



Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání

PETR ADAMEC

Abstrakt: *Cílem studie je popsat a analyzovat vztah a motivaci učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání; identifikovat souvislosti mezi vztahem a motivací k dalšímu vzdělávání na straně jedné a profesně-demografickými znaky na straně druhé. **Metody:** Pro průzkum byl použit dotazník vlastní konstrukce, který byl distribuován v tištěné formě. Dotazník vyplnilo 93 respondentů – učitelů odborných předmětů ze středních škol v Jihomoravském kraji. Průzkum byl realizován v červnu 2013. **Výsledky:** U respondentů byl zjištěn vysoce pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání, avšak nižší ochota se vzdělávat ve volném čase a relativní neochota vydávat na další vzdělávání vlastní prostředky. Byly zjištěny statisticky významné rozdíly v postojích i motivaci k dalšímu vzdělávání v závislosti na jednotlivých profesně-demografických znacích – zejména na pohlaví a věku. **Závěry:** Mladší učitelé odborných předmětů a ženy jsou ochotnější se dále vzdělávat a motivují je faktory jako možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky, realizovat získané poznatky ve výuce, diskutovat o problémech s odborníky nebo možnost setkat se s kolegy a vzájemně si vyměňovat zkušenosti. Učitelé ve věku 36–45 let byli méně celkově spokojeni s dalším vzděláváním než učitelé ve věku 46–55 let. Zavedení kariérního systému není obecně pro učitele odborných předmětů výrazným motivačním faktorem k dalšímu vzdělávání. Postoji a potřebami učitelů odborných předmětů je důležité se dále zabývat, jde o nedostatečně prozkoumanou oblast.*

Klíčová slova: *učitelé odborných předmětů, další vzdělávání učitelů, motivace k dalšímu vzdělávání, profesní rozvoj učitelů.*

ÚVOD

Další vzdělávání je významnou etapou v rámci učitelského povolání i profesní dráhy učitele, přičemž se tu více tu méně dostává do popředí zájmu vzdělávací politiky, projektů mezinárodních institucí, ale i pedagogiky jako vědy. Následující text je věnován učitelům odborných předmětů, kteří působí na středních školách.

Učitelská profese patří mezi tzv. regulovaná povolání a podmínky pro její výkon včetně požadavků na odbornou kvalifikaci, vzdělání či praxi definuje v České republice zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Konkrétně § 9 upravuje podmínky pro získání kvalifikace učitele střední školy. Současně ve svých devíti odstavcích rozděluje učitele střední školy na učitele všeobec-



ně-vzdělávacích předmětů, **odborných předmětů** (odst. 2), praktického vyučování, praktického vyučování zdravotnických oborů, odborného výcviku, odborného výcviku zdravotnických oborů, vzdělávající ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učitele předmětů uměleckého zaměření.

Typickými předměty z *odborně-vzdělávací složky* jsou například technické kreslení, strojírenství, elektrotechnika, strojírenská technologie, účetnictví, podniková ekonomika a další podle charakteru a odbornosti střední školy (ekonomické, zemědělské, veterinární, strojní, stavební, chemické, zdravotnické, textilní atd.). Do odborné vzdělávací složky byly dříve zahrnovány předměty s obsahem týkajícím se základů informačních a komunikačních technologií (výpočetní technika). V současné době jsou však již považovány za součást všeobecného vzdělávání každého člověka (Adamec, 2014b).

Nejen přímá pedagogická činnost, ale i další vzdělávání učitelů odborných předmětů, resp. jejich profesní rozvoj (viz níže) je charakteristický tím, že je v úzkém spojení s praxí a technologickým vývojem. To klade nemalé nároky nejen na učitele samotné, ale i na střední školy, kde působí. Potřeba průběžné aktualizace poznatků je tedy častější a nákladnější oproti všeobecně-vzdělávací složce předmětů. Svou roli zde hraje i demografický vývoj, strukturální změny v národním hospodářství, optimalizace sítě škol, financování rezortu a další faktory včetně individuální situace jednotlivců.

1. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ VERSUS PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ

Další vzdělávání je dnes považováno za součást širšího konceptu, jenž se ustálil během první dekády 21. století a je označován jako *profesní rozvoj*. Koncept profesního rozvoje obsahuje motivaci, iniciativu a aktivitu učitele jako subjektu a současně umožňuje uvažovat o různých příležitostech (formálních, neformálních, informálních) a incentivách poskytovaných pedagogickým pracovníkům jako objektu profesní podpory. Obvykle se člení na profesní zdokonalování učitelkou praxí, samostudium a právě další vzdělávání (ČŠI, 2015; Starý et al., 2012).

Profesní rozvoj je procesem permanentního vyrovnávání se se změnami v profesi, který zahrnuje všechny dimenze rozvoje osobnosti učitelů a jejich kompetencí. Profesní rozvoj je také úzce spjat s *expertností* v učitelské profesi. Píšová, Najvar a Janík (2011) uvádějí tři přístupy ve výzkumu profesního rozvoje učitelů: *pedagogicko-didaktický*, *socio-pedagogický* a *socio-pedagogicko-didaktický*. S tím také souvisí koncept *organizačního učení*, který poukazuje na fakt, že učitelé žijí a pracují v prostředí (komunitě) školy, které je nějakým způsobem řízeno, prostorově uspořádáno, poskytuje pro další rozvoj podmínky, tudíž jej ovlivňuje (srov. Novotný et al., 2011, in Pavlov, 2018; Lazarová et al., 2012).

Ještě před 30 lety byl profesní rozvoj založen na vzdělávání se v oboru, které mělo prostřednictvím jednorázových školení vést k pedagogickému mistrovství.



Následný vývoj v oblasti vzdělávání dospělých však prokázal, že učení je potřeba chápat jako aktivní a konstruktivní proces zasazený do společenského prostředí a okolností, který navíc musí probíhat kontinuálně a celoživotně (Pavlov, 2018).

Podle Pavlova (2014) zahrnuje profesní rozvoj v nejširším slova smyslu profesní socializaci, profesní docilitu a také profesní etiku. Je procesem uvědomělého i neuvědomělého rozvíjení profesních kompetencí prostřednictvím širokého spektra metod, forem a prostředků. Zahrnuje zkušenost, způsobilost sebereflexe, hodnoty a postoje, které se stávají základem pro nové učení a případné změny.

V současnosti je v ČR oblast dalšího vzdělávání ošetřena po legislativní stránce velmi nesystémově a do značné míry zde existuje i jakýsi terminologický nesoulad. Stále chybí základní norma, která by definovala další vzdělávání (příp. vzdělávání dospělých) jako součást vzdělávací soustavy. Pojem *další vzdělávání učitelů* není v české školské legislativě zakotven a zákon používá širší vymezení, a sice *další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Problematika vzdělávání je řešena fragmentárně v různých právních normách, pro různé skupiny pedagogických pracovníků. Legislativně je další vzdělávání této profesní skupiny zakotveno zejména v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Další vzdělávání učitelů má podle Kohnové (2009) plnit pět cílů: 1. zdokonalovat profesní dovednosti učitelů;

2. přispívat k vnitřnímu rozvoji školy; 3. napomáhat zdokonalování vyučovacího a učebního procesu; 4. umožňovat zavádění inovací a změn ve vzdělávání; 5. podporovat osobnostní rozvoj učitelů.

V České republice existuje mnoho různých forem dalšího vzdělávání učitelů a v některých ohledech je relativně složité je od sebe odlišovat. Obecně je můžeme například dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) rozdělit na dvě skupiny: 1. *kvalifikační* (někdy též *postgraduální*) další vzdělávání učitelů realizované formou rozšiřujícího, doplňujícího nebo specializačního studia; 2. *průběžné* další vzdělávání realizované prostřednictvím přednášek, seminářů, kurzů, workshopů atd. Vzdělávací aktivity v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v současnosti nabízejí vysoké školy, fakulty nebo jejich součásti, základní školy, střední i vyšší odborné školy, Národní institut dalšího vzdělávání nebo jiné příspěvkové organizace zřízené kraji. Možnost vstoupit do tohoto systému mají i neziskové subjekty nebo fyzické osoby, pokud splní všechny zákonné podmínky.

Školy tak nemusí být odkázány jen na nabídku vzdělávacích institucí a mohou rozvíjet vlastní aktivity a programy s cílem vzdělávat učitele a podporovat jejich profesní růst. Obvykle se o takových aktivitách hovoří jako o *school-based* akcích. Objevují se i snahy spolupracovat mezi školami, realizovat kolegiální (peer) pozorování a kolegiální koučování, mentorování, provádět akční výzkum či spo-



lečné projekty. Potřeby a možnosti v oblasti dalšího vzdělávání učitelů se však mohou mezi jednotlivými skupinami učitelů výrazně lišit.

V souvislosti s rozvojem technologií a nových teorií učení, možnostmi mobility a dalším se postupně rozvíjí celá škála forem dalšího vzdělávání, kterými jsou např. samostudium, e-learning s využitím LMS (*learning management system*), videokonference nebo tzv. MOOC (*massive open online courses*), mezinárodní návštěvy a výměnné pobyty aktivity realizované přímo ve škole – interní vzdělávání pro tým učitelů, projekty a týmové vzdělávání v rámci projektů, akční výzkumy, supervize, návštěvy kolegů v hodinách, hospitace, diskuzní skupiny a pochopitelně individuální nebo skupinové vzdělávání učitelů podle vnější nabídky (přednášky, semináře, workshopy, kurzy, stáže a jiné).

Do jaké míry učitelé využívají jednotlivé varianty dalšího vzdělávání, je ovlivněno různými faktory. Obecně je můžeme rozdělit na faktory osobní nebo kontextové. Ke kontextovým faktorům patří zejména dostupnost a obsah nabídek aktivit, klima ve škole, přístup vedení školy, množství finančních prostředků, organizace vzdělávacích akcí, ale i dobrovolnost či povinnost účastnit se. K osobním faktorům pak řadíme hlavně osobnostní vlastnosti učitele, jeho věk, délku praxe, zkušenosti, aktuální psychický a zdravotní stav, rodinnou situaci, pracovní vytížení a další. Obecně bychom mohli hovořit také o učitelových zájmech, postojích a hodnotách, které vůči dalšímu vzdělávání zaujímá (Adamec, 2014a).

2. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ODBOBNÝCH PŘEDMĚTŮ V ZRCADLE VÝZKUMŮ

Profesní rozvoj a jeho součást další vzdělávání jako teoretická nebo praktická činnost učitelů jsou nedílnou součástí výkonu povolání. Údaje o zapojení českých učitelů do programů profesního vzdělávání však nejsou dostačující (srov. Starý et al., 2012) a ucelená analýza poskytovaných programů dalšího vzdělávání v České republice zatím není k dispozici. Nejnověji tuto situaci popisuje i Průcha (2019, s. 87), který konstatuje, že je neutešená. Konkrétně uvádí: „Pokud jsou prováděny nějaké výzkumy subjektů odborného vzdělávání, jsou zaměřeny převážně na žáky a studenty středních odborných škol... Zároveň existuje také skupina vzdělavatelů (učitelé, mistři, instruktoři aj.) v odborném vzdělávání, která je výzkumem téměř nezasažena.“ Následně porovnává tuto situaci s výzkumem v oblasti všeobecného vzdělávání, který je dlouhodobě předmětem výzkumu, a podotýká, že v jiných zemích učitelé v odborném vzdělávání předmětem výzkumných šetření jsou.

Za zmínku stojí v tomto ohledu např. analýza Anderssona a Kopsénové (2015, in Průcha, 2019), kteří sledovali zapojení švédských učitelů odborného vzdělávání do dalšího profesního vzdělávání a výsledky porovnávali podle věku, pohlaví, místa školy a oboru. Vědci zjistili, že se do dalšího vzdělávání zapojovali více muži než ženy, z hlediska věku pak byli



nejaktivnější učitelé ve věku 46–55 let, více se zúčastňovali učitelé z veřejných než soukromých škol a více z větších měst než z menších.

Je vhodné též poukázat na možný mezinárodní terminologický nesoulad a obtížnost specifikace pojmu „učitel odborných předmětů“ (resp. odborného vzdělávání) při práci s daty v této oblasti, vyhledávání výsledků výzkumů a porovnávání s jinými zeměmi, jakož existenci jiných požadavků na kvalifikaci a další vzdělávání v zahraničí. Při vědomí specifik a odlišností jsou dále uvedeny alespoň některé výsledky průzkumů zaměřených na další vzdělávání učitelů z oblasti základního vzdělávání.

České i zahraniční výzkumy dokladují, že učitelé mají největší potřebu vzdělávat se hlavně v oblasti odborné předmětových a didakticko-metodických témat (např. Havlík, 1999, 2001; Hustler et al., 2003; Kohnová et al., 1995; Lazarová, 2005). V rámci výsledků svého šetření uvádí Lazarová et al. (2006), že učitelé vnímají, jak výrazně se v posledních letech mění jejich vzdělávací potřeby, a udávají, že dobře vědí, v čem se potřebují zdokonalit: jednotlivé skupiny učitelů nejčastěji vyjadřují vzdělávací potřeby spojené se stěžejní oblastí – přímou prací ve třídě. Výsledky téhož šetření naznačily, že školsko-politická témata a otázky rozvoje školy nepatřily mezi preferované vzdělávací náměty.

Starý et al. (2012, s. 62) rovněž uvádí, že nejsilnější potřebu rozvoje vyjadřují učitelé v těchto tematických oblastech: 1. vyučování žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami, 2. ICT dovednosti, 3. zvládnání žáků s výchovnými problémy, 4. výukové strategie, 5. oborové znalosti ... 10. školní administrativa a management. Jako hlavní překážky realizace profesního rozvoje uvedli učitelé následující (seřazeno sestupně): 1. konflikt s rozvrhem, 2. nevhodný obsah či forma (častěji uváděli ti, kteří se nezapojili vůbec), 3. rodinné povinnosti, 4. příliš vysoké náklady na účast, 5. nedostatek podpory od zaměstnavatele.

Výzkumy zaměřené na efektivitu forem dalšího vzdělávání učitelů hovoří o tom, že účinnější než běžné formy jsou intenzivnější a deletrvající formy orientované na konkrétní činnosti učitelů (výuku) s prvky akčního výzkumu apod. (srov. Starý et al., 2012; Píšová & Duschinská, 2011, in ČŠI, 2015).

Kvantitativní část šetření Factum Invenio (2009, s. 10) v obecných závěrech konstatuje, že: „Co se týká dalšího vzdělávání učitelů, devět z deseti kantorů je považuje za důležité. Pro sedm z deseti je nabídka kurzů dalšího vzdělávání dostatečná a dvě třetiny učitelů se kurzů dalšího vzdělávání aktuálně účastní.“ Zpráva McKinsey & Company (2010) na druhou stranu ve výsledcích svého šetření uvádí, že učitelé nemají dostatečnou podporu pro svůj profesní rozvoj. Kromě jiného též říká, že dvě třetiny učitelů shledávají příležitosti ke školení jako uspokojivé, ale pouze 30–35 % učitelů se v posledních dvou letech nějakého školení zúčastnilo. V zemích EU je průměrná návštěvnost podle této zprávy 40–60 %.

Výsledky výzkumného šetření (Lazarová & Prokopová, 2004) naznačily,



že převážná většina učitelů vidí největší zábrany dalšího vzdělávání v nedostatku času, již méně v nedostatku financí. Učitelé tísněně časem volí raději jednorázové krátkodobé vzdělávací akce, které jsou finančně méně náročné. Podle téhož průzkumu preferuje 49 % respondentů (učitelů základních škol) své další vzdělávání v pracovních dnech po vyučování.

Národní zpráva šetření TALIS 2013, jehož respondenty byli i učitelé základních škol a gymnázií, konstatuje, že jako důvod neúčasti na dalším vzdělávání učitelé uvádějí kolizi s pracovním rozvrhem, nízkou motivací, subjektivně vnímanou zdatnost, finanční důvody, nedostatečnou podporu zaměstnavatele či nevhodnou nabídku (ČŠI, 2014). Povšimněme si, že průzkum byl realizován na gymnáziích, nikoli na středních odborných školách.

Odborné zaměření učitele je významným faktorem v oblasti profesního rozvoje nebo vůbec rozhodnutí zůstat v profesi. V posledních letech se v rámci demografického vývoje snižuje počet absolventů základních škol, kteří se hlásí na školy střední, přičemž tito žáci pak na prvním místě preferují gymnázia před středními odbornými školami, které mají problémy s naplněním svých kapacit.

Jak ve svém šetření uvádí Adamec (2014b), učitelé odborných předmětů se pak logicky obávají jak o svoji specializaci, tak o zaměstnání a další vzdělávání (např. rozšíření aprobace o další předmět) je určitým východiskem z takové situace. Zároveň učitelé konstatují, že další vzdělávání v odborných předmětech je finančně náročnější (tamtéž). Oproti zjištěním La-

zarové (2006) respondenti v uvedeném šetření vykazují i vyšší nespokojenost s nabídkou programů dalšího vzdělávání. Zatímco 89 % učitelů ZŠ ve výzkumu Lazarové souhlasí s tím, že je pro ně snadné vybrat si z nabídky, respondenti ze SŠ v odpovědích na podobnou otázku souhlasí pouze v 53 % a konkrétně 34 % je vysoce nespokojeno s nabídkou dalšího vzdělávání pro svou aprobaci (Adamec, 2014b).

I učitelé středních škol preferují nejčastěji témata, která se váží k přímé práci ve třídě, vyučovacím předmětu, didaktice či zvládnutí třídy. Disproporce v nabídce vzdělavatelů, kteří svoje aktivity zaměřují na učitele, nalézá také Veleta (2007), který poukazuje na nedostatek nabídky vzdělávacích programů pro učitele odborných předmětů v porovnání s učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů jsou na tom dle názorů odborníků na rozdíl od učitelů odborných předmětů lépe. Mohou si vybrat z poměrně široké nabídky, a to i vzhledem k tomu, že profesní rozvoj učitelů, instruktorů, lektorů i trenérů (dále jen učitelů) působících v odborném vzdělávání je prioritou příslušných politik Evropské unie a plně konvenuje s Lisabonskou strategií. Maastrichtské komunikační a Helsinské komunikační označují učitele působící v odborném vzdělávání za cílovou skupinu, která vyžaduje na národní i evropské úrovni neprodleně jednání zaměřené na další rozvoj (NÚOV, 2007).

Na současnou generaci učitelů působí celé spektrum faktorů, které ovlivňují jejich vztah k dalšímu (profesnímu)



vzdělávání ať z vnějšího, nebo vnitřního prostředí – požadavky zaměstnavatele, vnitřní potřeba rozvoje, rodinné problémy, čas atd. Šetření Kohnové a kol. (1995) vypovídá o tom, že jen 25 % učitelů pociťuje nedostatek vnitřní motivace a 75 % poukazuje spíše na vnější okolnosti, které je od dalšího vzdělávání odrazují (např. slabá úroveň akcí, chybějící stimulace ze strany vedení, nabízená témata, přetížení, platové podmínky). Svůj podíl na případně nižší účasti na dalším vzdělávání má i subjektivně vnímaná zdatnost (srov. Kašparová, Potužníková & Janík, 2015).

3. INFORMACE O REALIZOVANÉM PRŮZKUMU A JEHO METODOLOGII

Následující text uvádí dosud nezpracované dílčí výsledky průzkumu, který byl realizován v červnu 2013 na 12 středních odborných školách (6) a gymnáziích (6) v Jihomoravském kraji (srov. Adamec, 2014b). Cílem průzkumu bylo zjistit postoje, názory, zkušenosti, preference, motivační faktory, ale i bariéry týkající se dalšího vzdělávání učitelů středních odborných škol a gymnázií. Záměrem bylo porovnat výsledky zjištění z hlediska profesně demografických charakteristik, které se týkají středoškolských učitelů. Byly mezi ně zahrnuty zejména *pohlaví, věk, délka praxe, odborné zaměření učitele* (učitelé odborných předmětů / učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů) *a umístění školy*.

Z celkového počtu 224 respondentů tvořili 60,3 % ženy (135) a 39,7 % muži (89). Mezi respondenty bylo 131 učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů

(58,5 %) a 93 učitelů odborných předmětů (41,5 %). Návratnost činila necelých 53 %. Níže uvedený text a data jsou zaměřena explicitně na učitele odborných předmětů. Vybrané obecné výsledky tohoto průzkumu byly publikovány ve sborníku z konference ICOLLE (srov. Adamec, 2014a).

3.1 Struktura zjišťovacího nástroje a operacionalizace

Při průzkumu bylo využito dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník měl formu inventáře baterií indikátorů, které byly zaměřeny na relevantní okolnosti dalšího vzdělávání učitelů. Dotazník obsahoval celkem 104 zjišťovacích znaků (x1–x104). Tato studie zpracovává výsledky jen dílčí části z nich. Respondenti vyjadřovali prostřednictvím sudé numerické škály zakotvené v krajních polohách 1–6 subjektivně pociťovanou míru souhlasu, důležitosti, vlivu, časové náročnosti nebo preference.

Dotazníky byly učitelům distribuovány v tištěné formě prostřednictvím osoby ředitele nebo zástupce ředitele, kterým byl při osobní návštěvě vysvětlen cíl výzkumu a podány instrukce. Po vyplnění předávali respondenti dotazníky do zamčeného sběrného boxu umístěného ve sborovně školy, čímž byla zaručena anonymita odpovědí.

Pro interpretaci celkových výsledků a následnou analýzu rozdílů v hodnocení podle profesně demografických znaků byla z vybraných indikátorů konstruována skupina součtových indexů se souhrnným názvem „Vztah k dalšímu vzdělávání“ a obsahovala indexy: postoj k dalšímu



vzdělávání; ochota k dalšímu vzdělávání; aktivita a zájem o další vzdělávání; celková spokojenost s dalším vzděláváním; nespokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání. Operacionalizace skupiny indexů „Vztah k dalšímu vzdělávání“ je uvedena níže (tab. 1). Před vytvořením součtových indexů byly jednotlivé položky testovány za pomoci explorační faktorové analýzy na konzistenci a jednodimenzionálnost položek. Distribuci průměrných hodnot

jednotlivých indexů byly trichotomizovány na varianty podle jejich obsahu a zaměření (viz níže). Dotazník obsahoval i položky (identifikátory) týkající se motivačních faktorů, které mohou ovlivňovat rozhodování učitelů k dalšímu vzdělávání.

Obsahová validita dotazníku byla posouzena odbornými metodology a učiteli, kteří nebyli součástí výběrového vzorku. Konstruktovou validitu dotazníku prokázala u jednotlivých indexů explorační

Tab. 1. Operacionalizace součtových indexů „Vztah k dalšímu vzdělávání“

Postoj k dalšímu vzdělávání	Celoživotní vzdělávání považuji za nedílnou součást života učitele (x1). Další vzdělávání vnímám jako nezbytnou součást své práce (x2). Jsem přesvědčen, že další vzdělávání učitelů ovlivňuje kvalitu jejich práce (x3).
Ochota k dalšímu vzdělávání	Jsem ochoten se dále vzdělávat (x4). Jsem ochoten účastnit se dalšího vzdělávání i v době svého volného času (x5). Jsem ochoten se na svém dalším vzdělávání finančně podílet (x6).
Aktivita a zájem o další vzdělávání	Sleduji aktuální, politický, ekonomický a kulturní vývoj v ČR i v zahraničí (x17). Sleduji nové poznatky v oblasti mé aprobace, pedagogice a psychologii (x18); Čtu odbornou literaturu, odborné časopisy z oblasti učitelství (x19). Aktivně vyhledávám příležitosti k dalšímu vzdělávání (x20). Spolupracuji na plánu dalšího vzdělávání ve škole (x21). Připravuji se na výuku (x25).
Celková spokojenost s dalším vzděláváním	Mám pozitivní zkušenosti s akcemi dalšího vzdělávání učitelů (x26). Jsem spokojen s celkovou úrovní akcí dalšího vzdělávání (x27). Vyhovuje mi programová nabídka institucí poskytujících další vzdělávání učitelů (x28). Vedení školy podporuje další vzdělávání učitelů (x29). V praxi mohu vždy realizovat poznatky získané dalším vzděláváním (x30).
Nespokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání	Nabídka akcí dalšího vzdělávání je pro učitele mé aprobace nedostatečná (x37). V současné době se vzhledem k nabídce vzdělávacích institucí nemám kde vzdělávat (x38). Vzhledem k obsahu a formě mne dosud nezaujala žádná z nabídek dalšího vzdělávání (x39).

**Tab. 2.** Struktura respondentů – učitelů odborných předmětů

		Muži		Ženy		Celkem	
		N	rel. četnost	N	rel. četnost	N	rel. četnost
Věk	od 35 let	6	35,3 %	11	64,7 %	17	18,3 %
	36–45 let	11	47,8 %	12	52,2 %	23	24,7 %
	46–55 let	21	55,3 %	17	44,7 %	38	40,9 %
	56 a více let	10	66,7 %	5	33,3 %	15	16,1 %
	celkem	48	51,6 %	45	48,4 %	93	100,0 %
Vzdělání	středoškolské	7	38,9 %	11	61,1 %	18	19,3 %
	bakalářské	3	75,0 %	1	25,0 %	4	4,3 %
	magisterské	37	52,9 %	33	47,1 %	70	75,3 %
	doktorské	1	100,0 %	0	0,0 %	1	1,1 %
	celkem	48	51,6 %	45	48,4 %	93	100,0 %
Délka praxe	0–5 let	5	41,7 %	7	58,3 %	12	12,9 %
	6–15 let	11	37,9 %	18	62,1 %	29	31,2 %
	16–25 let	20	64,5 %	11	35,5 %	31	33,3 %
	26 a více let	12	57,1 %	9	42,9 %	21	22,6 %
	celkem	48	51,6 %	45	48,4 %	93	100,0 %

faktorová analýza a mezipoložková korelace. Reliabilita dotazníku byla vypočítána na základě odhadu vnitřní konzistence testu na úrovni položek součtových indexů v rámci jednotlivých škál dotazníku prostřednictvím Cronbachova koeficientu alfa, který se pohyboval od 0,646 do 0,858. Při analýze rozdílů ve středních hodnotách součtových indexů i motivačních faktorů podle jednotlivých profesně demografických znaků bylo využito parametrických metod: dvouvýběrového t-testu a jednoduché analýzy rozptylu (včetně testů mnohonásobného porovnání) a neparametrických metod: Mannova–Whit-

neyova testu a Kruskalova–Wallisova testu (Adamec, 2014b).

3.2 Struktura respondentů

Tabulka 2 podrobně uvádí složení respondentů, kteří v dotazníku uvedli, že jsou učiteli odborných předmětů. (Kromě této možnosti mohli respondenti v dotazníku vybrat možnost „učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů“ a současně „zástupce ředitele“ nebo „ředitel“.). Další výsledky se tedy budou týkat pouze této skupiny. Pro 61 % z těchto respondentů byla škola, na které působí první



v pořadí v rámci jejich učitelské praxe, pro 25 % pak druhou a pro 14 % třetí a další. Nejčastěji (39,6 %) respondenti uvedli, že vyučují čtyři předměty, 19,8 % osob vyučovalo tři předměty, 25,3 % vyučovalo dva předměty a pouze 15,4 % vyučovalo jen jeden předmět. 56 (60 %) respondentů – učitelů odborných předmětů působilo v době realizace šetření na středních školách mimo Brno a 37 (40 %) v Brně. Z 93 respondentů pracovalo 85 na středních odborných školách a 8 na gymnáziích (třech). Je pravděpodobné, že v případě gymnázií jde o učitele předmětů zaměřených na informatiku, o nichž byla zmínka v úvodu. Ačkoli předvýzkum ověřil obsahovou validitu dotazníku a distributoři dotazníku byli instruováni, nebylo možné zamezit této eventualitě.

Více než tři čtvrtiny respondentů deklarovalo, že mají magisterské nebo doktorské vzdělání. Minimálně zajímavý je však fakt, že 4 % respondentů uvedlo jako nejvyšší vzdělání bakalářské, avšak 19 % v dotazníku vybralo možnost „stredoškolské – studující vysokou školu“. Tento údaj nebyl podroben důkladnějšímu zkoumání, ale lze jej v lepším případě vysvětlit např. tím, že byl dotazník, navzdory instrukcím zástupcům ředitelů škol, předložen k vyplnění i učitelům praktického vyučování nebo odborného výcviku, kterým pro výkon přímé pedagogické činnosti toto vzdělání (v patřičné kombinaci s programem celoživotního vzdělávání) dostačuje, ale mohou na výuce odborných předmětů participovat. V horším případě by byl tento počet učitelů odborných předmětů alarmující. Nicméně vzhledem

k charakteru výzkumu nebyl důvod tyto dotazníky vyřazovat a odpovědi respondentů na všechny ostatní otázky kvůli tomu nezohledňovat.

4. VÝSLEDKY PRŮZKUMU

Postoje učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání vyjádřené odpověďmi na jednotlivé indikátory byly velice kladné – 92,3 % považovalo další vzdělávání za nedílnou součást života učitele, 91,2 % vnímalo další vzdělávání jako nezbytnou součást své práce a 76,9 % odpovědělo, že další vzdělávání ve vysoké míře ovlivňuje kvalitu jejich práce. Respondenti byli ze čtyř pětín (80,7 %) ochotni se dále vzdělávat, polovina z nich (50,5 %) byla ochotna účastnit se dalšího vzdělávání ve svém volném čase. Jen čtvrtina (26,1 %) respondentů byla ochotna obětovat vlastní finanční prostředky na další vzdělávání – na druhou stranu střední míru souhlasu v tomto směru deklarovalo 51,1 %.

Z výsledků vyplynulo, že v předchozím školním roce (2012/2013) se účastnilo jakékoli akce související s dalším vzděláváním 53,8 % učitelů a v uplynulých třech letech 80 % respondentů. Třetina (35,5 %) respondentů, kteří se během uvedeného školního roku zúčastnili dalšího vzdělávání, absolvovala jednu až dvě vzdělávací akce v rámci *průběžného vzdělávání* netrvajících déle než jeden den a zhruba 24,7 % se zúčastnilo jedné až dvou vícedenních vzdělávacích akcí. Tři až pět jednodenních vzdělávacích akcí absolvovala čtvrtina respondentů (26,7 %), vícedenních



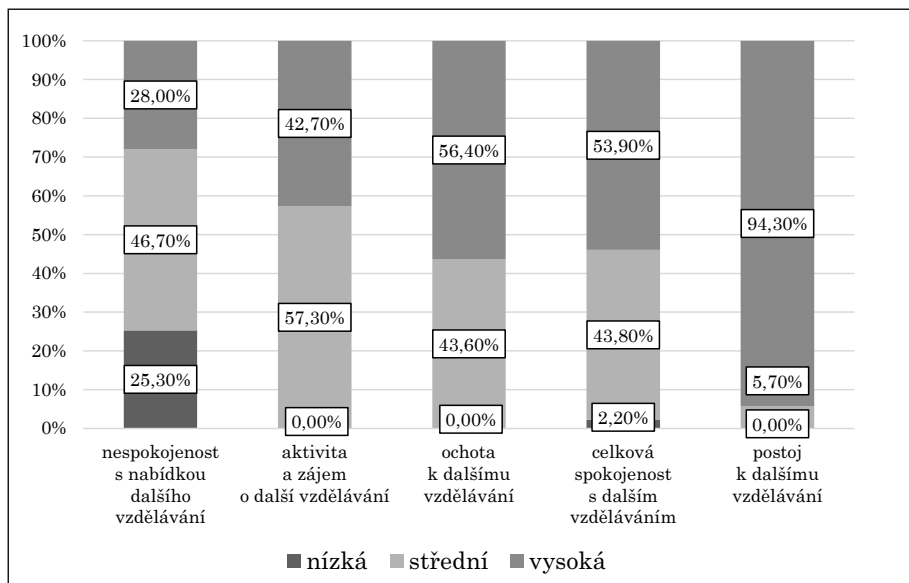
akcí v tomto rozsahu však absolvovalo již jen 17,2 % z nich.

V uplynulých třech letech (s ohledem na dobu realizace průzkumu v roce 2013) se účastnilo *kvalifikačního vzdělávání* 33 % respondentů. Více než tři čtvrtiny (78 %) se účastnily studia v oblasti pedagogiky a pedagogických věd, 17 % se účastnilo studia k výkonu specializovaných činností, více než desetina (13 %) si rozšiřovala odbornou kvalifikaci (např. o další vyučovací předmět), další 3 % respondentů studovala výchovné poradenství a stejně početná skupina se pak účastnila vzdělávání pro vedoucí pedagogické pracovníky nebo ředitele škol a školských zařízení. Kvalifikačního vzdělávání v oblasti pedagogiky a pedagogických věd se v kontextu výsledků celého prů-

zkumu účastnilo pětkrát více respondentů z řad učitelů odborných předmětů než učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů.

4.1 Vztah k dalšímu vzdělávání

Pokud bychom celkově seřadili jednotlivé indexy v rámci konceptu vztah k dalšímu vzdělávání podle jejich průměrně nejvyšších hodnocení (odpovědí), pak by respondenti na 1. místo zařadili postoj k dalšímu vzdělávání (5,45 %), na 2. místo ochotu k dalšímu vzdělávání (4,48 %), na 3. místo celkovou spokojenost s dalším vzděláváním (4,38 %), na 4. místo aktivitu a zájem o další vzdělávání (4,28 %) a na posledním místě nespokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání (3,45 %).



Obr. 1. Míry jednotlivých součtových indexů „vztahu k dalšímu vzdělávání“



Výslednou distribuci součtových indexů „Vztahu k dalšímu vzdělávání“ je možné vidět na uvedeném grafu (obr. 1), průměrné hodnoty profesně-demografických proměnných uvádí tab. 3. Rozdíly ve vnímání jednotlivých kategorií mezi jednotlivými skupinami jsou patrné z průměrných hodnot v tabulce (např. 1 – nejméně kladný postoj, 6 – nevíce kladný postoj apod.). Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u součtového indexu celková spokojenost s dalším vzděláváním ($p = 0,031$), kdy ženy deklarovaly vyšší spokojenost než muži. Učitelé ve věku 36–45 let byli statisticky méně celkově spokojeni s dalším vzděláváním než učitelé ve věku 46–55 let. V souvislosti s délkou praxe byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve skupině učitelů do 5 let praxe a s 26 a více lety praxe ($p = 0,044$) v tom smyslu, že učitelé s kratší praxí deklarovali nižší spokojenost než učitelé s delší praxí. To, zda učitel působí na škole v Brně, nebo jeho okolí, mělo podle výsledků průzkumu vliv na celkovou spokojenost s dalším vzděláváním, neboť učitelé z Brna byli statisticky spokojeni méně (0,006) než jejich kolegové působící mimo Brno.

4.2 Motivace k dalšímu vzdělávání

Dotazník obsahoval i položky (identifikátory) týkající se motivačních faktorů, které mohou ovlivňovat rozhodování učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. Při zpracování dat byly evidovány odpovědi ve stupních numeric-

ké škály (1–6) označujících míru vlivu jednotlivých faktorů (1 = nejmenší vliv, 6 = největší vliv). Pro kategorizaci odpovědí byly sloučeny dvě krajní hodnoty 1 a 2 do varianty nízká míra vlivu, hodnoty 3 a 4 vyjadřují variantu střední míra vlivu a varianty 5 a 6 byly sloučeny do varianty vysoká míra vlivu.

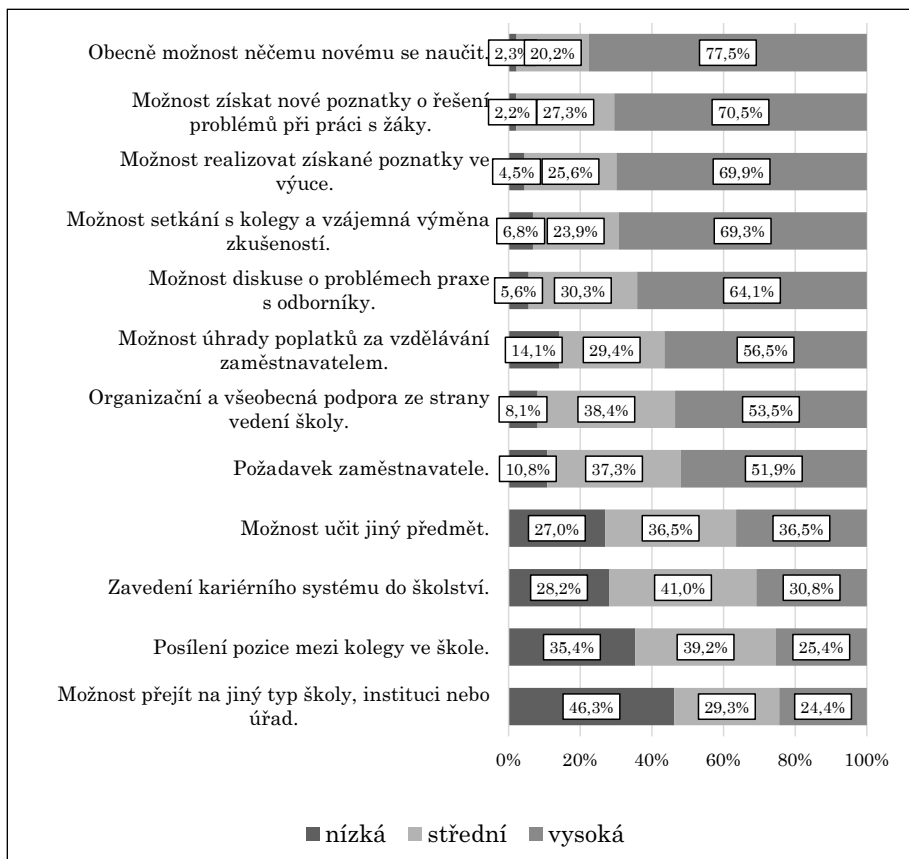
Podle celkového průměrného hodnocení zařadili respondenti z řad učitelů odborných předmětů na první tři příčky faktory v pořadí 1. možnost něčemu novému se naučit, 2. možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky a 3. možnost realizovat získané poznatky ve výuce. Výrazným motivačním činitelem je i možnost diskutovat o problémech s odborníky nebo možnost setkat se s kolegy a vzájemná výměna zkušeností. Průměrné výsledky byly následně porovnány podle profesně-demografických znaků a jsou uvedeny v tabulce 4.

Průměrné hodnoty lze vyčíst a mezi skupinami porovnat (viz tab. 5). Na rozdíl od mužů byly učitelky odborných předmětů statisticky významně více motivovány k dalšímu vzdělávání požadavkem zaměstnavatele ($p = 0,022$), možností učit jiný předmět ($p = 0,010$), možností setkání s kolegy ($p = 0,003$), možností získat nové poznatky o řešení problémů při práci se žáky ($p = 0,048$) i organizační a všeobecnou podporou ze strany vedení školy ($p = 0,036$). Mimobrněnské učitelé odborných předmětů více než jejich brněnské kolegy ($p = 0,008$) motivovala k dalšímu vzdělávání možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci se žáky.



Tab. 3. Průměrné hodnoty součtových indexů podle profesně-demografických znaků

Profesně-demografické znaky		Statistika	Postoj	Ochota	Aktivita a zájem	Celková spokojenost	Nespokojenost s nabídkou	
věk	do 35 let	průměr	5,50	4,65	4,11	4,41	3,38	
		směr. odch.	0,531	0,774	0,596	1,205	1,502	
	36–45 let	průměr	5,38	4,59	4,24	4,05	3,55	
		směr. odch.	0,825	0,823	0,553	0,633	1,142	
	46–55 let	průměr	5,53	4,42	4,44	4,51	3,38	
		směr. odch.	0,578	0,838	0,770	0,719	1,314	
	56 a více let	průměr	5,31	4,33	4,11	4,55	3,58	
		směr. odch.	0,695	0,836	0,758	0,920	1,130	
	celkem	průměr	5,45	4,49	4,28	4,39	3,46	
		směr. odch.	0,652	0,817	0,695	0,848	1,253	
	pohlaví	muž	průměr	5,43	4,47	4,23	4,20	3,69
			směr. odch.	0,680	0,813	0,772	0,820	1,199
žena		průměr	5,47	4,50	4,34	4,58	3,21	
		směr. odch.	0,630	0,831	0,608	0,841	1,278	
celkem		průměr	5,45	4,49	4,28	4,39	3,46	
		směr. odch.	0,652	0,817	0,695	0,848	1,253	
délka učitelské praxe	0–5 let	průměr	5,45	4,88	4,09	4,07	3,78	
		směr. odch.	0,719	0,601	0,546	1,261	1,344	
	6–15 let	průměr	5,44	4,44	4,21	4,33	3,39	
		směr. odch.	0,673	0,735	0,610	0,853	1,308	
	16–25 let	průměr	5,48	4,52	4,30	4,33	3,52	
		směr. odch.	0,604	0,871	0,669	0,669	1,191	
	26 a více let	průměr	5,43	4,30	4,45	4,72	3,33	
		směr. odch.	0,700	0,918	0,894	0,770	1,287	
	celkem	průměr	5,45	4,49	4,28	4,39	3,46	
		směr. odch.	0,652	0,817	0,695	0,848	1,253	
	sídló školy	v Brně	průměr	5,54	4,61	4,32	4,09	3,64
			směr. odch.	0,639	0,809	0,647	0,954	1,467
mimo Brno		průměr	5,39	4,41	4,25	4,58	3,35	
		směr. odch.	0,661	0,821	0,728	0,715	1,109	
celkem		průměr	5,45	4,49	4,28	4,39	3,46	
		směr. odch.	0,652	0,817	0,695	0,848	1,253	



Obr. 2. Kategorizovaná hodnocení motivačních faktorů k dalšímu vzdělávání

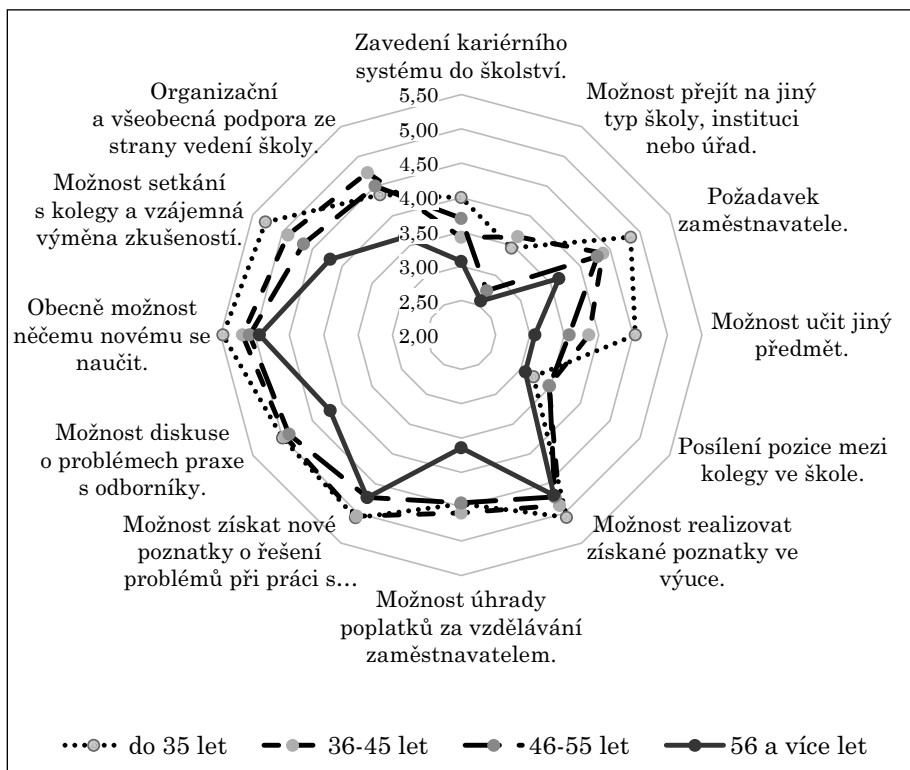
Podle výsledků také věk ovlivňuje učitele odborných předmětů v souvislosti s tím, do jaké míry na ně působí jednotlivé faktory, aby se dále vzdělávali (obr. 3). Požadavek zaměstnavatele byl pro nejmladší kategorii statisticky významně důležitějším faktorem ($p = 0,011$) než pro generaci nejstarší, stejně tak možnost učit jiný

předmět ($p = 0,012$) nebo možnost setkání s kolegy a vzájemná výměna zkušeností ($p = 0,002$) znamená pro mladší učitele více než pro starší. V názoru na úhradu poplatků za vzdělávání zaměstnavatelem se od sebe lišili učitelé v kategoriích 36–45 let a 56 let a více s tím, že na starší to nemělo vliv ($p = 0,039$). Pravidlo, že



Tab. 4. Průměrné hodnocení motivačních faktorů k dalšímu vzdělávání podle profesně-demografických znaků

	Celkem		Muž		Žena		Brno		Mimo Brno	
	průměr	směr. odch.	průměr	směr. odch.	průměr	směr. odch.	průměr	směr. odch.	průměr	směr. odch.
Obecně možnost něčemu novému se naučit.	5,15	1,061	5,02	1,138	5,27	0,973	5,09	1,215	5,18	0,964
Možnost získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky.	4,86	1,106	4,71	0,991	5,02	1,205	4,42	1,300	5,13	0,883
Možnost diskuse o problémech praxe s odborníky.	4,81	1,305	4,64	1,401	4,98	1,191	4,82	1,381	4,80	1,268
Možnost realizovat získané poznatky ve výuce.	4,81	1,213	4,74	1,274	4,88	1,159	4,73	1,206	4,87	1,225
Možnost setkání s kolegy a vzájemná výměna zkušeností.	4,74	1,273	4,36	1,368	5,14	1,037	4,76	1,347	4,73	1,239
Organizační a všeobecná podpora ze strany vedení školy.	4,4	1,277	4,11	1,224	4,69	1,278	4,30	1,357	4,45	1,234
Možnost úhrady poplatků za vzdělávání zaměstnavatelem.	4,35	1,541	4,07	1,500	4,66	1,543	4,28	1,651	4,40	1,485
Požadavek zaměstnavatele.	4,29	1,33	3,98	1,303	4,64	1,287	3,97	1,322	4,46	1,313
Možnost učit jiný předmět.	3,73	1,65	3,28	1,563	4,19	1,627	3,34	1,825	3,96	1,506
Zavedení kariérního systému do školství.	3,56	1,592	3,44	1,623	3,71	1,564	3,41	1,803	3,65	1,481
Posílení pozice mezi kolegy ve škole.	3,37	1,642	3,16	1,647	3,61	1,626	3,06	1,769	3,56	1,542
Možnost přejít na jiný typ školy, instituci nebo úřad.	3,05	1,617	2,88	1,515	3,23	1,724	2,71	1,488	3,25	1,671

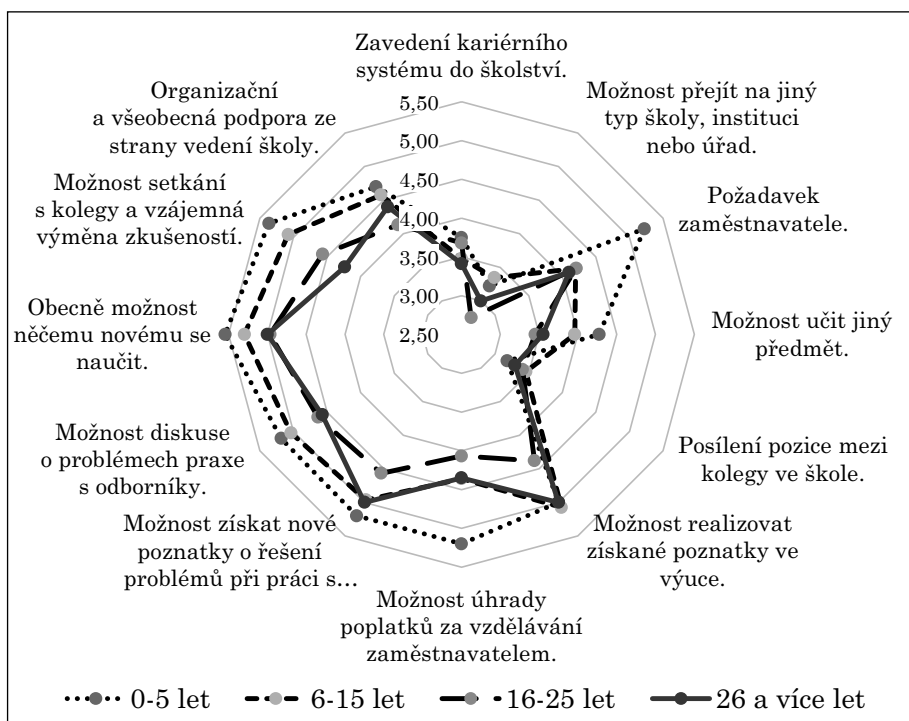


Obr. 3. Průměrné hodnocení motivačních faktorů podle kategorizovaných věkových kategorií

starší učitelé na rozdíl od mladších nebyli motivováni možnostmi získat nové poznatky o řešení problémů při práci s žáky ($p = 0,048$), případně organizační a všeobecná podpora ze strany vedení školy ($p = 0,024$), platilo i zde.

Z grafu 4 jsou patrné rozdíly v průměrném hodnocení jednotlivých faktorů mezi věkovými skupinami. Možnost setkání s kolegy a vzájemná výměna zkušeností byla průměrně i statisticky významně důležitější ($p = 0,016$) pro

učitele do 5 let praxe než pro učitele s praxí delší než 26 let. Možnost následně ve výuce realizovat poznatky získané v rámci dalšího vzdělávání byla statisticky významně méně zajímavá ($p = 0,032$) pro učitele s praxí 6–15 let než pro jejich kolegy s praxí 16–25 i více let. Naopak úhrada poplatků za vzdělávání zaměstnavatelem byla pro nejmladší věkovou kategorii (do 5 let) mnohem významnější ($p = 0,046$) než pro kategorii učitel s praxí 16–25 let.



Obr. 4. Průměrné hodnocení motivačních faktorů podle kategorizované délky praxe

ZÁVĚR

Současný stav dalšího vzdělávání učitelů středních škol v České republice je oblastí, která dosud není v našem pedagogickém výzkumu dostatečně zmapována. Drtivá většina prací popisuje postoje, motivaci, preference, bariéry či efektivitu dalšího vzdělávání učitelů působících v základním školství. Relevantní výzkumy nebo šetření vztahující se k dalšímu vzdělávání středoškolských učitelů, zejména pak učitelů odborných předmětů,

nebyly pravděpodobně publikovány nebo autorovi nejsou známy. Je evidentní, že učitelé různých vyučovacích předmětů na různých stupních škol představují nejen odlišné kultury, ale také nespornou výzvu pro další pedagogický výzkum.

Z výše popsaného šetření vyplynulo, že učitelé odborných předmětů mají obecně velmi pozitivní postoj k dalšímu vzdělávání a považují jej za součást svého profesního života ovlivňující kvalitu odvedené práce. Dokazuje to např. komparace jednoho ze zjištění s výsledky *Adult Education*



Survey 2011 pro Českou republiku (ČSÚ, 2013), které uvádí, že se v posledních dvanácti měsících před jeho realizací účastnilo v České republice neformálního vzdělávání 55,7% osob v kategorii s vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním, přičemž celkově to bylo 32,1%. Jakékoli akce související s dalším vzděláváním v předchozím školním roce (tj. 2012/2013) se v našem průzkumu účastnilo 53,8% respondentů.

Skutečná ochota učitelů odborných předmětů obětovat volný čas a vlastní finanční prostředky na další vzdělávání je výrazně nižší než jejich obecný postoj. Míra ochoty k dalšímu vzdělávání se s rostoucí délkou praxe lišila a nejmenší míru ochoty uváděli respondenti s délkou praxe mezi 16 a 25 lety.

Positivně lze kvitovat výsledek, že nejčastějším motivem k dalšímu vzdělávání byla možnost něčemu novému se naučit, na druhém místě pak možnost realizovat získané poznatky ve výuce a možnost získat nové poznatky o práci s žáky, třetí místo patřilo řešení problémů s žáky.

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny v hodnocení vlivu motivačních faktorů: možnost učit jiný předmět, přejít na jiný typ školy anebo zavedení kariérního systému do školství. Mladší učitelé (do 35 let, případně do 5 let praxe) byli

těmito faktory k dalšímu vzdělávání motivováni více než starší učitelé (56 a více let, případně s 16–25 lety praxe).

Kromě odpovědnosti za vlastní profesní rozvoj, kterou by měl mít každý učitel, má za další vzdělávání (resp. za plnění plánu dalšího vzdělávání) na každé střední škole odpovědnost její ředitel. Rozpočty středních odborných škol jsou zatíženy mnohem většími náklady spojenými s investicemi do vybavení a rekonstrukcí odborných učeben, dílen, veletrhů, speciálního softwaru apod., než je tomu u všeobecně vzdělávacích středních škol (gymnázium, lyceum).

Učitelé odborných předmětů se z objektivních příčin – technologický pokrok, legislativní změny a další – potřebují průběžně vzdělávat v daleko větší míře než jejich kolegové vyučující předměty všeobecně-vzdělávací, a zároveň jsou vzdělávací aktivity pro ně finančně náročnější. Jako opodstatněná se také jeví analýza nabídky dalšího vzdělávání pro tuto cílovou skupinu a jejich potřeb s ohledem na profesně-demografické znaky, případně konkrétní odbornost.

Uvedené výsledky a úsilí zabývat se názory, postoji, potřebami a v neposlední řadě i podmínkami učitelů odborných předmětů lze považovat za důležité východisko pro další práci.

LITERATURA

- Adamec, P. (2014a). Další vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji – vybrané výsledky. In L. Danielová, D. Linhartová, L. Foltová & I. Skalická (Eds.), *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014* (s. 13–21). Brno: Mendelova univerzita.
- Adamec, P. (2014b). *Determinanty dalšího vzdělávání učitelů středních škol se zřetelem na marketing vzdělávacích institucí* (Dizertační práce). Brno: Pedagogická fakulta MU.



- ČSÚ. (2013). *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: ČSÚ. Dostupné z www.czso.cz
- ČŠI (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Factum Invenio. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické praxe*. Kvalitativní analýza. Praha: MŠMT.
- Havlík, R. (1999). Profesionální kariéra a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. *Pedagogika*, 49(2), 147–155.
- Havlík, R. (2001). Empirický výzkum mladých učitelů základních škol. *Výzkumný záměr – 206 009 – Výzkumy učitele a učitelské přípravy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hustler, D. et al. (2003). *Teachers' perception of continuing professional development*. London: Department of Education and Skills.
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
- Kohnová, J. (2009). Další vzdělávání učitelů. In *Pedagogická encyklopedie* (s. 413–418). Praha: Portál.
- Kohnová, J. et al. (1995). *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Lazarová, B. (2005). *Otázky dalšího vzdělávání učitelů* (Habilitationní práce). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261–273.
- Lazarová, B., et al. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2012). Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, 22(2), 145–161.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení*. Praha.
- NÚOV (2007). *Pozadí Helsinského komuniké*. Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí. Dostupné z www.nuov.cz
- Pavlov, I. (2014). *Kurikulum učitelské andragogiky*. Prešov: Škola plus.
- Pavlov, I. (2018). *Učitelská andragogika: o profesijnom vzdelávaní a poradenstve*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2019). *Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Starý, K. et al. (2012). *Profesionální rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.



Veleta, R. (2007). Nabídka dalšího profesního vzdělávání pro učitele z odborných škol a učilišť. In J. Kohnová & I. Macháčková (Eds.), *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy. Sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze* (s. 89–96). Praha: Univerzita Karlova.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dostupné z www.msmt.cz

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z www.msmt.cz

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd

e-mail: petr.adamec@mendelu.cz

ADAMEC, P. The Attitude and Motivation of Teachers of Vocational Subjects to Further Education

The goal of the study is to describe and analyse the attitude and motivation of teachers of vocational subjects to their own further education; to identify the connections between attitude and motivation for further education on the one hand and professional-demographic characteristics on the other hand. Methods: For the survey we used our own questionnaire, which was distributed in printed form. The questionnaire was filled in by 93 respondents – teachers of vocational subjects from middle schools in the South Moravia region. The survey was conducted in June 2013. Results: A highly positive attitude to further education was found among the respondents, but a lower willingness to use leisure time for such education and a relative reluctance to spend their own funds on further education. Statistically significant differences between different professional-demographic categories were found in attitudes and motivation to further education – particularly gender and age. Conclusions: Younger teachers of vocational education and women are more willing to take further education courses and are motivated by factors like the chance to learn more about how to tackle problems in work with pupils, apply new knowledge in teaching, and discuss problems with experts, or the chance to meet colleagues and exchange experience with them. Teachers in the age group 36-45 were overall less satisfied with further education than teachers in the age group 46-55. For teachers of vocational subjects the introduction of a career system is not a strong motivating factor for further education. The attitudes and needs of teachers of vocational subjects constitute an important theme and need further study as it is an insufficiently investigated field.

Keywords: teachers of vocational subjects, further education of teachers, motivation for further education, professional development of teachers.