 335-336).

Podle Cimbálníkové je kompetenční přístup k rozvoji lidských zdrojů ideální pro eliminaci nedostatků všech ostatních přístupů, protože je zaměřena na konkrétní chování a činnost pracovníků. Vyzdvihuje vše podstatné a bezprostředně vede k vysoké efektivitě jedince, týmu i celé organizace (Cimbálníková, 2013). „V současné době je kompetenční model a řízení podle kompetencí jediným společným nástrojem pro výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání, popřípadě i pro odměňování pracovníků“ (Cimbálníková, 2013 in Veteška 2017, s. 52).

Vzniká tak nový druh rozvoje lidských zdrojů v organizacích, a také i ve školství. Jedná se o koncept strategického přístupu ke vzdělávání pracovníků, který je považován za nejpokročilejší systém personální práce v organizaci. Jedná se o kompetenční management lidského kapitálu, kdy dochází k řízení a rozvoji podle kompetencí (competency – based management, CBM). Jedná se o přístup řízení založený na postupném rozvoji „tvrdých“ a „měkkých“ kompetencí. (Veteška 2017, s. 51).

1.4.1 Metody firemního vzdělávání na pracovišti

Jedná se o metody, které jsou realizovány převážně individuálně na běžném pracovišti pracovníka během výkonu práce (Armstrong, Taylor, 2015, s. 358). Metodou vzdělávání dospělých rozumíme konkrétní vzdělávací nástroj v podobě prostředků, strategie, přípravy při vzdělávání dospělých (Veteška 2016, s. 170).

Podle místa realizace rozlišuje Koubek:

- Metody vzdělávání mimo pracoviště
- Metody vzdělávání na pracovišti

Metody vzdělávání podle míry aktivity a samostatnosti vzdělávaných Veteška rozděluje na:

- výkladově ilustrativní (přednáška),
- dialogické (rozhovor, diskuse),
- problémové (případové studie, hraní rolí, brainstorming, brainwriting),

Langer uvádí další klasifikaci podle zaměření metod:

- metody zaměření na lektora (přednáška, demonstrování, mentorování, seminář atd.),
- metody zaměření na účastníka (koučování, counselling, outdoor trénink, hraní rolí atd.) (Koubek, 2015, s. 251-252; Veteška 2016, s. 175-176; Langer 2016).

Koučování – metoda pomáhající rozvíjet osobnost, dosahovat cílů, posouvat hranice možností a nacházet rovnováhu ve všech oblastech života. Jde o specifickou a dlouhodobou péči o člověka, která je zaměřena na jeho růst. Především jde o vztah dvou lidí, kouče a koučovaného, přičemž by vztah měl být založen na rovnocennosti, vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti. Principem koučování je posunout člověka dál a uvolnit jeho potenciál (Veteška, 2013, s. 67).

Mentorování (mentoring) – mentor vystupuje jednoznačně v pozici rádce, kdy si mentora jedinec vybírá sám. Zkušenější a obvykle také staršího kolega, který pomáhá i k lepší integraci pracovníka do firmy, bývá součástí kariérového rozvoje mentorovaného (Veteška, Tureckiová, Trojan 2017). Mentoři připravují lidi k tomu, aby v budoucnosti dosahovali lepších výsledků a zvládali obtížnější výzvy, např. postup v kariéře (Armstrong, Taylor, 2015, s. 361).

Tutoring – obdoba mentoringu, s tím rozdílem, že u této metody jde spíše o skupinovou péči a více o „učení se“ odborné problematice, jde hlavně o rozvoj technické a metodické složky kompetence, vztah mezi tutorem a „žákem“ je více vztah experta a „nováčka“ (Tureckiová, 2004, s. 104).

Asistování – školený pracovník je přidělen jako asistent zkušenějšího pracovníka, pomáhá mu v plnění pracovních úkolů a učí se od něj pracovní postupy, kdy účelem může být i opakování ve funkci, tzv. stínování (Tureckiová, 2004, s. 104).

Rotace práce – „rotace práce znamená dočasné přemístování pracovníků na jiná pracovní místa s jinými pracovními úkoly a jinými pracovními podmínkami“ (Dědina, Šikýř

a Šafránková, 2018, s.48). Může tedy představovat nástupní seznámení s pracovištěm, kdy nový zaměstnanec získává zkušenosti o chodu firmy pobytem na různých pracovních místech, a zvyšuje tak využitelnost a zastupitelnost pracovníků. Rozlišujeme krátkodobou a dlouhodobou rotaci. Krátkodobá rotace je v rozsahu dne až týdne a její výhody jsou zvýšení rozmanitosti, kompenzuje jednostrannost a snižuje rutinu práce. Dlouhodobá rotace v rozsahu týdnů až měsíců je součástí personálního rozvoje pracovníků a také rozvoje zkušeností manažerů. Dlouhodobá rotace má výhody: přiměřené komplexnosti, rozmanitosti, významnosti a autonomie práce. Odpovídající zpětná vazba se v pracovním procesu zajišťuje pomocí systému hodnocení pracovníků (Dědina, Šikýř a Šafránková, 2018).

Konzultace – vychází z poradenské praxe a nabízí vztah dvou či více odborně zdatných jedinců, kteří společně řeší problém. Případně jde o vzájemné konzultování a vzájemné ovlivňování, které překonává jednostranný vztah mezi vzdělávaným a vzdělavatelem nebo podřízeným a nadřízeným (Koubek, 2015, s. 265).

Pracovní porada – především ve školství se při poradách mohou lidé seznámit s informacemi týkajícími se jejich pracoviště nebo celé organizace. Tyto porady jsou neformálního charakteru a zaměstnanci si zde vyměňují své názory, postoje a zkušenosti s pracovními problémy a jiné zkušenosti z různých oblastí zájmů (Koubek, 2015, s. 265).

Instruktaž – cílem instruktaže je standardizace znalostí. Instruktaž má poskytnout stejné odpovědi a informace, které jsou poskytnuty co nejširšímu okruhu pracovníků (Hroník, 2007, s. 145). Instruktor jako odborník lidských zdrojů dohlíží na efektivní předávání informací, sdílení zkušeností a znalostí tak, aby byl podpořen jejich vzdělávací efekt, včetně efektu vzájemného učení (Veteška, 2020, s. 142).

Pověření úkolem – školitel pověří konkrétního zaměstnance splněním určitého úkolu a ten je nucen prokázat schopnost aplikovat osvojené znalosti, dovednosti, schopnosti, případně chování. Pověření úkolem vede k samostatnosti a odpovědnosti zaměstnance při vykonávání práce (Šikýř, 2014, s. 128).

1.4.2 Motivace a překážky při vzdělávání dospělých

Pojem motivace vychází z latinského slova „movere“, tedy ve vlastním významu pohyb. Definuje směr chování a představuje faktory, které motivují lidi, aby přizpůsobili své chování konkrétním způsobem. Představuje také morální sílu k překonání vnitřního odporu. Motivace nastane, pokud změna chování vede k dosažení určitého cíle. Motivovaný člověk je schopen stanovit způsob výběru svého cíle nebo přijmout cizí způsob. Odměna, která uspokojuje jejich potřeby a naplní jejich přání zahrnuje vnitřní faktory pohánějící k činnosti, případně vnější faktory pobízející k činnosti (Armstrong a Taylor, 2015, s. 218). Obecně platí, že motivace je vnitřní psychický proces, který vychází z potřeby a směřuje k vnitřnímu žádoucímu psychickému stavu, který je iniciován exogenně (z vnějších příčin) nebo endogenně (mající vnitřní příčinu) (Nakonečný, 2014). Veteška a Tureckiová uvádí, že *„dnešní nároky na všechna povolání narůstají a učitelská profese v tomto ohledu není výjimkou. Společnost očekává, že právě učitel bude nositelem pokroku, poznání a demokratických hodnot. Pro učitele by mělo být přirozené celoživotní zdokonalování, rozvoj znalostí, schopností a dovedností. Další*

vzdělávání učitelů je nedílnou součástí učitelské praxe. Tento proces zahrnuje získávání, prohlubování a rozšiřování kvalifikace v příslušné aprobaci, ale také v oblasti pedagogicko-psychologické a androdidaktické. Jaký způsob dalšího vzdělávání učitel zvolí, závisí většinou na jeho rozhodnutí, nicméně velkou roli hrají bezesporu motivační a jiné faktory“ (Veteška, 2020, s. 80).

Podobně jako ostatní odvětví i oblast školství se musí přizpůsobit rychle se rozvíjející společnosti a jejím nárokům. Dnešní doba je dynamická a protkaná komunikačními technologiemi a moderními informačními technologiemi, digitalizací a globalizací. Pokud učitel nedisponuje potřebnými profesními kompetencemi, je silně znevýhodněn, a to nejenom profesně, ale i konkurenčně. Veteška a Tureckiová v rámci motivace upozorňují na dvě životní etapy, které na sebe navazují a vzájemně se prolínají. Veškerá motivační a edukační aktivita v průběhu života je obsažena a uspořádána v počátečním i dalším systému vzdělávání (Veteška, 2020).



Obrázek 4 – Maslowova pyramida potřeb (upraveno Šauerová in Veteška, 2012, s. 163)

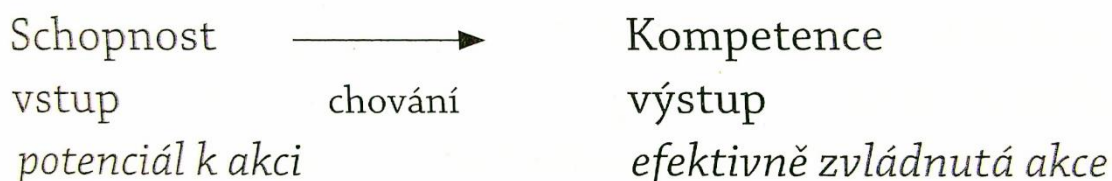
Významná při učení je především pozitivní motivace, kam patří předsevzetí, radost z úspěchu, zvědavost, vůle dokázat vlastní kvality. Z hlediska motivace ke vzdělávání je pro studujícího primárně důležité uspokojení zejména těchto potřeb. Pozitivní motivace je umocňována především pocitem vnitřního uspokojení. Člověka můžeme velmi těžko motivovat uspokojením vyšších potřeb, pokud nebude mít uspokojeny své základní materiální potřeby. Ukazuje se, že mnoho dospělých se nechce dalšího vzdělávání účastnit z důvodu obavy z neúspěchu a strachu ze sankcí. Uspokojení potřeby sociálního kontaktu je další důležitou součástí motivace při vzdělávání. Na vrcholu pyramidy potřeb stojí potřeby společenského uznání a potřeba seberozvoje (Šauerová in Veteška, 2012, s. 163–164).

2 KLASIFIKACE KOMPETENCÍ UČITELE

„Pojem kompetence můžeme tedy definovat jako jedinečnou schopnost jedince úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů. Jednotlivé (dílčí) kompetence se pak utvářejí a zdokonalují v procesu celoživotního učení, vycházejí z osobních zkušeností, které zásadním způsobem ovlivňují jednání a chování jedince. Využití kompetencí je značně individuální, projevuje se vždy v konkrétním kontextu zvládnutí různých úkolů, činností a životních situací. Mnohdy je spojené s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Jedinci umožňují osobní i profesní rozvoj a naplnění jeho životních aspirací“ (Veteška, Tureckiová, 2020, s.27). V současném vzdělávání existuje několik vzájemně shodných taxonomií kompetencí a klíčových kompetencí. Vymezení v počátečním vzdělávání přinášejí jednotlivé rámcové vzdělávací programy (RVP) školního kurikula, v rámci EU strategické dokumenty vztahující se k udržitelnému růstu ekonomiky, odbornosti a celoživotnímu učení (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 29).

Hroník vnímá podstatu kompetencí a kompetenčního modelu v ohledu, „že věc můžeme dělat různými způsoby, a přitom je to v pořádku a prospěšné. Kompetenční model tak není cestou tvorby standardu, ale cestou k řízení diverzity a výkonu“ (Hroník, 2007, s. 64–65).

Bělohlávek definuje kompetence jako soubor znalostí, dovedností a postojů a ty představují základní prvky kompetence, které se vždy projevují v určité podobě v chování jedince. Chování jednotlivce je určující dynamika osobnosti a strukturu kompetencí tvoří jednotlivé charakteristiky osobnosti (Bělohlávek, 2016, s. 15). Veteška s Tureckiovou označují schopnost jako vstupní předpoklad při aplikaci systémového přístupu a kompetenci jako výstupní požadavek systémového přístupu. Kompetence je souhrn znalostí, schopností, dovedností, metod, zkušeností, postojů a motivů, které nám umožňují podávat očekávaný výkon a úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál, řešit problémy životních situací a nejrůznějších úkolů (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29).



Obrázek 5 – Efektivní využití schopností pro vznik kompetence Zdroj: Veteška a Tureckiová (2008, s. 31) doplněno Veteška (2017, s.21)

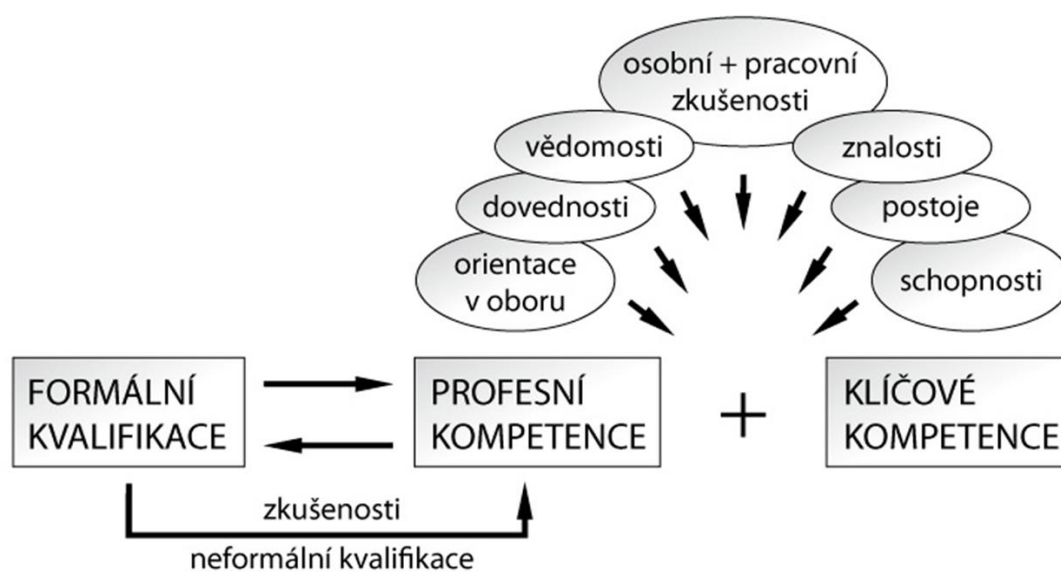
Schopnost lze považovat za univerzálnější pojem a hodnotu, než je kompetence. Nemá přesně definovaný kontext, proto stejnou schopnost můžeme využívat v různých situacích. V odborné literatuře je schopnost oproti kompetenci popisována jako exkluzivnější. Z důvodu, kdy určitou schopnost může člověk použít vždy jen v určité oblasti nebo oboru lidského chování. Schopnost pramení z genetického předpokladu, kam patří vlohy, dispozice k určité činnosti a úroveň výkonosti (Veteška, 2017, s. 21).

Evropský referenční rámec Rady č. 2006/962/ES ze dne 18. prosince 2006 uvádí kompetenci jako prokazatelnou schopnost použít znalosti, dovednosti a osobní, sociální či metodické schopnosti, a to při zaměstnání a studiu v profesním nebo osobním životním rozvoji. Evropský rámec kvalifikací uvádí kompetence především ve smyslu odpovědnosti a samostatnosti (Veteška, 2017, s. 18). Kompetence bývají obvykle rozděleny na:

- průřezové – stejné pro všechny zaměstnance
- segmentové – specifické pro daný segment

Oba autoři definují jejich charakteristické znaky následovně:

- Kompetence je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace.
- Kompetence tvořená různými zdroji znalostí, postojů, dovedností schopností.
- Kompetence má standard a je předem určeno jaké úrovně má dosáhnout.
- Kompetence má vždy potenciál pro akci, rozvoj a změnu, přístupná k dalšímu rozvoji.
- Kompetence s týká celé osobnosti jedince, jeho schopností, dovedností, vlastností a postojů (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 30–31).



Obrázek 6 – Model kvalifikací založený na kompetencích Zdroj: Veteška a Tureckiová (2008, s.44 doplněno 2020, s.73)

Všeobecné vzdělávání a odborná příprava jsou středem snah o rozvoj vědění, formální kvalifikace jsou určujícím faktorem inovačního potenciálu vyspělé společnosti a v současných dynamických a globálních změnách mají zásadní význam. Z obrázku je patrné, že formování kvalifikace souvisí s kompetencí profesní a kompetencemi klíčovými, na které působí např. získané a rozvíjené dovednosti, znalosti, zkušenosti a schopnosti. Na celoživotní vzdělávání lze podle autorů Vetešky a Tureckiové (2008) úspěšně aplikovat uvedený model interakce mezi různými typy kompetencí a kvalifikací (Veteška, 2017, s. 21). Dále je potřeba uvést klasifikaci kompetencí. Jedná se o třídění a kódování kompetencí z hlediska typu, obsahu, činnostní a znalostní dimenze kompetencí.

Klasifikace umožňuje správu a aktualizaci, využívání a rozvoj kompetenčního modelu, který se aplikuje v podnikovém vzdělávání. Klasifikace je dána kódem, hladinou, stupněm. Pro identifikaci kompetencí uvádí Veteška dva reálné postupy – empirický a teoretický (Veteška, 2010, s. 140–142).

Empirické postupy spočívají v neobvyklém vytyčení kompetencí pro konkrétního jedince nebo skupinu. Teoretické postupy se opírají o funkční analýzy a řada teoretiků i vzdělavatelů považuje koncept kompetencí za přínosný a jeho aplikaci za nezbytnou pro další rozvoj jednotlivců a společnosti jako celku. Tento přístup ke vzdělávání, rozvoji a učení je ve shodě s konceptem „moci – chtít – umět“, který odkazuje na výkonovou složku (Veteška, 2017, s. 19–21).

Základní rozdělení kompetencí, uváděné Centrální databází kompetencí (dále také „CDK“), je na měkké, obecné a odborné kompetence.

„Měkké kompetence - (Soft competence, soft skills) jsou souborem požadavků potřebných pro kvalitní výkon jednotky práce, nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné“ (NSP, 2021 [cit. 2021-05-15]).³

„Obecné dovednosti - (General skills, generic hard competence) jsou souborem obecných požadavků potřebných pro výkon práce, které zcela výhradně nesouvisí s určitou profesí. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné“ (NSP, 2021 [cit. 2021-05-15]).³

„Odborné dovednosti a znalosti - (Professional skills and knowledge, specific technical hard competence and knowledge) jsou souborem odborných požadavků potřebných pro výkon jednotky práce. Dají se relativně jednoduše a jednoznačně změřit a ověřit testem nebo praktickou zkouškou“ (NSP, 2021 [cit. 2021-05-15]).³

2.1 Klíčové kompetence učitele odborných předmětů

Pro pojem klíčové kompetence neexistuje jednotná definice. O pojmu klíčové kompetence poprvé hovoří Mertens v roce 1974, v souvislosti s trhem práce a problémem s nezaměstnaností. Kategorizoval klíčové kompetence jako prvky vzdělávání, které jsou nadřazeny nad jiné vzdělávací cíle. Kompetence jsou klíčové především proto, že slouží lidem k tomu, aby se vyrovnali s realitou, usnadňují rozvoj dalšího poznávání a ulehčují zvládnání nároků pružného světa a práce (Belz, 2015). Klíčové kompetence jsou něčím, co student rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolu-pracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně. Takové kompetence slouží studentům a učitelům i v dalším životě (Bělecký a kol., 2007, s. 7).

³NSP. Centrální databáze kompetencí, 2021[online] [cit. 2021-05-15] Dostupné z: <https://cdk.nsp.cz/napoveda>

Klíčová kompetence jako termín bývá podle Vetešky používán ve dvojím významu:

- v užším pojetí – když je nejdůležitější pro další úspěšné fungování jedince nebo organizace.
- v širším pojetí – jako průřezová, druhově nespécifická v pojetí profese nebo odvětví nebo generická, tedy nutná k úspěchu v nejrůznějších oblastech či profesích (Veteška, 2016, s. 235).

Evropský referenční rámec definuje klíčové kompetence takto:

1. Komunikace v mateřském jazyce

„Komunikace v mateřském jazyce je schopnost vyjadřovat a tlumočit před stavy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života, při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase“ (Veteška, 2020, s. 176).

2. Komunikace v cizích jazycích

„Komunikace v cizích jazycích obecně vyžaduje stejné základní dovednosti jako komunikace v mateřském jazyce: je založena na schopnosti porozumět, vyjádřit a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) v příslušných společenských a kulturních situacích, při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase podle přání či potřeb daného jedince. Komunikace v cizích jazycích rovněž vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. Úroveň osvojení se bude lišit podle těchto čtyř dimenzí (poslouchat, mluvit, číst a psát) a jednotlivých jazyků a podle sociálního a kulturního zázemí, prostředí, potřeb a zájmů daného jedince“ (Veteška, 2020, s. 176).

3. Matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií

- „Matematická kompetence je schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích - zvládnutí základních početních úkonů, kdy je důraz kladen na proces a činnost, jakož i na znalosti. Matematická kompetence zahrnuje na různých úrovních schopnost a ochotu používat matematické způsoby myšlení (logické a prostorové myšlení) a prezentace (vzorce, modely, obrazce, grafy a diagramy)“ (Veteška, 2020, s. 176).*
- „Oblast formování a rozvíjení klíčových kompetencí je v požadavcích celoživotního učení nad úroveň vzdělání primárního postupně doplňována také o rozvíjení kompetencí ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech. Kompetence v oblasti technologií je pojímána jako uplatňování těchto znalostí a metod v reakci na přání a potřeby lidí. Kompetence v oblasti vědy a technologií vyžadují pochopení změn způsobených lidskou činností a občanskou odpovědnost každého jedince“ (Veteška, 2020, s. 176-177).*

4. Kompetence k práci s digitálními technologiemi

„Kompetencí k práci s digitálními technologiemi se rozumí jisté a kritické používání technologií informační společnosti (dále jen „TIS“) při práci, ve volném čase a v komunikaci. Předpokladem je základní znalost informačních a komunikačních technologií, tj. používání počítačů k získávání, hodnocení, ukládání, vytváření a výměně informací a ke komunikaci a spolupráci v rámci sítí prostřednictvím internetu“ (Veteška, 2020, s. 177).

5. Kompetence k učení

„Kompetencí k učení se rozumí schopnost učit se, v procesu učení vytrvávat, zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato kompetence zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení je nutné, aby jedinci vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty kompetence je motivace a sebedůvěra“ (Veteška, 2020, s. 177).

6. Kompetence sociální a občanské

„Tyto kompetence zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské kompetence a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na stále rozmanitějším společenském a pracovním životě a na řešení případných konfliktů. Občanské kompetence jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí, struktur a k aktivní a demokratické účasti“ (Veteška, 2020, s. 177).

7. Smysl pro iniciativu a podnikavost

„Smyslem pro iniciativu a podnikavost se rozumí schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout u cílů. Tato schopnost je přínosná pro jednotlivce nejen v jejich každodenním životě doma a ve společnosti, ale i na pracovišti, pomáhá pochopit souvislosti jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí a je základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními nebo obchodními činnostmi. Měly by též zahrnovat povědomí o etických hodnotách“ (Veteška, 2020, s. 178).

8. Kulturní povědomí a vyjádření

„Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění“ (Veteška, 2020, s. 178).

2.2 Profesní kompetence učitele odborných předmětů

Profesní kompetence jsou zásadní pro definování rámce a obsahu učitelské profese, pro stanovování kvalifikačních předpokladů a pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů v rámci plánování samotného kvalifikačního růstu odborných učitelů. Objevují se dva možné přístupy, jak pohlížet na profesní kompetence:

1. formulace zákonné podoby obsahu profese učitele v podobě profesního standardu, ze kterého se odvodí možnosti rozvoje profesních kompetencí,
2. kompetenční model založený na praktických dovednostech zvnitřňování a opakované reflexi a sebereflexi činnosti učitele (Vašutová, 2004).

„Z hlediska pracovního života člověka profesní kompetence představuje určitou schopnost člověka a současně motivaci vykonávat určitou profesi, zastávat určitou pracovní pozici, hrát pracovní role a dosahovat žádoucí úrovně pracovního výkonu“ (Mužík, 2012, s. 43). Profesní kompetence lze rozvíjet především s konkrétní profesí, tedy pracovní pozicí. Kdy bývá stanoven očekávaný vzor (model) chování a jednání. Profesní kompetence je tedy vnitřní proces, kdy pracovník na určité pozici se snaží vyhovět požadovaným výstupům (parametrům) svého výkonu (Mužík, 2012). Největší část pracovního dne tráví učitel se studenty a věnuje se jim skrze vyučovací činnosti. Vyučování je hlavní pracovní náplní učitele. Rozhodující význam pro učitele má sebevzdělávání, aby zvýšil své profesní kompetence a zvyšoval svou kvalifikaci (Vašutová 2007, s. 23–25).

Vašutová, která vyjmenovala sedm základních typů kompetencí, tím vytvořila základ profesního standardu učitele:

- I. Kompetence oborově předmětová
- II. Kompetence didaktická a psychodidaktická
- III. Kompetence pedagogická
- IV. Kompetence diagnostická a intervenční
- V. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- VI. Kompetence manažerská a normativní
- VII. Kompetence profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 2004, s. 106-110)

Vašutová považuje vymezení profesních kompetencí za podstatu charakteristiky profese učitele a východisko pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů (Vašutová, 2004, s. 104). Spilková doplňuje, že učitelé nejsou hodnoceni podle náplně práce a svých činností. Tyto činnosti by měli ve skutečnosti vést k vzdělávacím a kurikulárním cílům. Kariérní systém tedy nemotivuje k profesnímu růstu. Řešení situace poskytuje dodržování profesního standardu učitele (Spilková, 2004). Ze současného stavu a možností výběru konkrétních vzdělávacích akcí, tak závisí na schopnosti sebereflexe učitele. Vzdělávání pracovníků a jeho řízení je tak v rukou ředitelů škol nebo vychází z iniciativy konkrétního učitele. Ředitelům a učitelům, kterým nestačí současná nepřehledná nabídka dalšího vzdělávání, nezbyvá než vytvořit si vlastní strukturu DVPP podle potřeb školy a učitelů (Spilková, 2008).

Kvalifikace pracovníka nepředstavuje pouze jednorázové dokončené formální vzdělávání. Péče o profesní kompetence a následně o vlastní kvalifikaci spočívá v soustavném udržování celoživotní aktivity v procesu učení. Zaměstnanec získává zkušenosti, orientaci v oboru, odborné kontakty, učí se, uplatňuje specifické kompetence, aby odvedl kvalitní personální práci (Veteška, 2020, s. 103–104). Veteška definuje profesní kvalifikaci jako „odbornou způsobilost jedince řádně a efektivně vykonávat všechny pracovní činnosti v konkrétním povolání. Odbornou způsobilost lze chápat jako soubor dovedností, znalostí, schopností a kompetencí, které jedinec postupně získává v průběhu odborné profesní přípravy (nebo v rámci školního vzdělávání) a v dalším profesním vzdělávání“ (Veteška, 2020, s. 88).

2.3 Strategický přístup k řízení lidí

Armstrong a Taylor definují koncept řízení lidských zdrojů jako specifický přístup k vytváření a provádění strategií, které se dále integrují do strategie organizace a podporují dosažení cílů. Strategické řízení lidských zdrojů je přístup, který se zakládá na určité koncepci. Obsahuje především přijímání strategických rozhodnutí a určování strategických priorit (Armstrong a Taylor, 2015, s. 57–60). Strategii plynulého zlepšování uplatňoval především japonský management s metodou kaizen. Tato strategie není pouhým využíváním přirozeného vývoje. Neustále a plynulé zlepšování se děje záměrně, nepřetržitě, a to s velkou důsledností (Hroník, 2007, s. 25). Veteška uvádí, že nejefektivnější řízení lidí je skrze modely. Nejpoužívanější modely strategického řízení a vedení lidí (people managementu) v České republice jsou michiganský model, harvardský model, evropský model a zejména model řízení podle kompetencí (Veteška, 2020, s. 113).

2.4 Model řízení lidských zdrojů podle kompetencí

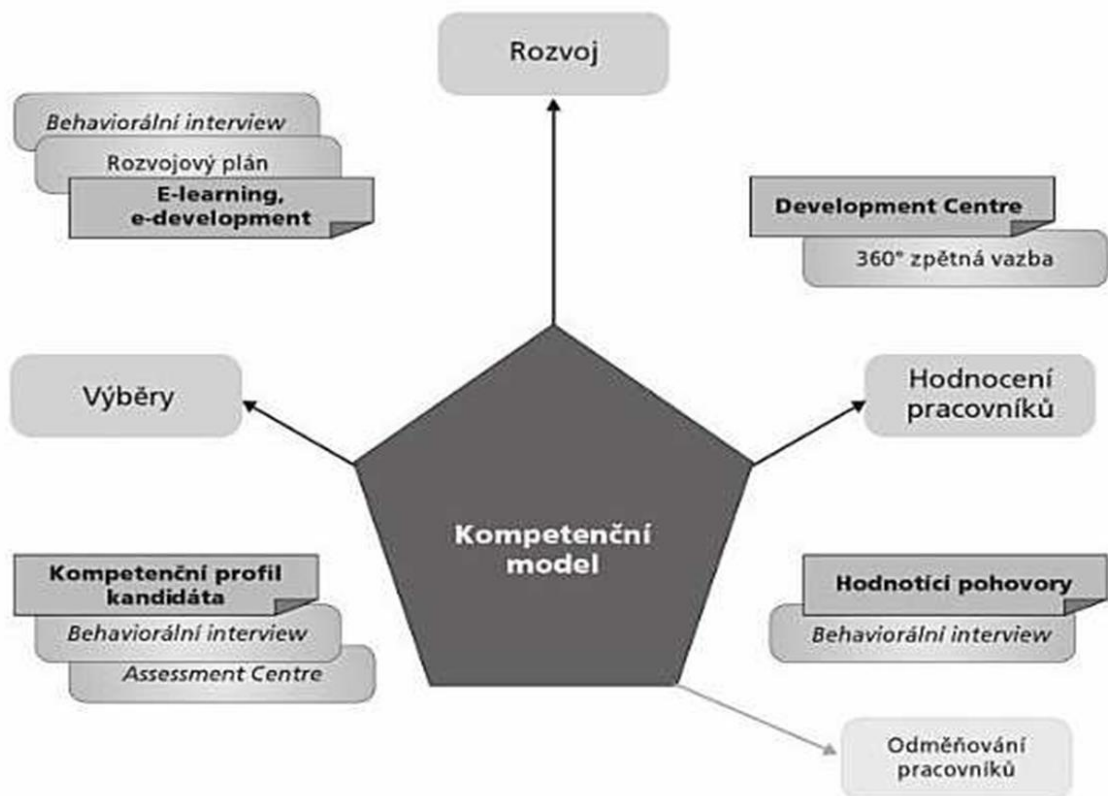
Řízení lidských zdrojů podle kompetencí – CBM, je značně využívaný koncept řízení lidských zdrojů v organizacích. V anglickém jazyce je uváděno jako Competency Based Management. Řízení a vedení pracovníků podle kompetencí je považováno za systém nebo způsob řízení personální práce v organizacích, kdy se na řízení lidských zdrojů podílejí všichni členové organizace. Pracovníci se mohou vyjadřovat nejvíce v rámci procesů hodnocení a rozvoje. Řízení pracovního výkonu tak eliminuje nežádoucí konflikty na pracovišti, snižuje riziko demotivace a také může podpořit pracovní výkon a loajalitu (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 83). Vyžaduje zodpovědnost, sebeřízení a vlastní rozvoj, který se jeví jako zásadní činnost všech zaměstnanců organizace (Tureckiová, 2009, s. 24).

Kompetenční přístup eliminuje nedostatky ostatních přístupů tak, že se cíleně zaměřuje na chování pracovníků. Jeho základem je potenciál pracovníků se zaměřením na rozvoj jejich kompetencí. Organizace stanovuje potřeby a požadavky s ohledem na své strategické a individuální cíle. Samotný kompetenční model tedy představuje efektivní nástroj pro výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání nebo odměňování pracovníků (Cimbalníková, 2013, s. 51–53).

Dle Vetešky tento systém řízení „vede zároveň k odlišení mezi vysoce výkonnými a méně výkonnými pracovníky, respektive mezi těmi, kteří jsou schopní podávat efektivní výkon v různých situacích, a těmi, kdož sice mohou podávat standardní výkon, eventuálně i vysoce efektivní výkon v určitém kontextu, při využívání těch – obvykle odborných – kompetencí, které u nich mohou být vysoce rozvinuty, nejsou však připraveni na situaci, kdy se změní kritéria výkonu“ (Veteška, 2020, s. 120).

Aktuální fáze strategického řízení má však charakterizující a stejné znaky všech úrovní managementu, použití hlavní funkce specialistů a manažerů v oblasti personální práce (personalistů) v rámci ovlivnění strategických alternativ firmy. Řízení podle kompetencí zajišťuje rozvoj talentů a napomáhá rozvoji všech zaměstnanců, kteří uplatňují svoje kompetence (Tureckiová, 2009 in Veteška, 2020, s. 122).

Představený kompetenční model představený Hroníkem je zaměřený na výkon a využívá se pro výběr vhodných kandidátů včetně řízení a vedení pracovníků k získávání kompetencí (Hroník, 2007).



Obrázek 7 Využití řízení podle kompetencí Zdroj: Hroník (2007, s. 70)

EMPIRICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkumná část bakalářské práce používá teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury. V úvodu této kapitoly je popsán dohodnutý hlavní cíl této práce, následně jsou stanoveny výzkumné otázky.

3.1 Cíl práce

Výzkumná část bakalářské práce se věnuje výzkumu v oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých. Výzkum je zaměřený na další vzdělávání, a to na další profesní vzdělávání, vybrané cílové skupiny – učitelů odborných předmětů na středních odborných školách v Praze. Hlavní cíl práce s názvem „*Rozvoj kompetencí učitelů odborných předmětů na střední odborné škole*“ je konkrétně identifikovat a analyzovat klíčové a profesní kompetence. Na základě provedené identifikace a analýzy navrhnout jejich možnosti rozvoje. Shrnout základní parametry a fakta profesního standardu učitele odborných předmětů v závislosti na pracovním výkonu. Data reflektují potřeby učitelů odborných předmětů a podporují jejich další profesní vzdělávání.

3.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro efektivní zkoumání výzkumného problému byla zvolena metodologie kvantitativní metody v jednom výzkumu. Kdy je typické pro takový výzkum identifikovat vlastnosti většího souboru osob, jsou popsány kvantitativní charakteristiky, které se zkoumají kvalitativní formou. Výzkum se opírá o určitou vědeckou teorii, ta představuje východisko pro řešení výzkumného problému (Průcha, 2014) a (Veteška, 2016, s.245)

Ve výzkumu byla použita metoda pro empirický výzkum formou kvantitativního dotazníkového šetření, tedy zodpovězení stanovených výzkumných otázek, které slouží jako osa celé výzkumné práce. Dotazník slouží k získání prvotních informací týkajících se současného rozvoje kompetencí odborných učitelů. Forma šetření je vysoce efektivní, jelikož je zaměřena na větší skupinu respondentů. Šetření způsobem dotazníku je méně časově náročné než rozhovor. Disman uvádí nezbytnost promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu. Je nutné logicky a stylisticky správně připravit jednotlivé otázky a před finálním použitím dotazníku provést pilotáž u nižšího počtu osob. (Disman, 2011, s. 141) Veteška doplňuje, že hlavním rysem kvantitativního výzkumu jsou jednoznačné precizní číselné anonymní údaje a data. Anonymita zvyšuje pravdivost odpovědí, tedy tzv. validitu vzhledem ke skutečnosti (Veteška, 2016, s.244). Jako druhé výzkumné šetření byla zvažována kvalitativní metodologie výzkumu pro dosažení informací ze zkoumané oblasti skrze řízený strukturovaný rozhovor. Tato metoda zajišťuje velmi precizní techniku sociálního výzkumu. Určitou nevýhodou jsou vyšší časové náklady.

Základní charakteristiky kvalitativního výzkumu:

- je tzv. konstrukční;
- otevírají se problémy, které dosud nebyly v centru zájmu výzkumu;
- výzkumníky zajímají sociální vztahy i další okolnosti formálního a neformálního vzdělávání dospělých;
- podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk nebo skupina lidí jedinečná; má se proto zkoumat holisticky (tj. celostně) (Veteška, 2016, s.245).

Šetření formou dotazníku je základní metoda výzkumu používaná v pedagogice, psychologii a jiných sociálních vědách. Podstatou rozhovoru je přímý kontakt výzkumníka s respondentem (Průcha, Veteška, 2014, s. 60). Proto bylo zvoleno kvantitativní dotazníkové šetření, při němž byl kladen důraz na získání detailních a pravdivých informací objasňujících motivy respondenta, jeho chování, postoje, názory a další data k vyhodnocení. Při provedení, zápisu a vyhodnocení rozhovoru byla dodržována předepsaná pravidla.

3.3 Vymezení hypotéz

Proto, aby byl naplněn hlavní, případně dílčí výzkumný cíl této práce, je nezbytné najít odpovědi na následující hypotézy. Hypotézy specifikují základní výzkumný problém. Pro šetření byly stanoveny následující výzkumné hypotézy:

H.1: Mezi vzděláním učitelů odborných předmětů a jejich motivací k dalšímu vzdělávání je pozitivní vztah.

H.2: Informovanost učitelů odborných předmětů ze strany vedení školy je vyšší než jejich podpora v dalším vzdělávání.

H.3: Čím větší je rozvoj a sebereflexe profesních kompetencí učitelů odborných předmětů, tím větší zájem o vzdělávání na pracovišti a v rámci odborné praxe učitelé mají.

K zodpovězení výše uvedených hypotéz posloužila identifikace klíčových a profesních kompetencí v teoretické části a výzkumné šetření vycházející z předchozí teoretické části. Snaží se odpovědět na základní pojmy související s problematikou rozvoje kompetencí vzdělavatelů. K odpovědi na výzkumnou hypotézu 1 se vázaly otázky z dotazníku č. 4, 5, 6, 8, 9, 10. K odpovědi na výzkumnou hypotézu 2 byly využity otázky z dotazníku č. 11, 12, 13, 14 a k zodpovězení na výzkumnou hypotézu 3 otázky č. 15, 16, 17, 18, 19, 20.

3.4 Vymezení výzkumného vzorku

Základní soubor dotazníkového šetření sestává ze sedmi středních odborných škol sídlících v Praze. Takový soubor byl vybrán záměrně. Účelem bylo získat od ucelené

skupiny z více škol data pro výzkum zaměřený na konkrétní profesi. Bylo osloveno celkem 78 učitelů odborných předmětů, kteří byli vyzváni k účasti na výzkumném šetření. Návratnost dotazníku jako klíčový parametr byla 56,4 %, lze jej tedy považovat za použitelný. Celkový počet vyhodnocených dotazníků je 43. Jeden dotazník byl pro nevěrohodnost responzí z šetření vyjmut.

Tabulka 1 – Soubor respondentů Zdroj: Vlastní zpracování

| Soubor respondentů | | |
|--------------------|----|--------|
| Počet dotazovaných | 78 | 100 % |
| Počet zúčastněných | 44 | 56,4 % |
| Počet vyřazených | 1 | 1,3 % |

3.5 Organizační část výzkumu

Před samotným výzkumným šetřením proběhl předvýzkum. Jeho záměrem bylo ověření dotazníkových otázek. Cílem bylo zjistit, zda jsou dotazníkové otázky pro respondenty srozumitelné. Dotazník byl odeslán jednomu učiteli odborných předmětů, který ho vyplnil a poskytl zpětnou vazbu. Potřebné úpravy byly následně provedeny. Tento učitel nebyl zařazen mezi soubor respondentů.

Časový harmonogram sběru dat:

- Vytvoření dotazníků a předvýzkum – únor 2021
- Rozeslání a sběr dat z dotazníkového šetření – 10.3.2021 až 12.4.2021
- Vyhodnocení výzkumného šetření a jeho analýza – 20.4.2021 až 1.7.2021

3.6 Techniky sběru dat

Ve výzkumné části práce byl zvolen kvantitativní přístup zprostředkovaný dotazováním. Dotazník pro učitele odborných předmětů obsahoval následující otázky:

1. Uzavřené – respondent vybírá jednu, nebo více z nabídnutých odpovědí. Varianty odpovědí v tomto případě byly jak dichotomické (položky s dvojjmennou volbou), tak polynomické (položky s vícečlennou, vícenásobnou odpovědí). Pro zkoumání a měření postojů respondentů byla využita také Likertova škála.
2. Polouzavřené – kombinují výhody otevřených a uzavřených otázek. Respondent se navíc může v položce „jiné“ samostatně vyjádřit (tak se získají obsáhlejší, nestandardizované odpovědi).

Otázky otevřeného typu nebyly použity, ačkoliv by přinesly obsáhlejší a nestandardizované odpovědi.

Dotazník byl rozeslán skrze elektronickou poštu a prostřednictvím české společnosti provozující stejnojmennou službu pro tvorbu a distribuci online dotazníků Survio.

4 ANALÝZA A VÝSLEDKY

Analýza výsledků proběhla na základě získaných údajů a statistických dat z dotazníkového šetření. Z důvodu lepší orientace ve výsledcích nejsou odpovědi uvedeny ve stejném pořadí jako otázky v dotazníku. V úvodní části jsou identifikační údaje. Dále následuje prezentace a interpretace dat, které jsou součástí jednotlivých výzkumných otázek. Odpovědi na otázky jsou vyobrazeny graficky a následně jsou popsány a vyhodnoceny. Tato kapitola je doplněna o odpovědi na tři výzkumné hypotézy, jejich analýzu a shrnutí celé práce. Z důvodu lepší orientace ve výsledcích není vyhodnocení odpovědí uvedeno ve stejném pořadí jako kladení otázek v dotazníku.

4.1 Prezentace a interpretace výsledků

V této části bakalářské práce jsou prezentovány výsledky jednotlivých hypotéz dotazníkového šetření. Každá z hypotéz je podpořena grafickým zpracováním a vysvětlením.

4.1.1 Identifikační parametry výzkumného vzorku

Otázka č.1 – Jaké je vaše pohlaví?

Tabulka 2 – Pohlaví respondentů Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|---------|----------|--------|
| MUŽ | 25 | 58.1 % |
| ŽENA | 18 | 41.9 % |

Graf 1 – Pohlaví respondentů Zdroj: Vlastní zpracování



Otázka č. 1 zjišťovala, jaké je pohlaví respondentů. Z odpovědí vyplývá, že výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 25 mužů (tedy 58.1 %) a 18 žen (tedy 41.9 %). Z odpovědí 43 oslovených učitelů na středních odborných školách vyplývá, že v rámci profese učitele odborných předmětů je toto genderové rozložení mírně rozdílné v porovnání s

výsledky šetření Českého statistického úřadu (2021) z oblasti vzdělávání ve školním roce 2010/2011 až 2017/2018 (roky 2015/2016 a 2016/2017 byly záměrně vynechány z důvodu stejných neměnných dat). Údaje o genderové struktuře učitelů a řídicích pracovníků regionálního školství pocházejí z informačního systému o platech (ISP) Ministerstva financí. Výpočet dat ze škol a školských zařízení regionálního školství vychází z povinnosti předávání dat všech právních subjektů vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení, která odměňují své zaměstnance na základě §109 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce. Data vychází, že všechny druhy škol a školských zařízení zařazených do školského rejstříku.⁴

Tabulka 3 – Učitelé ve středním školství dle pohlaví Zdroj: vlastní zpracování podle Českého statistického úřadu (2021)

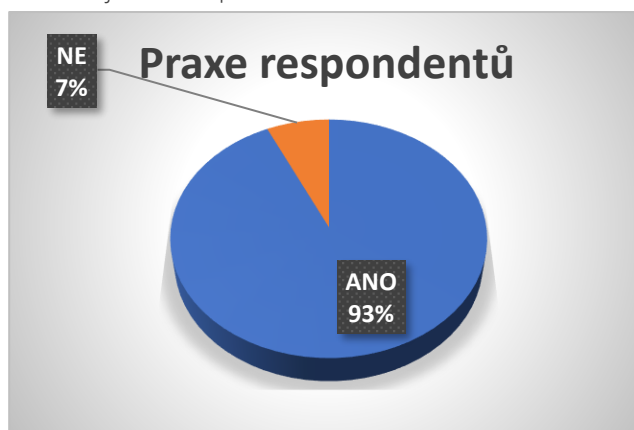
| Ukazatel | Školní rok | | | | | |
|-----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 2010/2011 | 2011/2012 | 2012/2013 | 2013/2014 | 2014/2015 | 2017/2018 |
| Učitelé celkem | 45 385 | 43 876 | 41 789 | 40 214 | 39 070 | 38 115 |
| Z toho učitelé v (%) | 58,9 | 59,1 | 59,7 | 59,6 | 59,9 | 60,3 |
| Z toho učitelky v (%) | 41,1 | 40,9 | 40,3 | 40,4 | 40,1 | 39,7 |

Otázka č.2 – Máte praxi v oboru, který učíte?

Tabulka 4 – Praxe respondentů Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|---------|----------|-------|
| ANO | 40 | 93 % |
| NE | 3 | 7 % |

Graf 2 – Praxe respondentů Zdroj: Vlastní zpracování



⁴Český statistický úřad: Učitelé / akademičtí pracovníci na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví (přepočteno na plně zaměstnané) [online] [cit. 2021-03-10]. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-zf37spb61c>

Otázka č. 2 zjišťovala, zda mají respondenti praxi v konkrétním oboru, který vyučují. Celkem 40 učitelů odborných předmětů (tedy 93 %) z dotázaných má praxi v předmětu, který vyučuje. Pouze 3 respondenti (7 %) se vyjádřili, že praxi nemají. Tato otázka zohledňuje nutnost nadhledu a sebereflexe učitele odborných předmětů, zda v rámci svých kompetencí je schopen teoreticky učit, pokud předmět neovládá prakticky. Převážná většina učitelů odborných předmětů má zkušenost v praxi, a jsou tak přínosnější pro výuku na středních školách. Personální agenda středních škol vřele přijímá odborníky z praxe.

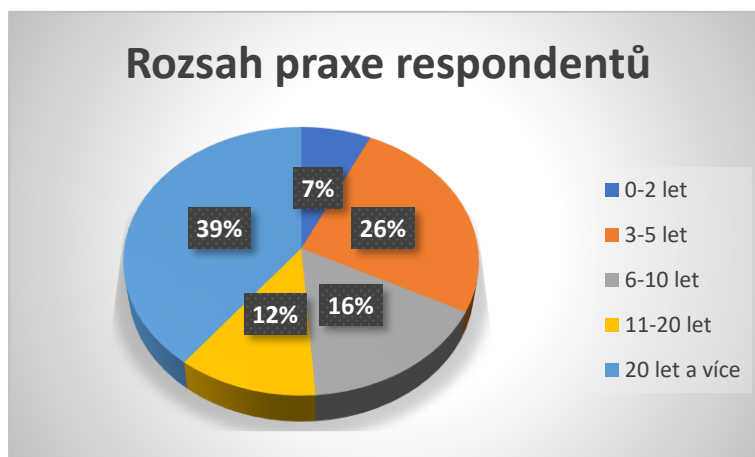
Otázka č.3 – Jaký rozsah praxe v oboru máte?

Tabulka 5 – Rozsah praxe respondentů Zdroj: Vlastní zpracování

| Rozsah praxe | Responze | Podíl |
|---------------|----------|--------|
| 0-2 let | 3 | 7 % |
| 3-5 let | 11 | 25,6 % |
| 6-10 let | 7 | 16,3 % |
| 11-20 let | 5 | 11,6 % |
| 20 let a více | 17 | 39,5 % |

Cílem otázky bylo stanovit kolik respondentů má zkušenosti mimo pedagogickou praxi, a to z důvodu nezbytnosti praxe při výuce odborných předmětů. V otázce nebylo záměrně specifikováno, zda učitelé vykonávají nebo vykonávali dvě povolání současně. Největší počet respondentů (celkem 17, tj. 39,5 %) měl rozsah praxe mimo školství 20 a více let. Druhou nejčastější odpovědí (celkem 11, tj. 25,6 %) byla skupina učitelů s rozsahem praxe 3–5 let. Třetí nejpočetnější skupinou jsou učitelé (celkem 7, tj. 16,3 %) s rozsahem praxe 6–10 let. Předposlední skupinou jsou vzdělavatelé s rozsahem praxe 11–20 let (celkem 5, tj. 11,6 %) a poslední skupinou učitelé s nejmenším rozsahem praxe (celkem 3, tj. 7 %), tedy 0 až 2 roky. Z odpovědí vyplývá, že učitelé odborných předmětů jsou lidé, kteří mají značný rozsah praxe ve svém učebním oboru, bez ohledu na svůj věk si udržují určitý nadhled a kontakt s reálným prostředím firem v rámci svého sebevzdělávání.

Graf 3 – Rozsah praxe respondentů Zdroj: Vlastní zpracování

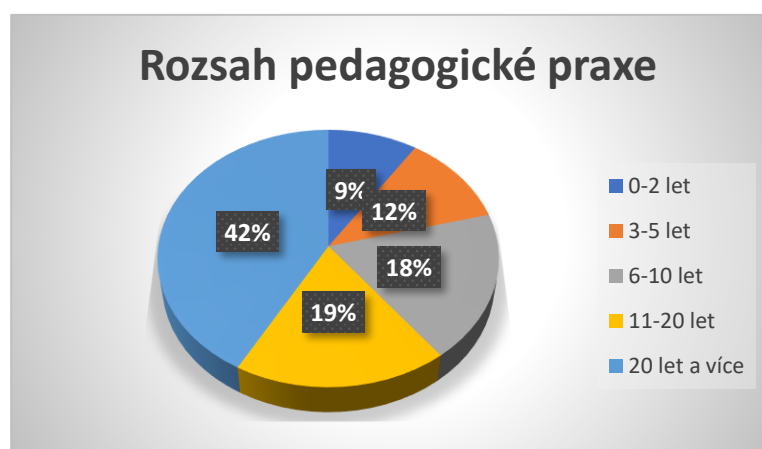


Otázka č.7 – Jakou máte pedagogickou praxi?

Tabulka 6 – Rozsah pedagogické praxe Zdroj: Vlastní zpracování

| Rozsah praxe | Responze | Podíl |
|---------------|----------|--------|
| 0-2 let | 4 | 9,3 % |
| 3-5 let | 5 | 11,6 % |
| 6-10 let | 8 | 18,6 % |
| 11-20 let | 8 | 18,6 % |
| 20 let a více | 18 | 41,9 % |

Graf 4 – Rozsah pedagogické praxe Zdroj: Vlastní zpracování



Tato položka ukazuje, jak dlouho vykonávají respondenti profesi učitele odborných předmětů. Z výsledků vyplývá, že ze všech respondentů celkem 18 osob (42 %) vykonává zaměstnání učitele více jak 20 let, 8 respondentů (18,6 %) má praxi v oboru 11–20 let. Shodný počet, tedy 8 responzí (18,6 %) má rozsah praxe 6–10 let, 3–5 let vykonává profesi 5 učitelů, což je 11,6 %, a 4 respondenti uvedli, že učí 2 roky a méně. Z výsledku poslední identifikační otázky lze vyčíst, že většina dotazovaných působí v oboru velmi dlouho – převažují učitelé s praxí delší než 10 let. Výsledky si lze také vyložit skrze věk, kdy průměrný věk učitele odborných teoretických předmětů dle české školní inspekce za rok 2016/2017 byl 48,7 let⁵. Pedagogická praxe se řadí mezi nejvíce cenné parametry učitele. Učitel dle rozsahu praxe je tak diferencován do kategorií – nováček, pokročilý a expert. Učitel expert představuje profesionála, který má veškeré předpoklady vykonat svoji funkci v rovině teoretické a praktické. Učitel musí v této pozici mít praktickou dimenzi kompetencí („know-how“) ale také pragmatickou dimenzi znalostí („know-why“) a psychosociální dovednosti („know-who“) (Píšová, 2013).

⁵Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017 [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Vy-rocni_zprava_CSI_2016_2017/re-sources/_pdfs/_VZ_CSI_2017_web_new_109.pdf

4.1.2 Otázky vztahující se k hypotéze č. 1

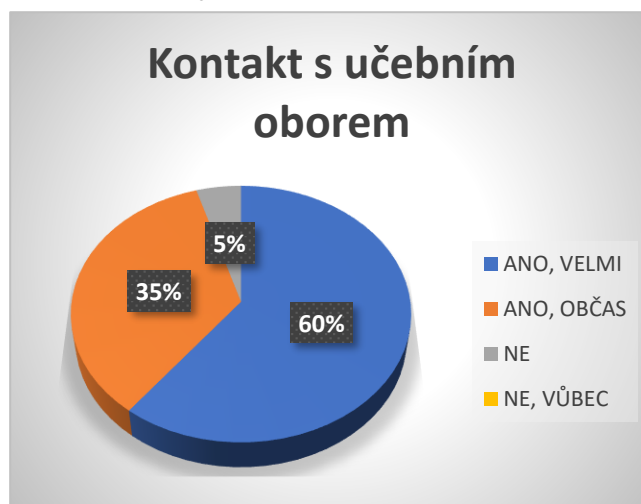
Mezi vzděláním učitelů odborných předmětů a jejich motivací k dalšímu vzdělávání je pozitivní vztah.

Otázka č.4 – *Udržujete si kontakt s oborem, který učíte?*

Tabulka 7 – Kontakt s učebním oborem Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|------------|----------|--------|
| ANO, VELMI | 26 | 60,5 % |
| ANO, OBČAS | 15 | 34,9 % |
| NE | 2 | 4,7 % |
| NE, VŮBEC | 0 | 0 % |

Graf 5 – Kontakt s učebním oborem Zdroj: Vlastní zpracování



Otázka č. 4 byla zaměřena na to, zda mají učitelé odborných předmětů podporu ze strany školy a udržují si kontakt s učebním oborem (jakýmkoliv způsobem). Většina respondentů uvedla, že je v kontaktu se svým oborem velmi často. Odpověď *ano, velmi* zvolilo 60 % respondentů, což odpovídá celkem 26 dotazovaným, odpověď *ano, občas* zvolilo 35 % respondentů, tedy 15 dotazovaných. Podporu kontaktu s oborem je možné považovat za výbornou.

Otázka č.5 – *Máte pedagogické vzdělání formálního typu (vzdělání zakončené diplomem)?*

Tabulka 8 – Rozsah vzdělání Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|---------|----------|--------|
| ANO | 22 | 51,2 % |
| NE | 21 | 48,8 % |

Graf 6 – Rozsah vzdělání Zdroj: Vlastní zpracování



Magisterské (inženýrské) a pedagogické vzdělání v daném oboru musí mít každý učitel odborných předmětů. Podmínkou práce ve školství je dokončení vzdělání formálního typu nebo jiné formální vzdělání dle školského zákona č. 561/ 2004 Sb. a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pedagogické vzdělání a znalost obecně pedagogických a psychologických disciplín jsou nezbytné proto, aby bylo vedení výuky efektivní a kvalitní. Otázka č. 5 měla za úkol zjistit, jaký počet respondentů tento požadavek splňuje. Celkem 22 respondentů, tedy více než polovina dotazovaných, se vyjádřilo, že před nebo v průběhu své pedagogické praxe rozvíjelo své kompetence a vzdělání formální zákonnou cestou. Druhá skupina se vyjádřila negativně (celkem 21 respondentů). Ti tedy nebyli nuceni studovat pedagogickou, filozofickou, teologickou, sociologickou nebo jinou humanitní fakultu. Dotazovaní, kteří měli negativní reakci, ovšem mohou být držiteli jiného oboru vysokoškolského vzdělání. Rozsah pedagogického formálního vzdělání z dotazovaného vzorku lze proto považovat za nadprůměrný s ohledem na učitele s odborným zaměřením.

Otázka č.6 – *Doplňoval jsem si odbornou kvalifikaci pro výkon práce pedagogického pracovníka (DPS) dle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.?*

Tabulka 9 – Rozsah kvalifikace respondentů Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|----------------------------|----------|--------|
| ANO | 28 | 65,1 % |
| NE | 11 | 25,6 % |
| DOPLŇUJI V SOUČASNÉ CHVÍLI | 4 | 9,3 % |

Graf 7 – Rozsah kvalifikace respondentů Zdroj: Vlastní zpracování



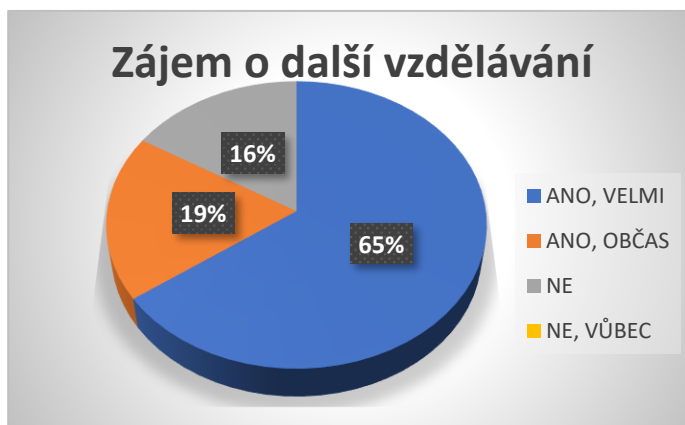
Otázka č. 7 rozšiřuje předchozí otázku. Z výše uvedených informací vyplývá, že více jak polovina respondentů si doplňovala odbornou kvalifikaci pro výkon práce pedagogického pracovníka. Celkem 28 dotazovaných (tj. 65 %) uvedlo, že si aktivně a úspěšně doplnilo odbornou kvalifikaci. Celkem 11 dotazovaných (tj. 25 %) uvedlo opak a 9 % respondentů (4 dotazovaní) uvedlo, že si odbornou kvalifikaci doplňují v současné chvíli. Odpovědi korelují s předchozí otázkou a dávají dobrý náhled na stav pedagogického vzdělání u učitelů odborných předmětů.

Otázka č.8 – Mám zájem o další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)?

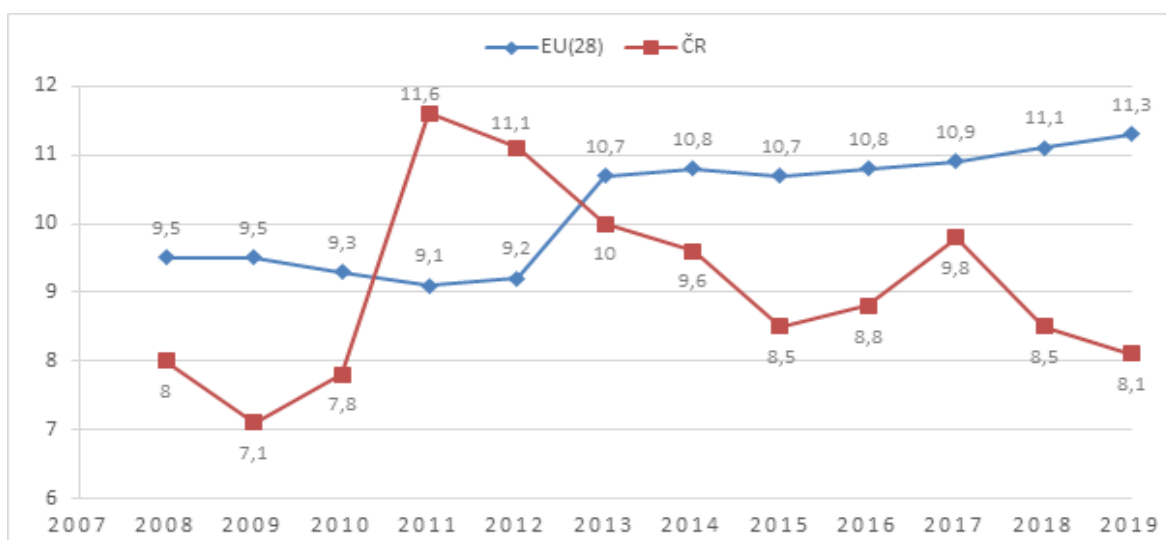
Tabulka 10 – Zájem respondentů o další vzdělávání pedagogických pracovníků Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|------------|----------|--------|
| ANO, VELMI | 28 | 65,1 % |
| ANO, OBČAS | 8 | 18,6 % |
| NE | 7 | 16,3 % |

Graf 8 – Zájem respondentů o další vzdělávání pedagogických pracovníků Zdroj: Vlastní zpracování



Graf 9 – Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v letech 2007–2019 Zdroj: MŠMT. Výsledky šetření Labour force survey 2019



Zájem o další vzdělávání a rozvoj je vzhledem k tématu bakalářské práce nezbytné považovat za velmi významné. Celkem 28 účastníků (65 %) výzkumu uvedlo odpověď *ano, velmi*. Znamená to, že se velmi aktivně zapojují nebo by se chtěli zapojit do dalšího vzdělávání. Dalších 19 % dotazovaných (8 účastníků) potvrdilo zájem o další vzdělávání. Zbytek dotazovaných, celkem 7 (tj. 16 %), se vyjádřilo negativně k podpoře dalšího vzdělávání a zájmu o něj. Správnost otázky č. 8 tak potvrzuje i graf č. 9 – zobrazuje celkový podíl dospělé populace na dalším vzdělávání.

Další vzdělávání, coby integrální součást celoživotního učení, je důležitým faktorem růstu produktivity a konkurenceschopnosti ekonomiky. Je velmi úzce propojeno s oblastí počátečního vzdělávání, navazuje na ni a doplňuje ji.

Výsledky výzkumu Labour force survey ukazují, jak se v posledních letech měnila účast ve vzdělávání dospělých. Vývoj účasti dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU uvádí graf č. 8. Přináší srovnání Evropské unie, kde byl od roku 2011 jasně patrný trend zvyšování průměrné úrovně účasti v dalším vzdělávání, v ČR se účast v dalším vzdělávání od roku 2011 do roku 2015 snižovala, ale v letech 2016 a 2017 došlo k pozvolnému nárůstu. Zatímco průměr Evropské unie v roce 2019 vykazoval nepatrný nárůst účasti v dalším vzdělávání, v České republice účast v dalším vzdělávání již druhým rokem klesla, a to na 8,1 %. Účast na dalším vzdělávání je v rámci výzkumu definována jako počet osob ve věku 25 až 64 let, tedy lidí v produktivním věku⁶.

Uvědomělost a sebereflexe učitelů tak vysoce převyšuje výsledky zbylé dospělé populace.

⁶MŠMT. Výsledky šetření Labour force survey 2019 [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospеле-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a>

Otázka č.9 – Jaký význam pro vás má další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)? (možnost více odpovědí)

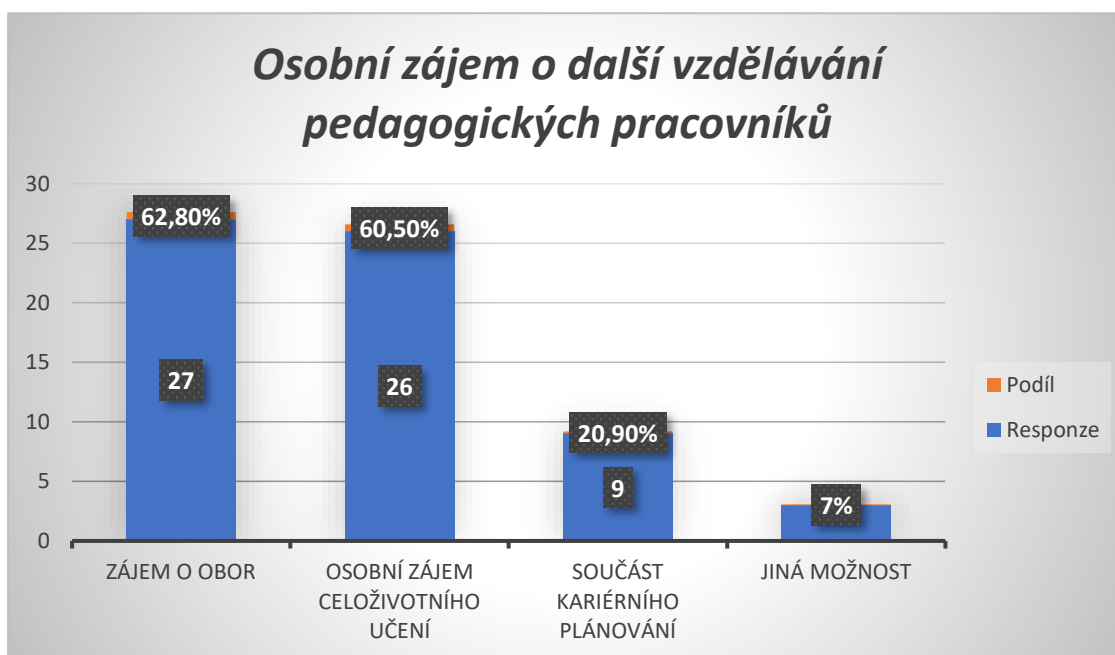
Tabulka 11 – Osobní zájem o další vzdělávání pedagogických pracovníků Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|----------------------------------|----------|--------|
| Zájem o obor | 27 | 62,8 % |
| Osobní zájem celoživotního učení | 26 | 60,5 % |
| Součást kariérního plánování | 9 | 20,9 % |
| Jiná možnost | 3 | 7 % |

Jiná možnost odpověď, jaký význam má pro respondenta další vzdělávání:

- „Možnost změnit přístupy ve vzdělávání a používat nové formy výuky apod“.
- „Vzhledem k praxi a dosaženého věku žádný“
- „Snaha se neustále zlepšovat, obohacovat vyučování ve prospěch žáků, držet krok s novými technologiemi“

Graf 10 – Osobní zájem o další vzdělávání pedagogických pracovníků Zdroj: Vlastní zpracování



Nejvíce respondentů v tomto případě zvolilo jako možnost *zájem o obor*. Tato odpověď byla označena 27krát, což je téměř 63 % ze všech dotazovaných. Druhou nejčastější odpovědí byl *osobní zájem o celoživotní učení*. Tato odpověď byla označena 26krát. Pouze 9 z dotazovaných má strach o své zaměstnání nebo přemýšlí nad kariérním postupem a to odpovídá téměř 21 % dotázaných. Zájem o další vzdělávání a jeho význam je tak značný. Respondenti se také vyjadřovali v rámci polouzavřené odpovědi, kdy jako významnou lze uvést odpověď *snaha o neustálé zlepšování se*, která bývá součástí strategie řízení zaměstnanců.

Přestože legislativa a její strategické dokumenty reagují na nutnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zdůrazňují jeho klíčový význam, je vhodné uvádět

nejmarkantnější klady a zápory získané z výzkumu Vetešky a Václavkové (2015). Tyto uvedené faktory mají velký vliv na vnímání dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

Kladné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- Vysoká pluralita zpracovávaných témat
- Široká a rozmanitá nabídka vzdělávacích programů DVPP
- Místní a časová dostupnost nabízených programů
- Možnost výběru volného nebo akreditovaného vzdělávacího programu
- Odpovědnost ředitele školy za soustavný a odborný růst pedagogických pracovníků
- Povinnost pedagogických pracovníků vzdělávat se po celou dobu profesní kariéry
- Rozmanitost obsahu nabízených programů s další možností přizpůsobení současným potřebám (Veteška, Václavková, Ducháčová 2015, s. 68, upraveno)

Záporné stránky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- Neprovádí se rozsáhlé, systematické a opakované šetření o DVPP
- Nedostatečné propojení dalšího vzdělávání s kariérním systémem a kariérním plánováním učitelů
- Není zaveden systém uznávání kvalifikace
- Nabídka vzdělávacích programů není přehledná
- Standardy vzdělávání má minimum akcí
- Neprovádí se pravidelná a opakovaná analýza vzdělávacích programů
- Realizuje se málo programů významných pro rozvoj kurikula
- Neexistuje jednotný systém certifikace lektorů DVPP
- Nedostatečná nabídka vzdělávacích programů (Veteška, Václavková, Ducháčová, 2015, s. 68, upraveno)

Otázka č.10 – *Co by Vás nejvíce motivovalo k dalšímu rozvoji kompetencí? (možnost více odpovědí)*

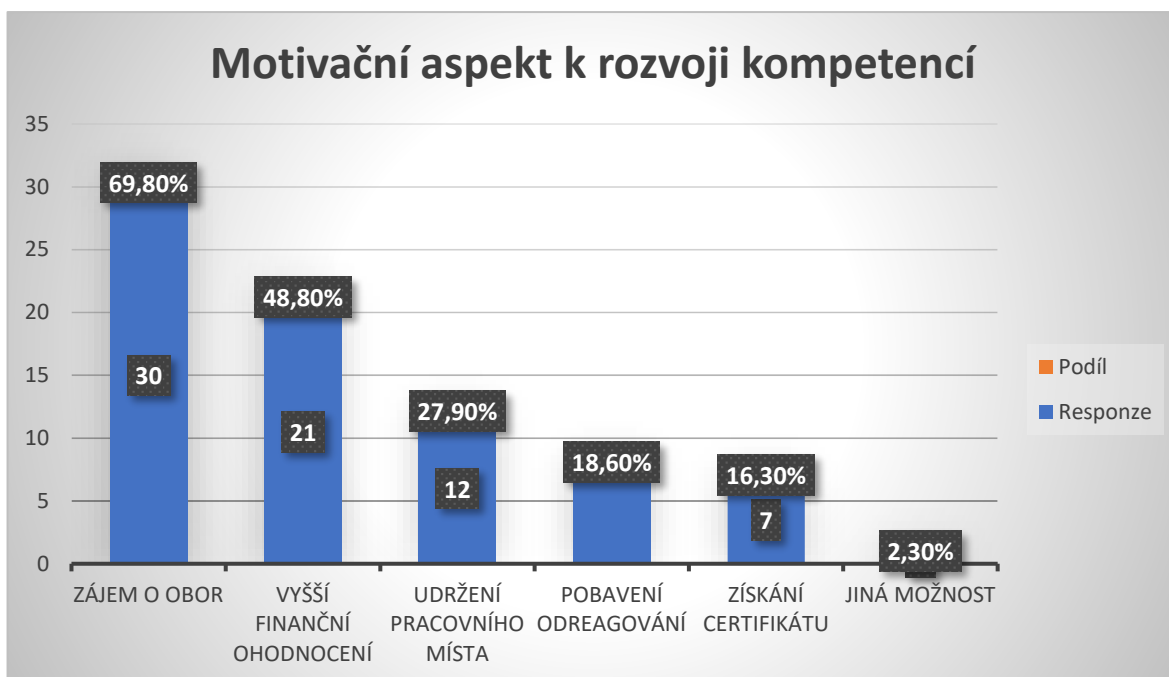
Tabulka 12 – Motivační aspekt k rozvoji kompetencí Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|---------------------------|----------|--------|
| Zájem o obor | 30 | 69,8 % |
| Vyšší finanční ohodnocení | 21 | 48,8 % |
| Udržení pracovního místa | 12 | 27,9 % |
| Pobavení odoreagování | 8 | 18,6 % |
| Získání certifikátu | 7 | 16,3 % |
| Jiná možnost | 1 | 2,3 % |

Jiná možnost odpovědi, respondenti mohli vyjádřit i další motivy k dalšímu vzdělávání:

- „Získání nových znalostí (dovedností)“

Graf 11 – Motivační aspekt k rozvoji kompetencí Zdroj: Vlastní zpracování



Za největší motivační aspekt v dalším profesním vzdělávání označili respondenti z řad učitelů odborných předmětů samotný zájem o obor a vnitřní motivaci pro další rozvoj. Tuto odpověď označilo celkem 30 ze 43 dotázaných, což je 70 % respondentů. Dále velmi častým motivačním faktorem bylo vyšší finanční ohodnocení jako primární motivátor v zaměstnání (označilo ho celkem 21 respondentů). Je také třeba brát v potaz, že jelikož jsou dotazovaní jedinci ve velké většině ve středním věku, vyvstává obava ze ztráty zaměstnání, kdy jako motivační aspekt udržení pracovního místa zvolilo 12 respondentů (tj. 28 %). Dalších 8 responzí (18,6 %) získal motivační aspekt pobavení a odreagování při dalším vzdělávání. Tento bod je spíše výjimečnějšího charakteru v běžné společnosti, vztahený spíše k informálnímu učení. Motivace k získání certifikátu jako hmatatelného nabytí znalostí je typická pro formální a neformální vzdělávání a zvolilo ji 16 % dotázaných (7 responzí). Jeden dotazovaný uvedl jako motivaci vlastní potřebu se vzdělávat, tedy získávat nové znalosti a dovednosti vzděláváním.

Velice zajímavým motivačním faktorem je možnost udržení si pracovního místa. Výzkum Vetešky a Václavkové zjistil souvislost mezi délkou pedagogické praxe a zvyšující se důležitostí jistoty stálého pracovního místa a neochoty pracovní místo měnit. Učitelé středních škol v ČR, kteří patří do kategorie 10 a více let praxe, mají největší konkurenční obavy z mladších kolegů, kteří dnes již bez výjimky ovládají nejnovější didaktickou techniku, jako jsou interaktivní tabule, práce s internetem, tabletem atd. Vzdělávací kurzy, které navštěvují právě starší respondenti z řad učitelů, se netýkají jejich aprobace, ale spíše využívání nových metod a pomůcek ve výuce. (Veteška, Václavková, 2015)

4.1.3 Otázky vztahující se k hypotéze č.2

Informovanost učitelů odborných předmětů ze strany vedení školy je vyšší než je jejich podpora v dalším vzdělávání.

Otázka č.11 – *Jste informován o nabídce dalšího vzdělávání pracovníků?*

Tabulka 13 – Informovanost o nabídce dalšího vzdělávání Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|------------|----------|--------|
| ANO, VELMI | 3 | 7 % |
| ANO | 29 | 67,4 % |
| NE | 10 | 23,3 % |
| NE, VŮBEC | 1 | 2,3 % |

Graf 12 – Informovanost o nabídce dalšího vzdělávání Zdroj: Vlastní zpracování



Graf 12 ukazuje, že učitelé odborných předmětů se staví kladně k možnostem dalšího vzdělávání a jsou dobře informováni o jejich nabídce. Celkem 75 % dotazovaných se vyjádřilo, že nabídku vzdělávacích kurzů a systému dalšího vzdělávání učitelů dostatečně zná. Jedná se tedy o důležitý faktor k potvrzení hypotézy. Celkem 29 dotazovaných (68 %) odpovědělo *ano* a celkem 3 dotazovaní (7 %) odpověděli *ano, velmi*. Naopak 25 %, tj. 11 respondentů, se o další profesní vzdělávání nezajímá nebo nemá dostatečné informace o této problematice. Celkem 10 učitelů (23 %) odborných předmětů uvedlo, že nejsou informováni. Jeden učitel uvedl, že není informován vůbec. Lze tedy předpokládat, že se tito jedinci nemohou účastnit vzdělávacích kurzů, neboť neznají jejich nabídku. Z výsledků této otázky vyplývá fakt, že informovanost učitelů o nabídce je vysoká a dostatečná. Vystává otázka, zda jsou při této míře informování věcně a správně?

Otázka č.12 – Jakým způsobem získáváte informace o možnostech dalšího vzdělávání? (možnost více odpovědí)

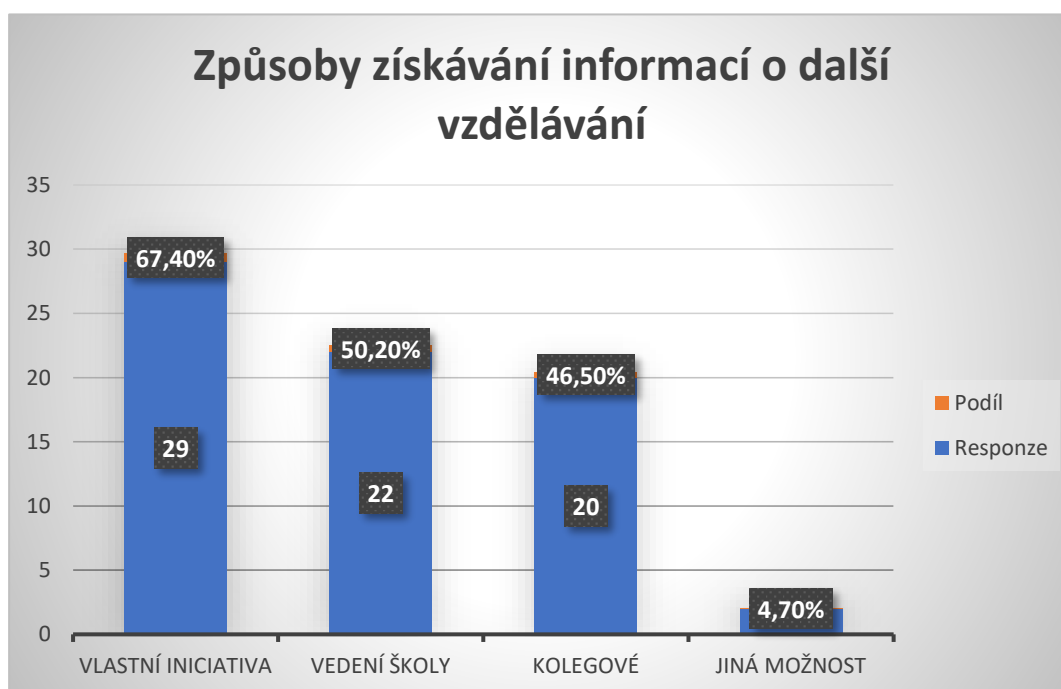
Tabulka 14 – Způsoby získávání informací o další vzdělávání Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|--------------------|----------|--------|
| Vlastní iniciativa | 29 | 67,4 % |
| Vedení školy | 22 | 50,2 % |
| Kolegové | 20 | 46,5 % |
| Jiná možnost | 2 | 4,7 % |

Jiná možnost odpověď, respondenti se mohli vyjádřit k dalším možnostem získávání informací:

- „Dostávám nabídky na mail“
- „Momentálně na to nemám čas. Rada bych dostávala nabídky, a nemusela hledat. Takže nemohu odpovědět na otázku, než neznám nabídku“.

Graf 13 – Způsoby získávání informací o další vzdělávání Zdroj: Vlastní zpracování



O možnostech dalšího vzdělávání, popřípadě o existenci konkrétně tematicky zaměřených kurzů jsou učitelé nejčastěji informováni prostřednictvím vlastní iniciativy (formou internetových stránek vzdělávacích institucí). K této odpovědi se přiklonilo 29 z 43 dotazovaných – to odpovídá vzorku celkem 67 % všech dotazovaných. Výzkumný vzorek tedy odpovídá velmi motivované skupině učitelů. Možnost získávání informací ze strany školy potvrdilo 50 % respondentů, celkem 22 dotázaných. Tento údaj se ovšem neshoduje s nejefektivnějším standardem předávání informací, kdy ředitelé

škol volí k předávání informací a materiálů o nabídce dalšího vzdělávání přeposílání původních zpráv do školního e-mailu.

V rámci výzkumu Václavková uvedla, že učitelé upozornili na fakt, že nejvíce informací chodí od vedení školy e-maily, avšak jedná se o nabídku kurzů, které vůbec neodpovídají jejich aprobaci a získání informací o dalším vzdělávání přichází většinou z vedení školy. (Václavková 2014 in Veteška, Kolek, 2015)

Třetí nejčastější volenou možností (46,5 %) bylo získání informací od kolegů učitelů formou určitého doporučení, upozornění nebo také odrazování od konkrétní vzdělávací akce. Otevřenou odpověď využil jeden z dotázaných učitelů a uvedl, že není informován o nabídce kurzů a také nemá čas na další sebezvzdělávání v současné chvíli.

Otázka číslo 12 tak odhalila stav informovanosti a nabídky kurzů pro učitele odborných předmětů. Současná nabídka kurzů pro pedagogické pracovníky je vysoká, ovšem neodpovídá aprobaci učitelů, kdy musí učitelé projevovat vyšší iniciativu pro nalezení vhodného kurzu.

Otázka č.13 – Jste spokojeni s nabídkou kurzů pro učitele středních škol ČR?

Tabulka 15 – Spokojenost s nabídkou kurzů pro učitele Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|------------|----------|--------|
| ANO, VELMI | 1 | 2,3 % |
| ANO | 23 | 53,5 % |
| NE | 18 | 41,9 % |
| NE, VŮBEC | 1 | 2,3 % |

Graf 14 – Spokojenost s nabídkou kurzů pro učitele Zdroj: Vlastní zpracování



Tato otázka vyjadřuje spokojenost s rozmanitostí nabídky kurzů pro učitele odborných předmětů na středních odborných školách. Pozitivním faktem je, že právě 54 % dotázaných zvolilo možnost *ano* a 2 % respondentů *ano, velmi*. Pro tuto skupinu je nabídka z hlediska tematického zaměření dalšího vzdělávání dostačující. Z odpovědi dále vyplývá, že 42 % dotázaných je nespokojeno. Přáli by si, aby nabídka byla pestřejší a zaměřená přímo na konkrétní témata a aprobace (není důležité, aby se pouze navýšil

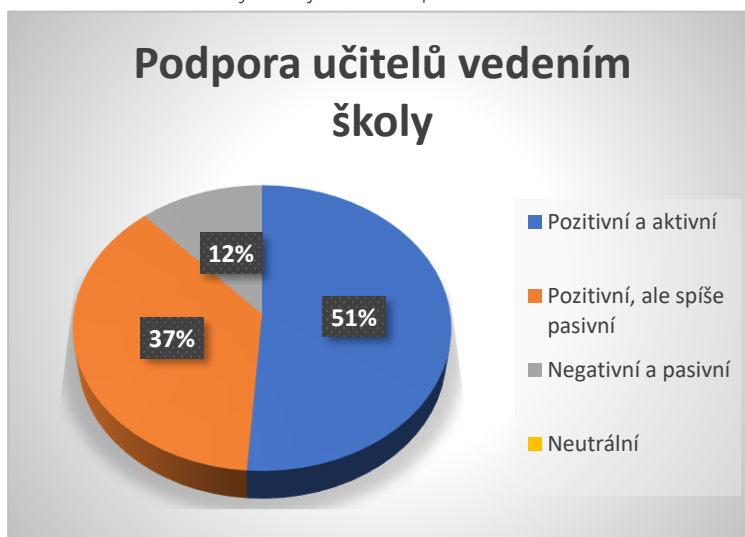
počet kurzů). Nejpopulárnější kurzy jsou ty, které vedou ke zdokonalení konkrétních kompetencí. Pouze 2 % oslovených vyučujících není vůbec spokojeno s nabídkou dalšího vzdělávání učitelů.

Otázka č.14 – Jaký je postoj vedení školy k dalšímu vzdělávání učitelů?

Tabulka 16 – Podpora učitelů vedením školy Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|------------------------------|----------|--------|
| Pozitivní a aktivní | 22 | 51,2 % |
| Pozitivní, ale spíše pasivní | 16 | 37,2 % |
| Negativní a pasivní | 5 | 11,6 % |
| Neutrální | 0 | 0 % |

Graf 15 – Podpora učitelů vedením školy Zdroj: Vlastní zpracování



Aktivita a pasivita podpory vedení školy je nesmírně důležitý parametr v rozvoji kompetencí učitelů odborných předmětů. Dotazovaní sdělili, že postoje vedení školy k dalšímu vzdělávání vnímají, a pokud je ředitel školy laxní, nebo jeho přístup dokonce přímo negativní, nemají potřebu se o své vzdělání dále zajímat. Více jak polovina dotazovaných (22 ze 43 učitelů) uvedlo, že celkem 51 % ředitelů středních odborných škol v Praze má pozitivní a aktivní postoj k dané problematice. Poměrně vysoké procento respondentů (40 %, tj. 16) uznalo, že vedení školy sice vnímá další vzdělávání vcelku pozitivně, ale postoj má spíše pasivní. V praxi to pak znamená, že vedení nevdává, když se učitel zajímá o další vzdělávání, ale nesnaží se o zprostředkování nabídky kurzů a kurzy pro učitele nevyhledává. (Veteška a Václavková, 2015)

Celkem 5 dotazovaných uvedlo, že postoj vedení k dalšímu vzdělávání učitelů je pasivní až negativní. 12 % učitelů je tedy se spoluprací na rozvoji zaměstnanců nespokojených. Toto zjištění je znepokojivé s ohledem na to, že se jedná o vzdělávací ústavy, které ale nepodporují vlastní rozvoj a vzdělávání. Učitel, který není ze strany vedení podporován a cítí se nejistý, snižuje svoji produktivitu a efektivitu včetně potřeby se přizpůsobovat novým trendům a technologiím používaným ve výuce. Žádný z dotazovaných není přesvědčen o neutralitě vedení k tomuto problému.

4.1.4 Otázky vztahující se k hypotéze č.3

Čím větší je rozvoj a sebereflexe profesních kompetencí učitelů odborných předmětů, tím větší zájem o vzdělávání na pracovišti a v rámci odborné praxe učitelé mají.

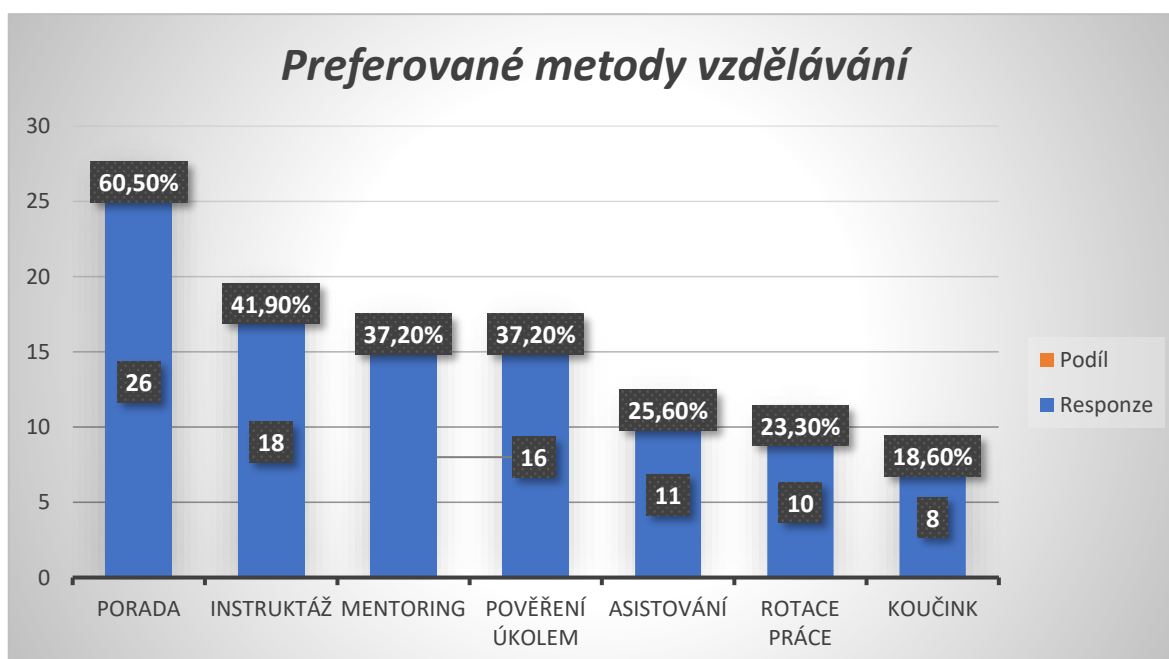
Otázka č.15 – V rámci moderní teorie „učící se organizace“, které metody vzdělávání na pracovišti by Vám nejvíce vyhovovaly? (možnost více odpovědí)

S celoživotním učením úzce souvisí systém tzv. „učící se organizace“. Tento systém podporuje konkurenceschopnost organizace. Podstatou je transformace člověka z role pasivní do role člověka vysokého intelektuálního kapitálu, který je schopen efektivně řídit a využít získané znalosti. Peter Michael Senge je dle Pilařové uváděn jako první představitel teorie učící se organizace, prosazuje týmovou spolupráci, průběžné poznávání a učení se. (Pilařová, 2016, s. 17)

Tabulka 17 – Preferované metody vzdělávání na pracovišti Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|-----------------|----------|--------|
| Porada | 26 | 60,5 % |
| Instruktáž | 18 | 41,9 % |
| Mentoring | 16 | 37,2 % |
| Pověření úkolem | 16 | 37,2 % |
| Asistování | 11 | 25,6 % |
| Rotace práce | 10 | 23,3 % |
| Koučink | 8 | 18,6 % |

Graf 16 – Preferované metody vzdělávání na pracovišti Zdroj: Vlastní zpracování



Otázka č. 15 měla definovat, kterou metodu na pracovišti učitelé odborných předmětů preferují, pokud by se ve školství přijaly vzdělávací postupy stejné jako v ostatních organizacích. Většina respondentů se vyjádřila pozitivně a zvolila více než jednu odpověď z důvodu znalosti vzdělávací politiky v odborných firmách využívajících teorii učící se organizace. Kolektivní spolupráce a kooperace zaměstnanců je příznivá ve většině oborů.

Celkem 26 dotazovaných (60 %) zvolilo poradu jako nejvíce preferovanou metodu vzdělávání na pracovišti, která představuje aktivitu vzájemné výměny materiálů a zkušeností v rámci větší skupiny zaměstnanců. Učitelé tak naráželi na porady pedagogických pracovníků, schůze pedagogické rady, předmětových komisí a porady vedení školy, kde skutečně dochází k předávání znalostí a zkušeností. Pozitivně se vyjádřilo celkem 18 učitelů (42 %) k instruktáži, kdy zkušený učitel instruuje méně zkušeného. Jedná se tak o druhou preferovanou metodu vzdělávání.

Mentoring, při němž zkušený pedagog v roli mentora pomáhá méně zkušenému (mentee) dojít k předem dohodnutému cíli, zvolilo celkem 16 dotázaných, kdy stejný počet označilo jako vhodnou metodu vzdělání pověřením úkolem. To odpovídá celkem 37 %, kdy je pedagog pověřen úkolem prokázat schopnost aplikovat osvojené znalosti, dovednosti, schopnosti, případně chování nebo zkušenosti.

Asistování (školenému pracovníkovi pomáhá zkušenější kolega při plnění pracovních úkolů, méně zkušený zaměstnanec se učí pracovní postupy, dochází k opakování a tzv. stínování) zvolilo 11 respondentů, tedy 26 %.

Graf a tabulka ukazují, že preferovanou metodou může být i rotace práce, tuto variantu zvolilo 10 ze 43 respondentů, tj. 23 %. Nejčastěji se jedná o zastupování nepřítomného pedagoga, tedy suplování.

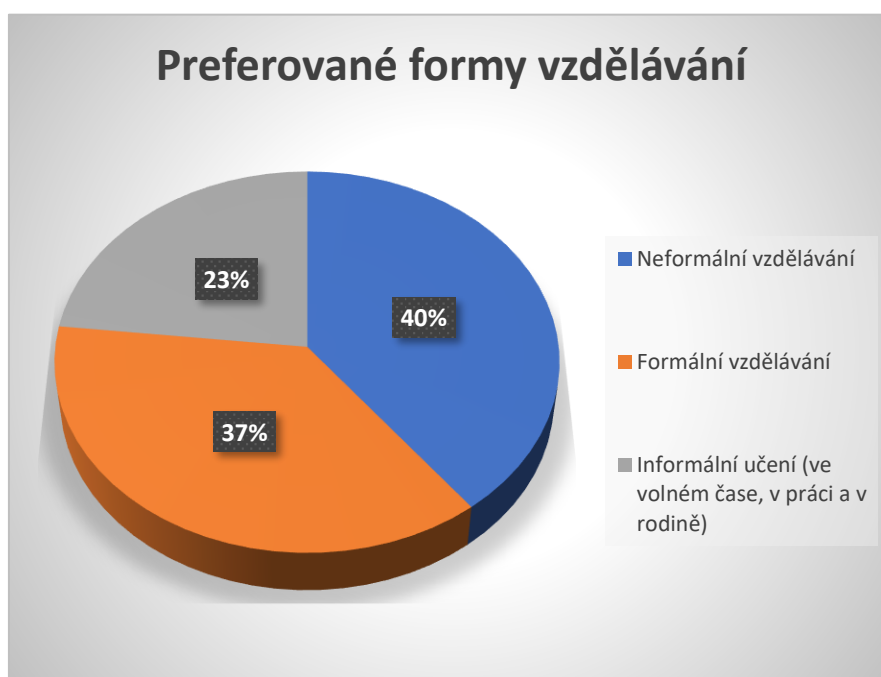
Nejméně preferovanou metodou byl na základě dat vybrán koučink, kdy zkušený pedagog pomáhá méně zkušenému ve stanovení cíle. Tuto metodu celkem zvolilo 8 respondentů, tedy téměř 19 % všech zúčastněných.

Otázka č.16 – Jaká forma vzdělávacího procesu Vám nejvíce vyhovuje?

Tabulka 18 – Preferované formy vzdělávání Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|---|----------|--------|
| Neformální vzdělávání | 17 | 39,5 % |
| Formální vzdělávání | 16 | 37,2 % |
| Informální učení (ve volném čase, v práci a v rodině) | 10 | 23,3 % |

Graf 17 – Preferované formy vzdělávání Zdroj: Vlastní zpracování



Tato položka ukazuje, jakou formu vzdělávání učitelé odborných předmětů preferují. Nejvíce respondentů, avšak menší polovina, zvolilo neformální vzdělávání formou kurzů (17 respondentů, což je 39,5 %). Druhou nejčastější skupinou je 16 respondentů (tj. 37,2 %), kteří preferují vzdělávání formálního typu ve vzdělávacích institucích zakončené diplomem nebo jiným dokladem. Celkem 10 respondentů (tj. 23 %) uvedlo jako nejvhodnější vzdělávání informální učení, kdy dochází k učení kdykoliv a kdekoliv a nemusí být vždy úmyslné.

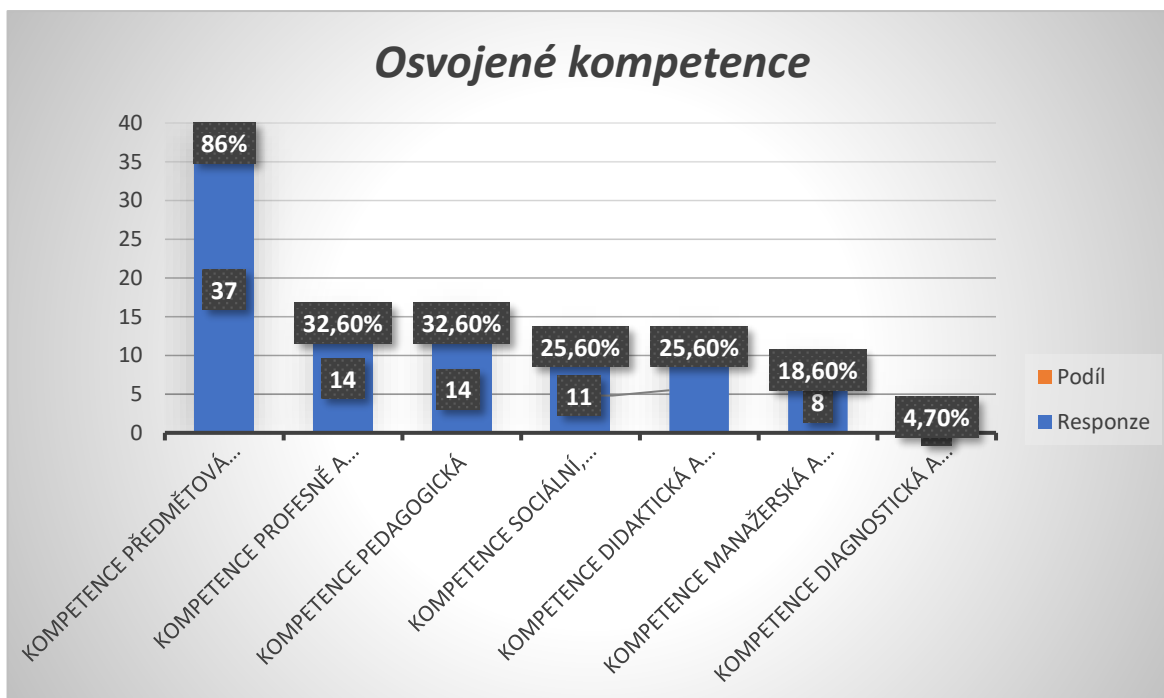
Při výběru pouze jednoho typu vzdělávání by byla z výzkumného vzorku více jak polovina nespokojená. Proto je nezbytné, aby bylo množství, ale především rozmanitost kurzů s ohledem na metody a formy pestřejší.

Otázka č.17 – Kterou profesní kompetenci považujete profesně za nejlépe zvládnutou? (možnost více odpovědí)

Tabulka 19 – Osvojené kompetence Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|---|----------|--------|
| Kompetence předmětová (oborová) | 37 | 86 % |
| Kompetence profesně a osobnostně kultivující | 14 | 32,6 % |
| Kompetence pedagogická | 14 | 32,6 % |
| Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní | 11 | 25,6 % |
| Kompetence didaktická a psychodidaktická | 11 | 25,6 % |
| Kompetence manažerská a normativní | 8 | 18,6 % |
| Kompetence diagnostická a intervenční | 2 | 4,7 % |

Graf 18 – Osvojené kompetence Zdroj: Vlastní zpracování



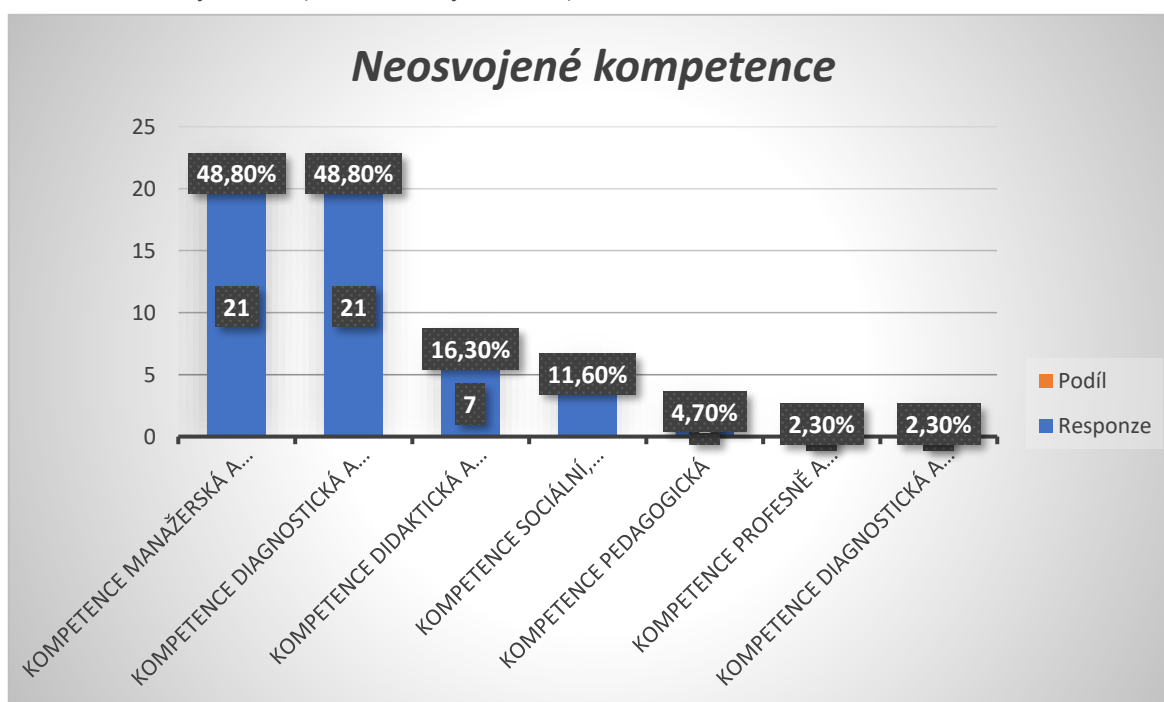
Analýza vzdělávacích a rozvojových potřeb s ohledem na rozvoj kompetencí zahrnuje určení profesních kompetencí učitelů odborných předmětů. Otázka č. 17 měla určit, jaké profesní kompetence mají respondenti nejvíce osvojené. U této otázky byla možnost více odpovědí. Za nejlépe zvládnutou profesní kompetenci považují učitelé kompetenci předmětovou (oborovou), tedy celkem 86 %, tedy 37 ze 43 dotazovaných. V případě učitelů s určitou odborností jde o jasný fakt. Další v pořadí se umístila kompetence profesně a osobnostně kultivující a pedagogická kompetence, ke kterým se shodně vyjádřilo 14 respondentů, tedy 32,6 %. Shodně se vyjádřili respondenti ke kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní a kompetenci didaktické a psychodidaktické – celkem 11 dotazovaných (tj. 25,6 %). Nejlépe zvládnutou manažerskou a normativní kompetenci má dle svých slov 8 respondentů, tedy 18,6 %. Kompetenci diagnostickou a intervenční nejlépe ovládají 2 respondenti (tj. 4,7 %). Z výsledků je patrné, že učitelé odborných předmětů jsou si vědomi svých kompetencí a v rámci sebereflexe tuší své silné stránky i své nedostatky.

Otázka č.18 – Kterou profesní kompetenci považujete profesně za nejméně zvládnutou? (možnost více odpovědí)

Tabulka 20 – Neosvojené kompetence Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|---|----------|--------|
| Kompetence manažerská a normativní | 21 | 48,8 % |
| Kompetence diagnostická a intervenční | 21 | 48,8 % |
| Kompetence didaktická a psychodidaktická | 7 | 16,3 % |
| Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní | 5 | 11,6 % |
| Kompetence pedagogická | 2 | 4,7 % |
| Kompetence profesně a osobnostně kultivující | 1 | 2,3 % |
| Kompetence předmětová (oborová) | 1 | 2,3 % |

Graf 19 – Neosvojené kompetence Zdroj: Vlastní zpracování



Výše uvedený graf 17 přináší výsledky otázky č. 18, která zjišťovala, které kompetence učitelé vnímají jako nejméně osvojené nebo neosvojené. Tato otázka se podobá předchozí, její význam je ovšem markantně rozdílný. Ve výzkumech Aleny Nelešovské o profesních kompetencích studentů učitelství MŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2007 a výzkumných šetřeních prováděných na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v rámci řešení výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ v letech 1999 až 2003 vyplynulo nízké sebehodnocení u kompetence diagnostické a intervenční.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že odborní učitelé definují kompetenci diagnostickou a intervenční jako nejméně osvojenou. Celkem se tak vyjádřilo 21 respondentů (tj. 48,8 %), tedy téměř půlka, a potvrdili tak nedostatečný rozvoj v těchto

kompetencích. Celkem 48, 8 %, což je 21 respondentů, je také shodně přesvědčeno o tom, že je třeba více rozvíjet kompetenci manažerskou a normativní. Tato kompetence je nezbytná pro výkon a řízení profese učitele odborných předmětů z důvodu chybějící kariérní struktury, kdy učitel zastává funkci vychovatele a manažera.

Celkem 7 dotazovaných (tj. 16,3 %) by uvítalo rozvoj kompetence didaktické a psychodidaktické. 5 respondentů dále uvádí jako svou neosvojenou kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní. Kompetenci pedagogickou uvedli celkem 2 respondenti, tedy 4,7 %. Kompetenci profesně a osobnostně kultivující a kompetenci předmětovou (oborovou) uvádí celkem 1 z 43 dotazovaných, což je pouze 2,3 %.

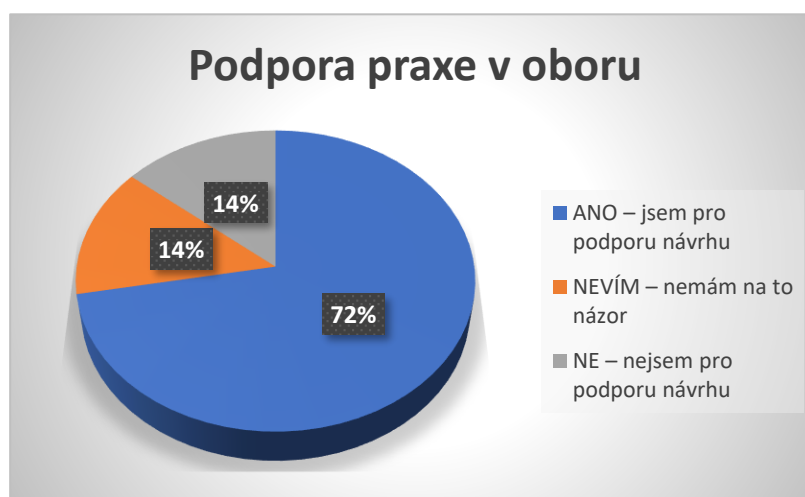
Rozvoj určitých kompetencí tak získá učitel praxí, ale pokud bude podporován a bude se nadále rozvíjet, zlepší se kompetenční model daného učitele.

Otázka č.19 – Jaký máte názor na povinnost učitelů odborných předmětů v rámci dalšího profesního vzdělávání absolvovat odbornou praxi v rozsahu dvou týdnů ve firmě se stejnou odborností? (duální systém pro učitele)

Tabulka 21 – Podpora praxe v oboru Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|--------------------------------|----------|--------|
| ANO – jsem pro podporu návrhu | 31 | 72,1 % |
| NEVÍM – nemám na to názor | 6 | 14 % |
| NE – nejsem pro podporu návrhu | 6 | 14 % |

Graf 20 – Podpora praxe v oboru Zdroj: Vlastní zpracování



Jednou ze základních dovedností učitele odborných předmětů je orientace v předmětu, který učí. Právě duální systém v rámci dalšího profesního vzdělávání by mohl tyto učitele vtáhnout do reálné praxe a naopak, odborníky z praxe do školství. Většina středních škol získává učitele odborných předmětů z organizací a firem podobného zaměření. Z grafu 20 tak vyplývá, že celkem 31 dotázaných, tedy 72 %, by bylo ochotných vyzkoušet takový model dalšího vzdělávání, při němž by mohlo docházet i k dlouhodobější spolupráci. Lze předpokládat, že 72 % účastníků má eminentní zájem o další

profesní vzdělávání přímo ve firmách a chce si prohlubovat svou kvalifikaci. Zbývajících 12 respondentů se dělí na dvě skupiny, celkem 6 dotazovaných (tj. 14 %) na tento model nemá názor a neví, co od něho očekávat, a dalších 6 dotazovaných se staví k této myšlence negativně a návrh v České republice by nepodpořilo.

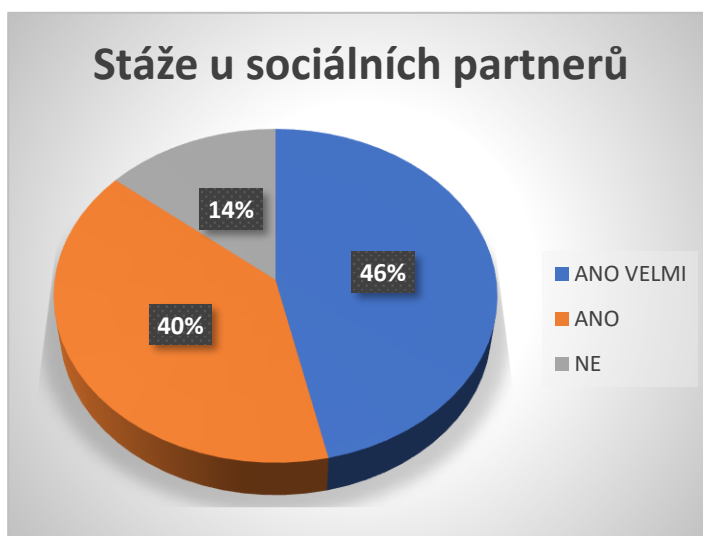
Průcha uvádí, že se systém osvědčil v zahraničí, týká se vyššího sekundárního stupně vzdělávání a je aplikovatelný od 16 let věku. Podpora je i ze strany OECD, kdy se jedná o vzdělávací programy kombinující školu a učení na pracovišti. Současné projekty realizované v letech 2016 až 2020 jsou implementovány pouze pro studenty středních odborných škol. Na této úrovni je implementace a realizace duálního systému hodnocena pozitivně. (Průcha, 2019)

Otázka č.20 – V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků souhlasíte se stážemi u sociálních partnerů (odborných firem) školy, pro všechny odborné učitele?

Tabulka 22 – Stáže u sociálních partnerů Zdroj: Vlastní zpracování

| Odpověď | Responze | Podíl |
|-----------|----------|--------|
| ANO VELMI | 20 | 46,5 % |
| ANO | 17 | 39,5 % |
| NE | 6 | 14 % |

Graf 21 – Stáže u sociálních partnerů Zdroj: Vlastní zpracování



Graf 21 ukazuje zájem o další profesní vzdělávání učitelů v rámci spolupráce se sociálními partnery školy. Odborné školy uzavírají smlouvy s firmami, které se označují jako sociální partneři odborných škol. Takové dohody pak s sebou nesou řadu nesporných výhod. Učitelé se dle výsledků staví kladně k možnosti rozvoje u sociálních partnerů. Celkem 86 % dotázaných se vyjádřilo pozitivně, 17 respondentů odpovědělo ano (39,5 %) a 20 respondentů odpovědělo ano, velmi (46,5 %). Většina dotázaných je ochotna si zvyšovat či prohlubovat svou kvalifikaci. Naopak 14 %, tj. 6 respondentů, o další vzdělávání v rámci sociálních partnerů zájem nemá. Nelze předpokládat, že by se dalšího vzdělávání tohoto typu účastnili.

4.2 Shrnutí výsledků šetření a diskuse

Výzkumná část bakalářské práce měla stanoven hlavní cíl, a to identifikovat a analyzovat klíčové a profesní kompetence a navrhnout jejich možnosti rozvoje u učitelů odborných předmětů. Výzkum proběhl v sedmi středních odborných školách, ve kterých bylo osloveno 78 učitelů odborných předmětů. Jedná se o osoby, které poskytují vzdělání studentům strojních, zdravotních, řemeslných, ekonomických, elektrotechnických nebo elektronických oborů. Díky výsledkům dotazníkového šetření lze hlavní cíl práce považovat za splněný. Získaná data umožňují potvrdit či vyvrátit jednotlivé hypotézy, které byly pro tento výzkum stanoveny:

- 1. Mezi vzděláním učitelů odborných předmětů a jejich motivací k dalšímu vzdělávání je pozitivní vztah.**
- 2. Informovanost učitelů odborných předmětů ze strany vedení školy je vyšší než jejich podpora v dalším vzdělávání.**
- 3. Čím větší je rozvoj a sebereflexe profesních kompetencí učitelů odborných předmětů, tím větší zájem o vzdělávání na pracovišti a v rámci odborné praxe učitelé mají.**

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že dotazovaní respondenti byli více jak z poloviny muži ve středním věku, kteří mají dokončené středoškolské vzdělání s maturitou. Jako učitelé odborných předmětů z pohledu odborné praxe působí spíše delší dobu, jelikož převažovali ti, kteří mají více než 20 let pedagogické praxe. Cílová skupina respondentů měla vysokou kvalifikaci především z toho důvodu, že setrvali dlouhou dobu v odborné praxi (více jak polovina měla 6 let a více praxe v oboru). Lze tedy vyvodit, že ve školství působí poměrně zkušeně a vzdělaní pracovníci. Vystává otázka pro budoucí výzkum zda jsou zkušeně učitelé odborných předmětů skutečně loajální vůči školské instituci?

Celkem pro 95 % respondentů je udržování vazeb s oborem samozřejmostí a jsou motivováni k udržení kontaktu. První hypotéza předjímá, že respondenti pocítují potřebu a vnitřní i vnější motivaci se vzdělávat ve svém oboru, respektive potřebu dalšího vzdělávání pocítuje většina z dotazovaných. Výsledky otázek, které zjišťují tento vzájemný vztah, jsou následující. Povinné vzdělání pedagogických pracovníků nemá splněno pouze 9 % dotazovaných, ale v současné chvíli si vzdělání doplňují. Ostatní respondenti splňují základní kvalifikační předpoklady. Aktivně vyhledávají možnosti se dále profesně vzdělávat. Celkem 87 % respondentů totiž odpovědělo kladně a výsledky signalizují, že touhu po dalším vzdělávání a potřebu zlepšit se a posunout své profesní kvality má většina respondentů, kdy ve srovnání z dat podílu dospělé populace na dalším vzdělávání z roku 2019 vyplynulo, méně než 10 % dospělé populace se dalšího vzdělávání účastní.

Doplňující otázka se týkala významu dalšího vzdělávání a zkoumala motivy jedinců. Zde více jak 60 % zúčastněných uvedlo zájem o svůj obor a také osobní zájem o celoživotní učení. Tento fakt ukazuje na vysokou poctivost a tvrdou práci, kterou učitelé

odvádějí, aby naplnili kvalifikační předpoklady zmíněné v této práci. Jeden učitel odborných předmětů přímo uvedl, že má snahu se „neustále zlepšovat, obohacovat vyučování ve prospěch žáků, držet krok s novými technologiemi“.

V práci následně byly zmíněny výhody a nevýhody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Následující otázka sledovala motivační aspekty učitelů k dalšímu vzdělávání. Největší zájem měli pedagogové o vlastní obor, kdy se jako významný motivační faktor ukázala možnost udržení si pracovního místa. Tutu variantu zvolili především zúčastnění vyššího věku. Největší část respondentů odpovídala: že největší motivační aspekt pro ně představuje zájem o obor a vyšší finanční ohodnocení, tuto možnost zvolila téměř polovina zúčastněných. První hypotézu tak lze potvrdit – pedagogičtí pracovníci mají ke svému dalšímu vzdělávání pozitivní vztah a vysoká vzdělanost učitelů pozitivně koreluje s motivací a potřebou se dále vzdělávat. Lze předpokládat, že bez pozitivní motivace by se zájem o další vzdělávání razantně snižoval.

Náš výzkum se v kontextu motivace učitelů drobně liší od výsledků výzkumu Václavkové (2014), Vetešky a Kolka (2015). Tito autoři brali celé spektrum pedagogických a akademických pracovníků. Rozdíl je způsoben odlišnou strukturou zpracování a samotným rozsahem, kdy naše výsledky vychází pouze ze vzorku učitelů odborných předmětů působících na středních odborných školách v Praze. Zmínění autoři také zvolili sofistikovanější výzkum motivace a jednotlivých aspektů s ohledem na počet let pedagogické praxe. V našem výzkumu byly věk a délka praxe pouze informativním parametrem. Zmíněný výzkum motivace je s ohledem na rozsah bakalářské práce vůči druhému výzkumu velmi zjednodušený. Všechny motivační faktory jsou v obou výzkumech totožné, proto je lze potvrdit jako vhodné. Liší se data z důvodu odlišného výběru vzorku respondentů (Veteška a Kolek, 2015).

Druhá hypotéza porovnává rozdíly mezi informovaností a podporou učitelů. Odhalila a potvrdila, že učitelé jsou více informováni (tj. 74 %) ze strany vedení školy. Podpora k dalšímu vzdělávání je tak nedostatečná, pocituje ji pouze 51 % učitelů, kteří vnímají přístup vedení školy pozitivně a aktivně. Celkem 37 % vzdělavatelů je informováno, avšak získávají nepřehledné spektrum nabídek veškerých kurzů, tedy i těch, které neodpovídají jejich kvalifikaci a zaměření. Téměř 70 % učitelů je nuceno projevovat vlastní iniciativu a zájem o nabídky dalšího vzdělání. Pro nalezení vhodného kurzu je pedagog nucen v rámci dalšího vzdělávání hledat individuálně a sám, neboť ze strany školy dostávají pouze nedostatečné informace. Respondenti se pozitivně vyjadřovali k předávání informací skrze učitelský sbor a kolegy. Z pozitivní reakce lze usuzovat, že základy dobré komunikace na pracovišti a v kolektivech učitelů představují jednu z klíčových složek rozvoje pedagogických pracovníků. Vedení školy ve více jak polovině případů, dle výsledků výzkumného šetření přehlíží své zaměstnance, kteří jsou pro vzdělávací organizaci klíčoví. Přesto výsledky šetření nejsou neočekávané, pouze průměrné.

Výzkum má podobné výsledky s druhou etapou výzkumu Vetešky (2019). Veteška představuje postoj ředitelů škol k dalšímu vzdělávání. Výzkumy se zabývají stejnou problematikou, ovšem z jiných úhlů pohledu. Veteška prezentuje výsledky, podle nichž

se většina ředitelů (56 %) vyjádřila k pozitivnímu a aktivnímu přístupu, kterým podporuje učitele odborných předmětů v dalším vzdělávání. Podporu ředitelů ve stejné kategorii vnímá celkem 51 % dotazovaných učitelů odborných předmětů. Jedná se tedy o menší pokles. Výzkumy se ve výsledcích shodují v přístupu vedení školy pozitivním, ale spíše pasivním. Celkem shodně odpovědělo 37 % ředitelů a učitelů (Veteška, 2019, s. 179–180).

Pro naplnění cíle bylo nezbytné nalézt odpovědi na poslední hypotézu týkající se rostoucího zájmu o vzdělávání na pracovišti. V návaznosti na formy a metody vzdělávání zpracované v teoretické části, byly položeny dvě otázky, které podpořily tuto hypotézu. V rámci metody se více jak 60 % vyjádřilo k důležitosti předávání zkušeností a znalostí metodou porady pedagogických pracovníků a vedení školy. Zajímavým zjištěním je, že pouze 8 respondentů vnímá jako vhodnou metodu koučování. Oblíbenost této metody totiž ve světě stále vzrůstá. Data otázky na formy vzdělávání vyšli téměř totožně a potvrdili individualitu potřeb během dalšího profesního vzdělávání. Celkem 39,5 % respondentům vyhovuje neformální forma vzdělávání, 37,2 % vyhovuje formální vzdělávání a 23,3 % preferuje informální učení.

V rámci dotazníkového šetření byly zjišťovány profesní kompetence, které představují klíčovou složku k profesnímu standardu učitele a jeho možnostem řízení a vzdělávání. Z kategorie profesních kompetencí bylo zvoleno nejvíce odpovědí kompetence předmětová (oborová), s výsledkem celkem 86 % respondentů. Mezi neosvojené a hůře zvládnuté kompetence lze zařadit kompetenci diagnostickou a intervenční (48,8 %) a kompetenci manažerskou a normativní (48,8 %). Tyto kompetence označila téměř polovina dotazovaných.

Tyto kompetence byly představeny během výzkumu Nelešovské v roce 2007. Učitelé odborných předmětů se v následujících otázkách vyjadřovali k možnostem účasti v podnikovém vzdělávání a spolupráce s trhem práce. Potvrdili tím hypotézu – téměř většina se vyjádřila kladně a uvědomuje si, že je pro učitele odborných předmětů nutné udržet krok s odbornou praxí a udržovat kontakt s oborem pro zkvalitnění svých schopností, znalostí a dovedností. Zde sledujeme největší přínos našeho výzkumu, který podporuje učitele odborných předmětů. Potvrzením hypotéz a zpracováním výzkumu byl naplněn i druhý cíl práce a to navrhnout možnosti rozvoje učitelů odborných předmětů, kteří jsou nepostradatelným lidským kapitálem středních odborných škol. Představují spojnicí mezi teoretickým rozsahem studovaným ve školách a praktickou výukou během výcviku studentů. Kompetencemi a jejich rozvojem a změnou školního vzdělávacího systému se v edukačních vědách systematicky věnují i jiní autoři, od kterých byly čerpány znalosti do této práce: Průcha, Skalková, Veteška, Tureckiová, Mužík, Bělohávek a další.

V práci byl představena oblast profesního standardu. Tuto oblast pro Českou republiku, Slovenskou republiku a Ruskou federaci velmi dobře zpracoval Mgr. Ing. Marián Valent, PhD. v rámci svého výzkumu „*komparácia profesijných štandardov Slovenskej republiky, Českej republiky a Ruskej federácie*“ (Valent, 2020, s.265). Autor vnímá profesní

standard jako nástroj pro hodnocení a rozvoj. Podstata standardu je stejná ale vnímání je zeměpisně odlišné. Autor potvrzuje, že využití standardu pro rozvoj učitelů je klíčovým prvkem a veškeré snažení je třeba směřovat k systémově rozděleném žebříku podpory učitelů a jejich vzdělávání. Ve výzkumu odhalil nutnost struktury profesního standardu vztaženém k různým etapám učitelského rozvoje, během kariérního růstu. Ve svém výzkumu představil hlavní oblasti standardu v České republice, kterými jsou: osobní a profesní rozvoj, vlastní pedagogická činnost a spolupráce a podíl na rozvoji školy (Valent, 2020, s.268 - 269). Tyto hlavní oblasti byly částečně zpracovány a zachyceny v této bakalářské práci.

V rámci diskuse je vhodné zmínit návratnost dotazníků jako součást diskuse. Pokud by byla ještě nižší, výzkum by nebyl považován za relevantní. Učitelé jsou obecně velmi vytížení lidé, proto největší překážkou v jejich rozvoji bývá právě čas. Je tedy pochopitelné, že návratnost byla nižší než v jiných sociálních skupinách. Při dalším zkoumání bychom zvolili smíšený výzkum, a to z důvodu potřeby zkoumat také kvalitativní parametry. V rámci těchto změn by bylo vhodné více propojit identifikační parametry respondentů s výzkumem, následně by bylo možné lépe zhodnotit věk a praxi v souvislosti s výsledky výzkumného šetření.

Překvapivým pozitivním zjištěním je, že zkoumaná skupina učitelů odborných předmětů pociťuje potřebu se vzdělávat. Tato potřeba a nadšení se projevuje zejména v tom, že respondenti aktivně vyhledávají příležitosti k dalšímu profesnímu vzdělávání. Respondenti cítí potřebu získat odborné kompetence a dále se vzdělávat v rámci celoživotního vzdělávání.

Závěr

Jakým způsobem udržet krok se světem, který se tak rychle vyvíjí? Je nezbytné se přizpůsobovat změnám a udržet si v dnešním světě konkurenceschopnost. Velký význam v tomto ohledu hraje celoživotní vzdělávání. Vzdělávání a rozvoj vzdělavatele formální, neformální či informální formou je nezbytným předpokladem pro úspěšné fungování vzdělávací organizace. Neustálým vzděláváním a rozvíjením pracovníků získává zaměstnavatel lepší kvalifikovanou pracovní sílu. Vzdělávací organizace svým přístupem ke vzdělávání ukazuje, že jí na vzdělavatelských záležitostech a snaží se jim aktivně věnovat. Učitelé odborných předmětů vykonávají profesi náročnou a komplexní, spjatou s mnoha aspekty, kdy by jejich rozvoj a vzdělávání nemělo po dobu působení v praxi nikdy skončit. V dnešní době je třeba držet krok s rychle se vyvíjejícími světovými trendy, digitálními technologiemi, a to platí ještě významněji pro vzdělavatele. Je nezbytné rozšiřovat své znalosti, neustále se snažit dále profesně vzdělávat a pracovat na osobním rozvoji. Učitelé potvrdili pozitivní vztah ke vzdělávání podmíněným jejich pozitivní motivací. Za nejmarkantnější překážku dalšího vzdělávání učitelé identifikovali čas, z důvodu vysoké pracovní zátěže pedagogů na středních odborných školách. Na vzdělavatele jsou tak kladeny mnohdy nesplnitelné požadavky, jejichž časová náročnost zasahuje také osobní životy pedagogů.

Cílem bakalářské práce bylo identifikovat klíčové a profesní kompetence, které byly rozvedeny v teoretické části. Bylo představeno legislativní zakotvení a oblast profesního standardu v závislosti na výkonu učitele odborných předmětů. Vycházeli jsme z poznatků získaných studiem odborné literatury, zejména literatury andragogické a literatury zabývající se problematikou kompetencí a vzdělávacím systémem České republiky. Výzkumné šetření nám pomohlo identifikovat a analyzovat vzdělávací a rozvojové potřeby učitelů odborných předmětů. Naplnit tyto potřeby je časově náročné – učitelé se musí účastnit kurzů a školení. Výzkum přinesl nové návrhy a možnosti rozvoje v rámci odborné praxe. Na hypotézy byli nalezeny kladné odpovědi a potvrdili se jako správné a odborně podložené.

Zkoumaná skupina učitelů odborných předmětů pociťuje potřebu se dále profesně vzdělávat. Respondenti aktivně vyhledávají příležitosti k dalšímu profesnímu vzdělávání. Dále mají zájem absolvovat vzdělávací programy, které pořádá vzdělávací organizace, v níž působí. Bylo odhaleno, že potřeba dále se vzdělávat je úzce provázána s motivací. Většina učitelů má tak stanoven rozvojový cíl a snaží se dělat svou práci co nejlépe a co nejefektivněji. Učitelé odborných předmětů si svým vzděláváním rozšiřují referenční rámec a mají vnitřní motivaci udržet si odbornou praxi a spolupracovat v rámci firem, které působí na trhu práce. Ukazuje se, že výzkum je přínosný pro pedagogické pracovníky a vedení škol. Pro ředitele středních odborných škol by měla mít práce co nabídnout, především při zařazování systému řízení zaměstnanců dle kompetencí a případných možností dalšího rozvoje svých zaměstnanců. Výsledky této bakalářské práce komparované s dalším výzkumným šetřením ukázali, že podpora

učitelů v otázce dalšího vzdělávání je průměrná. Může také sloužit všem vzdělavatelům a organizacím poskytujícím vzdělání nebo jako studijní materiál, pro další studenty.

Z empirické části vyvstaly otázky pro další výzkum: *zda jsou zkušenosti učitelé odborných předmětů skutečně loajální vůči školské instituci?* Druhá nezpracovaná otázka, která vznikla během výzkumu zní: *jak podpořit učitele, aby měli více času na svůj rozvoj?* Dále lze předpokládat, že práce při své kvalitě zpracování je použitelná pro praktickou implementaci v rámci dalšího výzkumu. Důsledky práce představují zvýšení podpory rozvoje učitelů odborných předmětů a možného zvýšení zájmu o budoucí povolání učitele z oblasti zaměstnanců soukromého sektoru. Práce také podporuje andragogické vědy a její výstup lze považovat za pomůcku pro jednodušší ustanovení samotného kompetenčního profilů pro tuto profesi.

Seznam použité literatury

Tištěná literatura:

1. ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*: 13. vydání. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.
2. BELZ, H. a M. SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. 376 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
3. BĚLECKÝ, Z., et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.
4. BĚLOHLÁVEK, F. *Jak vybrat správného člověka na správné místo: úspěšný personální výběr*. Praha: Grada, 2016. 182 s. Manažer. ISBN 978-80-247-5768-1.
5. CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Strategický rozvoj lidských zdrojů: Co je důležitější v současné společnosti znalostí: Rozvoj lidských zdrojů, nebo jejich řízení*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 136 s. ISBN 978-80-244-3288-5.
6. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2011. 374 s. ISBN 80-7184-141-2.
7. DĚDINA, J., M. ŠIKÝŘ a J. M. ŠAFRÁNKOVÁ. *Management a organizace: současné přístupy k řízení lidí a vytváření organizací*. Ostrava: Key Publishing, 2018. 71 s. ISBN 978-80-7418-290-7.
8. DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
9. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
10. KOUBEK, L. *Praktická psychologie pro manažery a personalisty*. V Brně: Motiv Press, 2014. 216 s. ISBN 9788087981122.
11. KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 5. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.
12. LANGER, T. *Moderní lektor*. Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN 978-80-271-0093-4.
13. MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, a.s., 2012. 263 s. ISBN 978-80-7357-738-4.
14. MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007. 94 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
15. NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
16. PILAŘOVÁ, I. *Leadership & management development: role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada, 2016. 168 s. ISBN 978-80-247-5721-6.
17. PÍŠOVÁ, Michaela. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 233 s. ISBN 978-80-210-6681-6.
18. PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané metody ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 212 s.
19. ISBN 80-244-1415-5.
20. PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
21. PRŮCHA, J. *Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. 196 s. ISBN 978-80-7598-158-5.

23. SPILKOVÁ, V. et al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
24. SPILKOVÁ, V. Kdo je to vlastně „kvalitní učitel“: první nástřel standardizace profesních
25. činností. in *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 2008, roč. 111, č. 34/2008, s. 15. ISSN 0139–5718.
26. ŠIKÝŘ, M. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada 2014. 204 s. ISBN 978-80-247-5212-9.
27. TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.
28. TURECKIOVÁ, M. et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2010. 192 s. ISBN 978-80-87306-06-2.
29. VALENT, Marián. Komparácia profesijných štandardov Slovenskej republiky, Českej republiky a Ruskej federácie: Comparison of professional standards of the Slovak Republic, the Czech Republic and the Russian Federation. *Vzdělávání dospělých 2019 - v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu: sborník z 9. ročníku mezinárodní vědecké konference Vzdělávání dospělých 2019*, konané v Praze 11. a 12. prosince 2019. Praha: Česká andragogická společnost, 2020, 265-271. ISBN 978-80-906894-8-0. ISSN 2571-3841.
30. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
31. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
32. VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
33. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
34. VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu: Prospects of learning and education in European context*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. 344 s. ISBN 978-80-7452-022-8.
35. VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.
36. VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
37. VETEŠKA, J. a J. KOLEK. *Systémové možnosti dalšího vzdělávání učitelů v kontextu motivace: Systemic possibilities of teacher further education in the context of motivation*. *Andragogická revue: česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015, 7(2). 13-31 s. ISSN 1804-1698.
38. VETEŠKA, J. a M. VÁCLAVKOVÁ. Further Education of Upper Secondary School Teachers in the Czech Republic in the Context of Forming Regional Traditions. In: *Cultivating and forming regional traditions by the Visegrad Group teachers*. Katowice: University of Silesia, 2015. pp 59-81. ISBN 978-83-8012-471-4
39. VETEŠKA, J. et al. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. 179 s. ISBN 978-80-906894-0-4.
40. VETEŠKA, J., M. TURECKIOVÁ, V. TROJAN, (Eds.). *Aktuální přístupy managementu vzdělávání: sborník příspěvků* Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 2017. ISBN 978-80-7290-958-2.

41. VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Vzdělávání dospělých 2018 - transformace v éře digitalizace a umělé inteligence: Adult Education 2018 - Transformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence : proceedings of the 8th International Adult Education Conference : 11-12 December 2018, Prague, Czech Republic.* Praha: Česká andragogická společnost, 2019. ISBN 978-80-906894-4-2.
42. VETEŠKA, J a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje.* Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 178 s. ISBN 978-80-907809-1-0.

Internetové zdroje:

1. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 27.2.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
2. *Zákon o pedagogických pracovnících*, [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [cit. 24.3.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
3. NSP. *Centrální databáze kompetencí*, 2021[online] [cit. 2021-05-15] Dostupné z: <https://cdk.nsp.cz/napoveda>
4. Český statistický úřad: *Učitelé / akademičtí pracovníci na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví (přepočteno na plně zaměstnané)* [online] [cit. 2021-03-10]. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-zf37spb61c>
5. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017 [online]. Praha: Česká školní inspekce, [2017] - [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Vy-rocni_zprava_CSI_2016_2017/re-sources/pdfs/VZ_CSI_2017_web_new_109.pdf
6. Výsledky šetření Labour force survey [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospole-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a>

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 – Vztah učení, rozvoje, vzdělávání..... | 8 |
| Obrázek 2 – Struktura celoživotního vzdělávání | 12 |
| Obrázek 3 – Složky celoživotního vzdělávání | 16 |
| Obrázek 4 – Maslowova pyramida potřeb..... | 21 |
| Obrázek 5 – Efektivní využití schopností pro vznik kompetence | 22 |
| Obrázek 6 – Model kvalifikací založený na kompetencích..... | 23 |
| Obrázek 7 – Využití řízení podle kompetencí | 29 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 - Soubor respondentů..... | 33 |
| Tabulka 2 - Pohlaví respondentů..... | 34 |
| Tabulka 3 - Učitelé ve středním školství dle pohlaví | 35 |
| Tabulka 4 - Praxe respondentů..... | 35 |
| Tabulka 5 - Rozsah praxe respondentů..... | 36 |
| Tabulka 6 - Rozsah pedagogické praxe..... | 37 |
| Tabulka 7 - Kontakt s učebním oborem..... | 38 |
| Tabulka 8 - Rozsah vzdělání..... | 38 |
| Tabulka 9 - Rozsah kvalifikace respondentů | 39 |
| Tabulka 10 - Zájem respondentů o další vzdělávání pedagogických pracovníků | 40 |
| Tabulka 11 - Osobní zájem o další vzdělávání pedagogických pracovníků | 42 |
| Tabulka 12 - Motivační aspekt k rozvoji kompetencí..... | 43 |
| Tabulka 13 - Informovanost o nabídce dalšího vzdělávání | 45 |
| Tabulka 14 - Způsoby získávání informací o další vzdělávání | 46 |
| Tabulka 15 - Spokojenost s nabídkou kurzů pro učitele | 47 |
| Tabulka 16 - Podpora učitelů vedením školy..... | 48 |
| Tabulka 17 - Preferované metody vzdělávání na pracovišti..... | 49 |
| Tabulka 18 - Preferované formy vzdělávání..... | 50 |
| Tabulka 19 - Osvojené kompetence | 51 |
| Tabulka 20 - Neosvojené kompetence | 53 |
| Tabulka 21 - Podpora praxe v oboru..... | 54 |
| Tabulka 22 - Stáže u sociálních partnerů | 55 |

Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf 1 - Pohlaví respondentů | 34 |
| Graf 2 - Praxe respondentů..... | 35 |
| Graf 3 - Rozsah praxe respondentů..... | 36 |
| Graf 4 - Rozsah pedagogické praxe | 37 |
| Graf 5 - Kontakt s učebním oborem | 38 |
| Graf 6 - Rozsah vzdělání..... | 39 |
| Graf 7 - Rozsah kvalifikace respondentů | 40 |
| Graf 8 - Zájem respondentů o další vzdělávání pedagogických pracovníků..... | 40 |
| Graf 9 - Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v letech 2007–2019..... | 41 |
| Graf 10 - Osobní zájem o další vzdělávání pedagogických pracovníků..... | 42 |
| Graf 11 - Motivační aspekt k rozvoji kompetencí..... | 44 |
| Graf 12 - Informovanost o nabídce dalšího vzdělávání..... | 45 |
| Graf 13 - Způsoby získávání informací o další vzdělávání..... | 46 |
| Graf 14 - Spokojenost s nabídkou kurzů pro učitele..... | 47 |
| Graf 15 - Podpora učitelů vedením školy | 48 |
| Graf 16 - Preferované metody vzdělávání na pracovišti | 49 |
| Graf 17 - Preferované formy vzdělávání | 51 |
| Graf 18 - Osvojené kompetence | 52 |
| Graf 19 - Neosvojené kompetence..... | 53 |
| Graf 20 - Podpora praxe v oboru | 54 |
| Graf 21 - Stáže u sociálních partnerů..... | 55 |

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas střední odborné školy

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 1 – Informovaný souhlas střední odborné školy

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Souhlas s účastí na výzkumu.....

Adresa:

- Jsem obeznámen/a se základními cíli andragogického výzkumu prováděného Janem Valečkem a souhlasím s účastí tomto výzkumu u zaměstnanců
- Účast v tomto výzkumu je anonymní, data získaná prostřednictvím dotazníku budou využívána bez spojitosti s mou osobou, konkrétní osobou nebo zaměstnancem naší školy.
- Výzkumník má právo zaznamenávat a uchovávat data z dotazníku, které byly vedeny za účelem výzkumného šetření.
- Mám právo nahlédnout do záznamů výzkumníka pořizovaných v průběhu výzkumného šetření.
- Mám právo z účasti na výzkumu odstoupit kdykoliv v jeho průběhu.

V Praze dne

Ředitel/ka školy
podpis

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Souhlas s účastí na výzkumu

- Jsem obeznámen/a se základními cíli andragogického výzkumu prováděného Janem Valečkem a souhlasím s účastí v tomto výzkumu.
- Účast v tomto výzkumu je anonymní, data získaná prostřednictvím dotazníku budou využívána bez spojitosti s mou osobou.
- Výzkumník má právo zaznamenávat a uchovávat data, které byly vedeny za účelem výzkumného šetření.
- Mám právo nahlédnout do záznamů výzkumníka pořizovaných v průběhu výzkumného šetření.
- Mám právo z účasti na výzkumu odstoupit kdykoliv v jeho průběhu.

V Praze dne

Jméno účastníka výzkumu

podpis

Evidence výpůjček

Prohlášení:

Dávám svolení k půjčování této bakalářské práce. Uživatel potvrzuje svým podpisem, že bude tuto práci řádně citovat v seznamu použité literatury.

Jméno a příjmení: Jan Valeček

V Praze dne: 18. 08. 2021

Podpis:

| Jméno | Oddělení/ Pracoviště | Datum | Podpis |
|--------------|-----------------------------|--------------|---------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |