

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY
A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH
PRACOVNÍKŮ

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Andrea Jurůjová, DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Bariéry ve vzdělávání pedagogických pracovníků*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Vítu Dočkalovi, Ph.D. za poskytování cenných rad, připomínky a především čas, který mi věnoval při odborném vedení mé diplomové práce.

Bc. Andrea Jurůjová, DiS.

Anotace

| | |
|-----------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Bc. Andrea Jurůjová, Dis. |
| Katedra: | Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie |
| Obor studia: | Andragogika |
| Obor obhajoby práce: | Andragogika |
| Vedoucí práce: | Mgr. Vít Dočekal, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2018 |

| | |
|-------------------------|---|
| Název práce: | Bariéry ve vzdělávání pedagogických pracovníků |
| Anotace práce: | Diplomová práce se zabývá bariérami ve vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání a je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část je rozčleněna na tři kapitoly. První kapitola se zabývá pedagogickým pracovníkem, druhá vymezuje legislativní rámec dalšího vzdělávání a třetí je zaměřená na bariéry ve vzdělávání dospělých. Empirická část se věnuje identifikaci bariér v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání ve městě Brně. |
| Klíčová slova: | bariéry, pedagogičtí pracovníci, preprimární vzdělávání, další vzdělávání |
| Title of Thesis: | Barriers in the education of pedagogical staff |
| Annotation: | Master thesis deals with barriers in the education of pedagogical staff in pre-primary education and it's divided on two parts – theoretical and empirical. The theoretical part is divided to three chapters. The first chapter deals with pedagogical worker, the second chapter defines the legislative framework of further education and the third chapter is focused on barriers in education of adults. The empirical part is dedicated to identification of barriers in further education of pedagogical staff in pre-primary |

| | |
|---|---|
| | education in the Brno town. |
| Keywords: | barriers, pedagogical staff, pre-primary education, further education |
| Názvy příloh vázaných v práci: | Příloha 1 - Dotazník |
| Počet literatury a zdrojů: | 80 |
| Rozsah práce: | 80 s. (108 008 znaků s mezerami) |

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 7 |
| 1 Pedagogický pracovník..... | 9 |
| 1.1 Definice a profesní rozdělení pedagogického pracovníka | 9 |
| 1.2 Předpoklady pedagogického pracovníka v preprimárním vzdělávání | 14 |
| 1.3 Kompetence učitele | 17 |
| 2 Legislativní rámec dalšího vzdělávání | 23 |
| 2.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020..... | 28 |
| 3 Bariéry ve vzdělávání dospělých..... | 31 |
| 3.1 Výzkumy bariér ve vzdělávání..... | 32 |
| 3.2 Rozdělení bariér ve vzdělávání | 36 |
| 4 Empirická část | 42 |
| 4.1 Metodologie výzkumu..... | 42 |
| 4.2 Analýza dat..... | 46 |
| 4.3 Interpretace dat | 56 |
| 4.4 Závěry výzkumu | 63 |
| 4.5 Diskuze..... | 64 |
| Závěr | 66 |
| Literatura a zdroje | 68 |
| Seznam obrázků, grafů, schémat | 76 |
| Seznam tabulek..... | 77 |
| Seznam příloh | 78 |

Úvod

Rozvoj školství a kvalita vzdělávání je možná jen díky kvalitnímu vzdělání pedagoga. Pedagoga, který je nachystaný a motivovaný na změny ve školství. Z těchto důvodů jsem začala psát tuto práci.

Hlavním důvodem však bylo zjistit problematiku dalšího vzdělávání pedagogů. Jaké bariéry mají před sebou pedagogičtí pracovníci, pokud se rozhodnou dál vzdělávat. A tak jsem si stanovila cíl práce: identifikovat bariéry v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním období. Jako cílovou skupinu jsem si určila skupinu pedagogických pracovníků ve městě Brně.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické.

Teoretickou část zastupují první tři kapitoly. První vymezuje základní pojmy, jako jsou pedagogický pracovník, jeho předpoklady a kompetence. Druhá se věnuje legislativnímu rámci vážícímu se k dalšímu vzdělávání učitelů. Seznamuje čtenáře s nejdůležitějšími dokumenty současné vzdělávací politiky České republiky. Třetí kapitola se věnuje bariérám ve vzdělávání pro pedagogické pracovníky zaměřující se na preprimární období. Tyto bariéry jsou rozděleny do tří skupin na: *situační bariéry*, *institucionální bariéry* a *osobnostní bariéry*.

Domnívám se, že většina z nás má v životě nějakou vlastní bariéru, kvůli které nemůže dosáhnout cíle. Ať už se jedná o nedostatek financí, nedostatek volného času či nedostatek vlastní motivace, ale některé bariéry lze prolomit vlastní pílí a snahou. Je však ale nezbytnost nejprve zjistit, o jaké se jedná a aplikovat vhodná řešení. Další vzdělávání je nedílnou součástí osobního rozvoje každého pedagogického pracovníka, a proto je potřeba se jím zabývat.

V empirické části budou zahrnuta empirická šetření a jejich vyhodnocení ze 137 mateřských škol v Brně. Tato lokalita pro tuto práci byla zvolena z důvodu mého působení v oblasti preprimárního vzdělávání. Pro získání cíle bude provedeno písemné, polostrukturované dotazníkové šetření.

Díky tomuto dotazníkovému šetření se v diplomové práci budu snažit odpovědět na hlavní výzkumné otázky – budu se snažit o zjištění bariér současného pojetí v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků pro jejich profesní rozvoj. Pro naplnění cíle identifikovat bariéry ve vzdělávání pedagogických pracovníků ve městě Brně si uvědomuji, že mohu zjišťovat, jak účastníci tyto bariéry vnímají. Zdrojem informací pro můj stanovený cíl je tedy realizovaný výzkum. Na závěr uvádím doporučení.

Pedagogičtí pracovníci by měli být ti, kteří se neustále vzdělávají, aby mohli své znalosti, zkušenosti a poznatky dále předávat.

1 Pedagogický pracovník

Cílem mé diplomové práce je identifikovat bariéry v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání ve městě Brně. První kapitola je zaměřena na úřední pojmy, které se váží k tématu, zabývám se zde definicí pedagogického pracovníka, výčtem profesních pozic podle zákona a předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Protože nezkoumáme bariéry u všech pedagogických pracovníků, ale pouze u pracovníků v preprimárním vzdělávání, zabývám se dále jen pedagogickými pracovníky spadajícími do dané profesní skupiny, tj. ředitel mateřské školky, učitel a asistent pedagoga, u kterých jsou bariéry ve vzdělávání zkoumány. Blíže se tedy seznámíme a postupně popíšeme předpoklady, kompetence a způsobilost plynoucí ze zákona pro výkon těchto profesí.

1.1 Definice a profesní rozdělení pedagogických pracovníků

Pedagogičtí pracovníci tvoří rozsáhlou profesní skupinu. Koho je možné nazvat pedagogickým pracovníkem, určuje *Zákon 563/2400 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů* (dále jen „*Zákon o pedagogických pracovnících*“) (Česko, 2004).

Většina autorů, například Průcha a Veteška v *Andragogickém slovníku* (2014, s. 211), se v definici pedagogického pracovníka ztotožňují s ustanovením § 2 odst. 1 *Zákona o pedagogických pracovnících*, kde je uvedeno: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým*

pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (Česko, 2004).

Prakticky a přehledně vykládá Zákon o pedagogických pracovnících Valenta, který ve své publikaci stručně a jasně vymezuje povolání, která spadají do dané profesní skupiny pracovníků vykonávajících přímou pedagogickou činnost. Pedagogickými pracovníky podle platné právní úpravy jsou:

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) vedoucí pedagogický pracovník (Valenta, 2010, s. 19).

Za pedagogického pracovníka může být uznána fyzická osoba, která splňuje nejen uvedené definiční znaky, ale zároveň vyhovuje dalším předpokladům, které pro danou činnost stanoví zákon. Ustanovení § 3 *Zákona o pedagogických pracovnících* definuje základní předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka takto:

- a) plná způsobilost k právním úkonům,
- b) odborná kvalifikace,
- c) bezúhonnost,
- d) zdravotní způsobilost,
- e) prokázání znalosti českého jazyka (Valenta, 2010, s. 22).

a) Plná způsobilost pedagogického pracovníka k právním úkonům

Jak je uvedeno v *Občanském zákoníku*, způsobilost k právním úkonům znamená způsobilost nabývat práva brát na sebe povinnosti vlastními úkony. Způsobilost k právním úkonům vzniká zletilostí, tedy dosažením 18 let. Před dovršením 18. roku věku je možné způsobilost získat uzavřením manželství na základě soudního povolení (Marková, Venglářová, & Babiaková, 2006, s. 67).

b) Odborná kvalifikace

Obecně lze definovat kvalifikaci jako soubor požadovaných dispozic pro sjednaný druh pracovní činnosti či vykonávání určité profese, a to se stanovenou mírou namáhavosti, složitosti a přesnosti práce (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 110-111).

Kvalifikaci lze vnímat jako způsobilost ke konkrétní pracovní činnosti. Je vždy utvářena prostřednictvím určitého typu edukace. Kvalifikovanost učitele lze chápat jako požadované předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 137).

Učitelské profese se týká mnoho nových požadavků na odbornost. Na učitele jsou v oblasti kvalifikovanosti kladeny mnohem vyšší nároky než na zástupce většiny jiných profesí. Každý učitel by měl dosáhnout vysokoškolského vzdělání a stát se tak odborníkem na vyučování.

Tento požadavek pro výkon činnosti a získávání odborné kvalifikace je dokonce ustanoven Zákonem o pedagogických pracovnících. Vališová a Kasiková vnímají kvalifikovanost podobně jako Průcha. Podle nich je to souhrn požadovaných předpokladů pro jeho funkce, které je možné získat absolvováním stanoveného studia. Dále však kladou důraz na to, že by učitel měl být schopen přistoupit na cestu celoživotního vzdělávání, ochoten sledovat vývoj svého oboru a neustále rozšiřovat svůj životní obzor

(Vališová & Kasiková, 2007, s. 16). V níže uvedené tabulce uvádím shrnutí kvalifikačních předpokladů pro pedagogické pracovníky v mateřské škole. Popis pedagogických pracovníků preprimárního období bude rozepsán v další podkapitole.

Tab. 1: Kvalifikační předpoklady pro pracovníky v MŠ (Valenta, 2010; s. 43, 47)

| Profesní pozice | Stupeň vzdělání | Obor (varianty) | Nutné doplňující studium (varianty) |
|---|------------------------|----------------------------------|--|
| Učitel MŠ § 6 odst. 1 ZPP | VŠ Mgr. | pedagogika předškol. věku | x |
| | VŠ Mgr. | spec. ped. | x |
| | VŠ Bc. | pedagogika předškol. věku | x |
| | VŠ Bc. | spec. ped. | x |
| | VOŠ | učit.předškolního věku | x |
| | SŠmaturita | učit.předškolního věku | x |
| Učitel MŠ (třída nebo škola spec.vzděl. potř.) § 6 odst. 2 ZPP | VŠ Mgr. | spec. ped. | x |
| | VŠ Mgr. | pedagogika předškol. věku | VŠ Bc. –spec. ped. |
| | VŠ Mgr. | pedagogika předškol.věku | CŽV na VŠ – spec.ped. |
| | VŠ Bc. | spec. ped. | x |
| | VŠ Bc. | pedagogika předškol. věku | VŠ Bc. – spec. ped. |
| | VŠ Bc. | pedagogika předškol. věku | CŽV na VŠ – spec.ped. |
| | VOŠ | učit.předškolního věku | VŠ Bc. – spec. ped. |
| | VOŠ | učit.předškolního věku | CŽV na VŠ – spec.ped. |
| | SŠ maturita | učit.předškolního věku | VŠ Bc. – spec.ped. |
| SŠ maturita | učit.předškolního věku | CŽV na VŠ – spec.ped. | |
| Asistent pedagoga § 20 ZPP | VŠ Mgr. | pedagogika (všechny varianty) | x |
| | VŠ Bc. | pedagogika (všechny varianty) | x |
| | VOŠ | asistent pedagoga | x |

| | | | |
|--|----------------|---------------------|-------------------------------|
| | VOŠ | sociální pedagogika | x |
| | SŠ maturita | asistent pedagoga | x |
| | SŠ výuční list | všechny varianty | pedagogika (i mimo VŠ) |
| | Zákl. vzděl. | x | asistent pedagoga (i mimo VŠ) |

c) Bezúhonnost

Dalším předpokladem pro výkon pedagogického pracovníka je bezúhonnost. Dle § 29a *Zákona o pedagogických pracovnících* se za bezúhonnou osobu pro potřebu činnosti pedagogického pracovníka nepovažuje fyzická osoba, jež byla odsouzena za trestný čin spáchaný úmyslně, nebo za trestný čin z nedbalosti. Bezúhonnost je zapotřebí prokázat vždy před vznikem pracovního poměru předložením výpisu z evidence *Rejstříku trestů*. Výpis nesmí být starší než tři měsíce (Česko, 2004).

d) Zdravotní způsobilost

Pedagogický pracovník by měl být zdravotně způsobilý k výkonu profese. Zdravotní způsobilost musí prokázat ještě před navázáním pracovně právního vztahu. *Zákon o pedagogických pracovnících* nedefinuje přímo podmínky zdravotní způsobilosti. Posuzování zdravotní způsobilosti pedagogických pracovníků se řídí *Vyhláškou o pracovně lékařských službách a některých druzích posudkové péče* (Puškinová, 2014, s. 66).

e) Prokázání znalosti českého jazyka

Velmi důležitou kompetencí pro pedagogickou činnost je v neposlední řadě prokázání znalosti českého jazyka. Prokazování této znalosti je specifikováno v § 4 *Zákona o pedagogických pracovnících*. Povinnost prokázat znalost českého jazyka se týká pedagogických pracovníků, kteří příslušnou

odbornou kvalifikaci získali absolvováním vzdělávacího programu v jiném než českém jazyce. Znalost českého jazyka nemusí prokazovat osoba, která:

- a) bude působit ve škole s jiným vyučovacím jazykem než českým,
- b) úspěšně vykonala maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury,
- c) vyučuje cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce (Valenta, 2010, s. 58).

1.2 Předpoklady pedagogického pracovníka v preprimárním vzdělávání

Pedagogická práce učitelů vyšších stupňů škol je významně zakotvená v odbornosti předmětů, které jako vybrané studovali a nyní je učí, a společně s procesy výuky těchto předmětů většinou zvládají i situace výchovného charakteru. Naproti tomu učitelé v preprimárním období se zaměřují na celostní rozvoj dětí, který vychází z osobnostního a sociálního rozvoje dětí, souvisí s jejich nadáním a dispozicemi až po odhalení vývojových nebo vznikajících poruch (Průcha & Kořátková, 2013, s. 60). Z těchto důvodů jsou na učitele kladeny nové a vyšší odborné požadavky. Jak zvládnout speciální i sociální znalosti a dovednosti je popsáno v Bílé knize, která doporučuje pro pedagogy v předškolním vzdělávání vzdělání na pedagogických fakultách na úrovni bakaláře. Snahou je zvýšení sociálního i profesního statusu předškolního pedagoga (Svobodová, 2010, s. 19). Bílá kniha se stala výzvou pro pedagogické fakulty pro otevření studijního oboru Učitelství pro mateřské školy v současné době vyučuje tento obor většina pedagogických fakult v prezenční a kombinované formě (Svobodová, 2010, s. 19). K přehledu o předpokladech odborné kvalifikace v pedagogických profesích v preprimárním období slouží níže uvedená tabulka, která udává informace o dosaženém vzdělání pro výkon profesní pozice a možné doplnění vzdělání.

Učitel mateřské školy

Učitel v mateřské škole (preprimárním vzdělávání) patří obecně mezi pedagogické pracovníky a je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školského zařízení. Kromě výše zmíněných vymezení stanovuje *Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.* také předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, pracovní dobu nebo například systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků včetně obecných zásad jejich kariérního systému (MŠMT ČR, 2017).

Způsoby, jak získat kvalifikaci učitele mateřské školy, jsou popsány v ustanovení § 6 *Zákona o pedagogických pracovnících*. Nejnižším dostačujícím vzděláním je střední vzdělání s maturitní zkouškou získané na střední pedagogické škole (obor předškolní vzdělávání). Absolvovaný vzdělávací program na všech stupních vzdělání (včetně vysokoškolského) musí být vždy zaměřen na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Zákon připouští jednu výjimku, kdy za plně kvalifikovaného učitele mateřské školy považuje i absolventy vysokoškolského vzdělání (i bakalářského) v oboru speciální pedagogika. V takovém případě se již nevyžaduje doplnit si vzdělání v oboru předškolního vzdělávání. V mateřských školách, ve kterých jsou zřízeny třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, se vždy vyžaduje absolvování studia speciální pedagogiky (Valenta, 2010, s. 27).

Ředitel mateřské školy

Ředitel školy a školského zařízení je pedagogickým pracovníkem, na kterého jsou kladeny stejné kvalifikační předpoklady jako na výše zmiňovaného učitele mateřské školy. Zákon o pedagogických pracovnících v ustanovení § 5 klade ještě další zvláštní předpoklady pro výkon funkce ředitele:

- a) příslušná délka praxe (3 roky),

- b) absolvování „funkčního studia“ formou dalšího vzdělávání, a to do 2 let od jmenování do funkce (platí pro ředitele škol zřizovaných ministerstvem a krajem) – jedná se o povinné vzdělávání pro ředitele v oblasti řízení školství (Valenta, 2010, s. 61).

Speciální pedagog

Zákon o pedagogických pracovnících v § 18 říká, že: „speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku.“ (Česko, 2004).

V mateřských školách může speciální pedagog vykonávat dvě funkce, které mají odlišné podmínky v odborné kvalifikaci. Obě tyto kategorie také striktně odlišuje katalog prací, který lze použít při zařazení do pozice:

- a) učitele mateřské školy, se vzděláním speciální pedagogiky na stupni bakalářského či magisterského studia,
- b) speciálního pedagoga, s úplným vysokoškolským magisterským vzděláním (Valenta, 2010, s. 40).

Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga je pracovník pomáhající učiteli nebo jinému pedagogickému pracovníkovi.“ (Průcha & Veteška, 2014, s. 44)

Jde o takovou kategorii asistence, která v souladu s ustanovením § 16 školského zákona vyžaduje souhlas krajského úřadu pro zřízení této funkce. Je nezbytné pracovní pozici důsledně oddělit od pozice osobního asistenta.

Při získání odborné kvalifikace je zákon poměrně liberální. Nejnižším požadovaným stupněm vzdělání je i základní vzdělání doplněné absolvováním akreditovaného kurzu v rozsahu minimálně 120 hodin

na asistenta pedagoga v klasické mateřské škole. U absolventů střední školy ukončené maturitní zkouškou z jiného oboru, než pedagogického je potřeba k získání odborné kvalifikace absolvovat také akreditovaný kurz v rozsahu minimálně 120 hodin (Valenta, 2010, s. 41).

1.3 Kompetence učitele

Učitel byl podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 236) tradičně vnímán jako osoba předávající znalosti. Učitelské povolání charakterizují jako sociální pracovní roli, jejímž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků. Předávat jim dovednosti, poznatky a návyky kultury předcházejících generací.

Pedagog hraje v životě dětí významnou roli, zodpovídá za výchovu a vzdělání, napomáhá jim vkročit do života a společnosti. V poslední době je ve školách stále více kladen důraz nejen na vzdělávání, ale také na výchovu dětí.

Není výjimkou, že učitelé zastávají výchovnou roli rodičů, obzvláště pak u dětí vyrůstajících v nefunkčním rodinném prostředí. Je však důležité si uvědomit, že rodič nemůže být nahrazen pedagogem (Grecmanová, Holoušová, & Urbanovská, 2002, s. 165).

Vlivem rychle se měnící doby a dnešní společnosti se profese učitele musí vyrovnávat se stále se zvyšujícími nároky. V učitelství se jedná především o práci s lidmi, z tohoto důvodu pedagog musí disponovat komunikačními dovednostmi na odpovídající úrovni. Denně je vystaven kontaktu nejen s dětmi, ale i rodiči, se svými kolegy. Kromě samotné pedagogické činnosti učitel musí obstát při řešení problémů dětí, zejména jejich chování, ale také musí zvládat komunikaci s rodiči, a je tedy vhodné komunikovat bez předsudků (Průcha & Kofátková, 2013, s. 70).

Učitel se tak každý den setkává s různorodými situacemi, které musí co nejefektivněji vyřešit nejen po odborné, ale také osobnostní stránce.

Učitel se podílí na spoluvytváření edukačního prostředí, organizaci a koordinaci žáků. Řídí proces učení a vyhodnocuje jeho výsledky. Ovlivňuje tak nemalou měrou klima třídy (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 326).

Osobnost a profesionalita učitele spočívá v dobře zvoleném přístupu a připravenosti programu, jedněmi z nejdůležitějších jsou psychosociální dovednosti. Vyjadřovací schopnosti a pozitivní osobnostní rysy jsou důležité pro celkovou kultivaci dětské osobnosti (Kolář, 2012, s. 157).

Náročnost učitelského povolání spočívá také v tom, že ve srovnání s ostatními profesemi působí učitel na děti předškolního věku celou osobností a děti ho vnímají jako celistvý vzor, který přijímají a napodobují (Průcha & Kofátková, 2013, s. 65). Profese učitele vyžaduje nejen intelektové dovednosti, ale i osobnostní kvality nezbytné k výkonu práce a neustálému rozvoji.

Klima školy je vytvářeno především vztahy na pracovišti, a to nejen v pozitivní, ale i v negativní rovině. Učitel v mateřské škole by měl být profesionálem ve svém oboru a je velmi důležité, aby dokázal dobře pracovat v celém pedagogickém týmu mateřské školy. Poté může docházet k vytvoření opravdu funkčního prostředí dané organizace a ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a výchově dětí (Průcha & Kofátková, 2013, s. 70).

K nepostradatelným vlastnostem patří také výborné organizační schopnosti, neboť učitel musí naplánovat svoji výuku a efektivně ji vést. Musí tak přizpůsobit své jednání dané situaci. Neméně důležitou vlastností je také schopnost objektivně hodnotit nejen děti, ale být schopen ohodnotit i sám sebe, případně své kolegy či nadřízené. Toto velice úzce souvisí se zdravým sebevědomím a vyrovnaností. K dalším osobnostním rysům, kterými by měl disponovat každý dobrý pedagog, patří vysoká míra

empatie, dostatečné sebeovládání, akceptování a respektování druhých (Kolář, 2012, s. 157).

Kompetence učitele je chápána jako komplexní schopnost vykonávat úspěšně učitelskou profesi. Učitel využívá své znalosti, dovednosti a tvořivost ke vzdělávání dětí. Vnímá potřeby dětí, podporuje je v individuálním rozvoji, získává je pro poznávání a učení. To znamená mít přirozené a transparentní postoje, přijmout hodnoty a pravidla společnosti. Musí být ve svém jednání pozitivní a kvalitní osobností, ctít pravidla, a to s vědomím, že je dětem vzorem (Průcha & Kořátková, 2013, s. 65). Vašutová říká, že kompetence je systém profesních kvalit schopný rozvoje, pokrývající celý rozsah výkonu profese, a to ve znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobních předpokladech, které jsou provázané a chápány celostně. Kompetence charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých činnostech a pedagogických rolích. Každá oblast kompetencí je rozebrána tak, aby bylo zřejmé, které znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti by měl učitel ovládat (Vašutová, 2004, s. 92).

Syslová, Horká a Lazarová uvádí v knize *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole* profil absolventa, který má přispět k tomu, aby učitelé mateřské školy získávali vyšší vzdělání a byli vybaveni profesními kompetencemi, které jim umožní naplňovat program pro předškolní vzdělávání (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014, s. 8). Profil absolventa vychází z definice Vašutové (2001) o profesních kompetencích, které propojují teoretické i praktické schopnosti absolventa, aby byl schopen rozvíjet osobnost dítěte předškolního věku, a to po stránce citové, rozumové, tělesné, aby se podílel na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014, s. 8).

Většina autorů zabývajících se rozdělením kompetencí učitele je rozděluje podle Vašutové. Trochu odlišné rozdělení uvádí Mertin

a Gillernová v publikaci *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Rozdělení se dle autorů v hlavních bodech výrazně neliší, dochází zde pouze ke spojení či propojení jednotlivých kompetencí. Vašutová přistupuje k popisu kompetencí odbornějším a podrobnějším způsobem, naproti tomu Mertin a Gillnerová popisují jednotlivé kompetence způsobem uchopitelnějším pro běžné čtenáře.

Rozdělení profesních kompetencí dle Vašutové:

- a) **Kompetence oborová** – učitel disponuje znalostmi oboru, které odpovídají požadavkům předškolního vzdělání, transformuje znalosti dílčích složek rozvoje osobnosti dítěte do celostního modelu, integruje mezioborové poznatky do každodenních činností, disponuje znalostmi informační a komunikační technologie.
- b) **Kompetence psychodidaktická** – učitel vytváří vhodné, podnětné a radostné prostředí pro rozvoj dítěte, užívá metody prožitkového, činnostního a kooperativního učení, používá nástroje hodnocení vedené k cílům školního vzdělávacího programu.
- c) **Kompetence pedagogická** – učitel teoreticky i prakticky rozumí procesům výchovy se sociálními, psychologickými a multikulturními aspekty, orientuje se v problematice vzdělávání s využitím současných trendů, nabídku přizpůsobuje individuálním potřebám, prolíná spontánní a řízené činnosti.
- d) **Kompetence diagnostická a intervenční** – učitel sleduje rozvoj a individuální pokrok dítěte, využívá metodu diagnostiky v praxi, připravuje vzdělávací nabídku pro děti se speciálními potřebami, ctí zásady etiky při komunikaci o dětech, spolupracuje s rodiči.
- e) **Kompetence psychosociální a komunikační** – učitel utváří příznivé klima ve třídě, prakticky využívá prostředky socializace dětí, zvládá

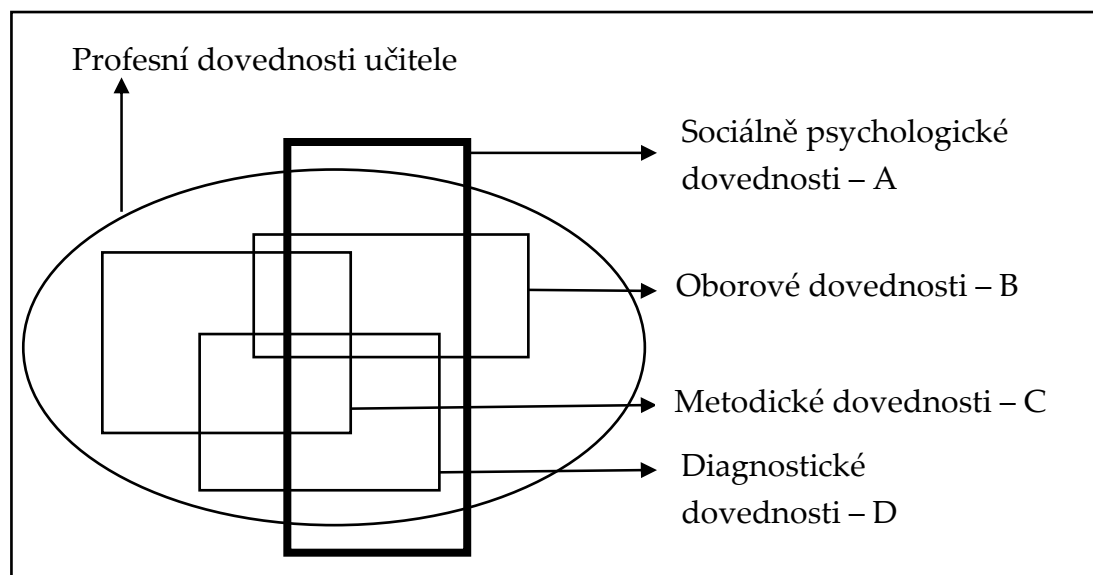
náročné sociální situace a zprostředkovává jejich řešení, ve třídě používá prostředky pedagogické komunikace.

- f) *Kompetence manažerské*–učitel se orientuje v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, v zákonech a normách, ve vzdělávací politice a zpracovává vzdělávací program.
- g) *Kompetence profesně a osobnostně kultivující*– učitel má všeobecný přehled, pracuje v týmu, prezentuje a obhajuje výsledky své práce (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014; s. 8, 9).

Rozdělení profesních kompetencí dle Mertina a Gillernové:

- a) sociálně psychologické profesní dovednosti – jejich výčet není možné dost dobře v praxi učitele sestavit, mnohé se různě překrývají a kombinují. Jedná se o sebereflexi, rozpoznávání a projevení emocí, empatie, akceptace druhých, tolerování odlišných pohledů druhých atd.;
- b) profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku;
- c) metodické profesní dovednosti;
- d) oborové a metodické profesní dovednosti (b, c) souvisí s určitou aktivitou, co učitelka s dětmi dělá a čím se zabývá (jde v podstatě o to „co a jak“);
- e) speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti – učitel provádí průběžnou pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny ve skupině, respektuje vývojové a individuální charakteristiky dítěte, přizpůsobuje styl práce dítěti a skupině (Mertin & Gillernová, 2010, s. 28).

Ve vzdělávací činnosti učitele by se všechny kompetence měly vzájemně prolínat a vytvářet tak komplexní profesní dovednosti učitele předškolního vzdělávání, což nám názorně přibližuje níže uvedené schéma.



Obr. 1: Schéma profesních dovedností učitelky mateřské školy (Mertin & Gillernová, 2010, s. 29)

Z výše popsaných profesních kompetencí nám vyplývá obecný profil pedagogického pracovníka a s tím i spojené nároky na další vzdělávání, protože profesní rozvoj sestává součástí jeho celoživotního učení. Profesní kompetenci učitelky mateřské školy tvoří soubor všech výše uvedených kompetencí.

Cílem této kapitoly, bylo seznámit čtenáře s pojmem pedagogický pracovník, výčtem profesních pozic, objasnit kvalifikaci a přiblížit čtenáři nutnost dalšího vzdělávání u pedagogických pracovníků, kteří jsou součástí tohoto stupně edukace a jsou respondenty v mém výzkumu. Šetření v empirické části bude zaměřeno na identifikaci bariér v dalším vzdělávání pedagogického pracovníka v preprimárním vzdělávání ve městě Brně, a to v různých formách vzdělávání (formální, neformální, informální). Další kapitola nás uvede do povinnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, která vyplývá ze zákona.

2 Legislativní rámec dalšího vzdělávání

V Lisabonu proběhlo zasedání Evropské rady, které ovlivnilo činnost a směr politiky v Evropské unii. Byly stanoveny konkrétní cíle, mezi které patří: rozvoj osobnosti, založený na znalostech a dovednostech jedince.

Celoživotní učení bylo definováno jako neustálá cílevědomá činnost s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. Evropská unie v některých oblastech vzdělávání převzala iniciativu pomocí projektů, programů a fondů, a ovlivňuje tak politiku členských států. Česká republika akceptuje komplexní pojetí celoživotního učení prezentované v těchto dokumentech.

Cílem práce je identifikovat bariéry v dalším vzdělávání pedagogickým pracovníkům. V druhé kapitole se seznámíme s nejdůležitějšími dokumenty současné vzdělávací politiky ČR, které se týkají vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vzdělávání dospělých má svůj postupný vývoj. Systémové ukotvení celoživotního vzdělávání dospělých však přichází až v posledních třech desítkách let, ať už mluvíme o vzdělávání dospělých v jakémkoliv oboru, např. úředník/ice, truhlář/ka, učitel/ka v mateřské škole apod.

Legislativa pro oblast vzdělávání začíná základním zákonem České republiky – *Ústavou České republiky* z 16. prosince 1992. *Ústava* se o školství a vzdělávání sice přímo nezmiňuje, ale odkazuje na „součást ústavního pořádku“, kterou je *Listina základních práv a svobod*. Zde je o školství zmínka v Hlavě čtvrté – Hospodářská, sociální a kulturní práva – v článku 33. Jedním ze zásadních zákonů pro oblast školství je tzv. *školský zákon* ze dne 24. září 2004 a jeho celý název zní *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Tento zákon upravuje všechny typy vzdělávání s výjimkou vysokoškolského, které je definováno v *Zákoně o vysokých školách* ze dne

22. dubna 1998 – *Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.*

Kromě těchto dvou zákonů je dalším důležitým dokumentem zákon o pedagogických pracovnících – *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*; a Zákoník práce ze dne 22. 4. 2006 – *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce*. Problematika legislativního rámce českého vzdělávání není nijak jednoduchá, protože v ní dochází k neustálým změnám. Povinností školy a školského zařízení je tyto změny sledovat, aby se v žádné z oblastí svého působení nedostala do rozporu se zákonem.

Nyní se budu podrobněji zabývat některými souvislostmi obecné a speciální úpravy problematiky dalšího vzdělávání. Odborný rozvoj zaměstnanců upravuje v obecné rovině *Zákoník práce* v ustanovení § 227 a následujících. Speciální právní úpravu týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tvoří *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, ve znění pozdějších předpisů (naposledy novelizovaný *zákonem č. 379/2015 Sb., účinným od 12. 1. 2016*), konkrétně Hlava IV – Další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociálních služeb § 24:

- (1) *„Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*
- (2) *Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření.*
- (3) *Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání*

je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

- (4) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje a) na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem, b) samostudiem, c) dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.*
- (5) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 4 písm. a) je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání uskutečňovala.*
- (6) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitra nebo Ministerstvo obrany stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol, které zřizuje.*
- (7) K dalšímu vzdělávání uvedenému v odstavci 4 písm. b) pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání podle odstavce 1 nebo 2; dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu. Trvá-li pracovní poměr jen část školního roku, přísluší za každý měsíc trvání pracovního poměru jedna dvanáctina volna podle věty první. Při sjednání kratší, než stanovené týdenní pracovní doby se úměrně tomu sníží rozsah volna podle věty první. Nevyčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká. Volno podle věty první se pro pracovněprávní účely považuje za překážku v práci na straně zaměstnance.*

(8) *Další vzdělávání pedagogických pracovníků se nepovažuje za rekvalifikaci podle zvláštního právního předpisu.*“ (Česko, 2004).

Dále *vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* a *vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb.* Tato vyhláška definuje požadavky na kvalifikační vzdělávání, na prohlubování odborné kvalifikace, dále se zabývá složením akreditační komise, její činností a v přílohách obsahuje definice kariérních stupňů pedagogických pracovníků.

Obecně prohlubování kvalifikace upravuje *Zákoník práce* v § 230. Rozumí se jím průběžné doplňování kvalifikace, kterým se nemění její podstata a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce. Za prohlubování kvalifikace se považuje též její udržování a obnovování. *Zákon o pedagogických pracovnících* v § 24 používá shodnou terminologii jako *Zákoník práce*. Tak jako § 230 *odst. 2 Zákoníku práce* ukládá povinnost zaměstnanci prohlubovat si svou kvalifikaci k výkonu sjednané práce, tak i podle *Zákona o pedagogických pracovnících* § 24 *odst. 1* mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Účast na školení nebo jiných formách přípravy anebo studium za účelem prohloubení kvalifikace jsou v souladu s § 230 *odst. 3 Zákoníku práce* považovány za výkon práce, za který zaměstnanci přísluší plat.

V *Zákonu č. 561/2004 Sb.* jsou uzákoněny tzv. *Rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP). Každá úroveň vzdělávání má vlastní RVP. Pro potřeby tématu naší práce jsem využila dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, kde se o dalším vzdělávání zmiňuje kapitola *Personální a pedagogické zajištění*, kapitola 7.6.

Uvádím pouze body, které se zabývají dalším vzděláváním (Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 34):

- Pedagogičtí pracovníci se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně.
- Ředitel podporuje profesionalizaci pracovního týmu, sleduje udržení a další růst profesních kompetencí všech pedagogů (včetně své osoby), vytváří podmínky pro jejich další systematické vzdělávání.

K poslednímu bodu náleží poznámka pod čarou, kde se píše: *„Další vzdělávání je zabezpečováno v rozsahu možností mateřských škol a zřizovatelů.“* (Národní ústav pro vzdělávání, 2017, s. 34).

Podstatné je ale to, že povinnost dalšího vzdělávání (nejen) pedagogických pracovníků je dána zákonem, přičemž mají občané při plnění této povinnosti právo na pomoc státu, která by měla působit zejména motivačně.

Celoživotní vzdělávání je specifické podle cílové skupiny, která jím prochází. Legislativní rámec je upraven *Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* a bude popsán níže.

Podle definice z knihy *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol* je další vzdělávání pedagogických pracovníků *„...systematický kontinuální a koordinovaný proces navazující na předchozí formální vzdělávání pedagogických pracovníků a trávající po celou dobu jejich profesní dráhy. Zajišťuje vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství. Plní dvě hlavní funkce – standardizační, která stanovuje a udržuje úroveň vzdělanosti učitelů i žáků, a rozvojovou, která zprostředkovává inovace v oblasti vzdělávání do škol. Rozvíjí profesní kompetence pedagogů.“* (Danielová et al., 2013, s. 12).

Průcha s Veteškou (2012) spatřují další vzdělávání pedagogických pracovníků jako *„celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání. [...] Toto další vzdělávání se uskutečňuje ve dvou formách:*

Jednak na vysokých školách a ve vzdělávacích zařízeních s akreditací MŠMT, jednak samostudiem. “.

Kohnová (1995, s. 20) uvádí základní cíle dalšího vzdělávání učitelů:

- zdokonalování profesionální dovednosti učitelů,
- vnitřní rozvoj škol,
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,
- instrumentalista v inovační politice a změnách ve vzdělávání,
- osobní vývoj učitelů.

Pro potřeby své práce se budu v následujících podkapitolách zabývat legislativou dalšího vzdělávání a přiblížím *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.

2.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Dne 9. července 2014 byla usnesením vlády č. 538 schválena *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky. Byl vydán dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015–2020*, který hovoří o dalším vzdělávání a kariérním růstu: „Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Podpora pedagogickým pracovníkům bude v následném období zaměřena především na dokončení a realizaci kariérního systému učitelů a ředitelů, na zlepšení odměňování pedagogických pracovníků. Současně bude pozornost zaměřena na modernizaci počátečního vzdělávání učitelů a posílení jejich dalšího vzdělávání.“

Důraz bude také kladen na podporu a zlepšení postavení a vzdělávání ředitelů škol.“ (MŠMT ČR, 2015 s. 56-57).

Sama vláda poukazuje na nedostatečnou kvalitu systému vzdělávání: *„Řada domácích i zahraničních studií ukazuje, že kvalita vzdělávacího systému je přímo závislá na kvalitě učitelů, jejich kvalifikaci, profesní zdatnosti, pedagogické erudici a entuziasmu. S tím souvisí i postavení učitelů ve společnosti, jejich prestiž a zprostředkovaně i odpovídající platové ocenění. Systém, který by motivoval učitele splňovat tyto atributy, zatím v České republice chybí a je třeba tento nedostatek v následujícím období napravit.“ (MŠMT ČR, 2015, s. 57).*

Řešením by mělo být zavedení kariérního systému, který by pomohl učitelům a ředitelům škol ve zkvalitňování jejich práce pomocí odměn. Zároveň by se měl vytvořit řád standardů a podmínky pro postup v kariérním systému a navrhnout institucionální a finanční zajištění celého projektu.

Kariérní systém by měl zlepšit kvalitu výuky zejména tím, že:

- změní se příprava budoucích učitelů a propojí se pregraduální příprava na fakultách vzdělávajících učitele (a SŠ a VOŠ připravujících učitele) s praxí škol;
- dojde ke změnám hodnocení práce učitele a vlastního hodnocení ze strany učitelů;
- zefektivní se systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a změní se pohled na plánování profesního rozvoje učitelů;
- dojde ke sdílení příkladů dobré praxe uvnitř škol i mezi školami, vytvoří se podmínky pro předávání zkušeností, mentoring a koučování;
- dojde ke změnám v práci se začínajícími učiteli (MŠMT ČR, 2015, s. 57).

Závěrem mohu říci, že na vzdělání učitelů jsou na základě strategie politiky České republiky kladeny nemalé nároky, ale je důležité konstatovat, že je v dnešní moderní době vzdělávání učitelů nutné.

3 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky Evropské unie od roku 2000 je zvyšování účasti dospělých na celoživotním učení, a také odstraňování bariér k účasti na vzdělávání dospělých (European Commission, 2000).

V České republice, jakožto členském státě Evropské unie, se vzdělávací politika zaměřená na vzdělávání dospělých utváří se zpožděním. Oproti vytyčeným cílům Evropské unie (15 % dospělé populace) mírně zaostává a Česká republika tak potřebuje navýšit účast dospělých na celoživotním učení o polovinu stávající dospělé populace (Podle EUROSTATU v roce 2016 se typická účast dospělých na vzdělávání pohybuje mezi 7 až 10 %) (EUROSTAT, 2016; European Commission, 2015a).

Veškeré výzkumy týkající se bariér ve vzdělávání dospělých (viz kapitola 3.1), které jsem měla k dispozici při psaní své diplomové práce, se zabývaly všeobecně celou dospělou populací v České republice. Cílem mé práce je tedy analyzovat bariéry v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, konkrétně v preprimárním vzdělávání.

V této kapitole se zabývám bariérami ve vzdělávání dospělých, a to konkrétně *situačními* (finanční prostředky, zaměstnanost v práci, hodně koníčků, rodina, zdravotní problémy), *institucionálními* (nedostatek informací o vhodných kurzech, nedostatek kurzů samotných, nízká kvalita kurzů) a *osobnostními* (účast na dalším vzdělávání nemá smysl, obavy z neúspěchu, nedostatek předchozího vzdělání). Po prostudování různých přístupů k problematice bariér ve vzdělávání dospělých jsem dospěla k závěru, že určité bariéry a zároveň i jejich názvosloví se v mnoha případech překrývá. Jako výchozí jsem zvolila rozdělení bariér podle Rabušicové a Rabušice z roku 2008 (viz výše), protože i když někteří autoři zvolili pro nějakou skupinu bariér jiný název, je stále možné tyto bariéry zařadit do některé z těchto tří výše uvedených.

Dosažení stanoveného cíle nemusí být vždy jednoduché a člověk se často setkává s různými překážkami. Za bariéry jsou označovány překážky, které stojí člověku v cestě ke splnění daného cíle.

V nadcházející podkapitole jsem se zaměřila na výzkumy bariér ve vzdělávání dospělých. Pro potřeby své diplomové práce představuji některé vybrané výzkumy týkající se bariér ve vzdělávání dospělých nejen v České republice, ale i v zahraničí.

3.1 Výzkumy bariér ve vzdělávání

Během let 1981 až 2001 bylo provedeno několik výzkumů týkajících se bariér. Nebudu je blíže představovat, protože jejich analýzou bylo zjištěno, že i přes stále větší důraz na vzdělávání se bariéry příliš nezměnily. K největším překážkám dalšího vzdělávání patří čas a finanční náklady. U žen souvisejí bariéry s rodinnými důvody, u mužů jsou to překážky spojené s prací či nezájmem (Matějů, Straková, & Veselý, 2010, s. 378-379).

Palán (2005) uvádí, že v České republice jasně dominují jako bariéry dalšího vzdělávání finance a pracovní vytížení. Rodinné důvody najdeme až na nižších příčkách.

Čiháček (2006, s. 122) ve svém výzkumu *Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání* dospěl k seřazení těchto překážek podle relativní četnosti: *nedostatek financí, kurzy nemají pro účastníka smysl, pracovní vytížení, nedostatek času pro vzdělávání, obava ze selhání, rodinné důvody, nízké dosažené vzdělání, nedostupnost informací o kurzech, nízká nabídka vzdělávacích kurzů, neodpovídající kvalita kurzů, jiné důvody, zdravotní důvody.*

Po srovnání výsledků zkoumání bariér Palána (2005) a Čiháčka (2006) vidíme, že bariéry *nedostatek financí* a *pracovní vytížení* se u obou objevují na předních příčkách v seznamech bariér v dalším vzdělávání.

Většina školení a kurzů, organizovaná školitelstvími organizacemi, je akreditována v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

v předškolním vzdělávání, které vedou certifikovaní lektoři. Vzdělávání probíhá v *Metodických centrech pro předškolní vzdělávání* po celé České republice. Jsou to instituce jako např.: *Národní institut dalšího vzdělávání*; *EDUkační LABORatoř, z.s.*; *Infra s.r.o.* a jiné. Podíváme-li se na kurzy přímo pořádané pro mateřské školy, které jsou v nabídce, jako je např.: *Koordinátor Školního vzdělávacího programu*, jedná se o částku 4 850 Kč. Další kurzy se pohybují v cenové relaci 3 500–9 000 Kč. Tato finanční částka může představovat pro řadu pedagogických pracovníků bariéru. Když přistoupíme k dalším možnostem, jako je specializační studium koordinátor EVVO, jedná se o studium k výkonu specializovaných činností v oblasti environmentální výchovy – v souladu s § 9, odst. 1, písm. d) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č.412/2006 Sb. („specializační studium“). Tento kurz má rozsah 250 hodin a cena je 12 500 Kč (LÍSKA, 2017).

Studium je zakončeno obhajobou písemné závěrečné práce a závěrečnou zkouškou. Závěrečná práce obsahuje Školní program EVVO, vytvořený účastníkem studia pro vlastní školu či školské zařízení (LÍSKA, 2017).

Danielová a kol. (2013, s. 26) uvádí, že Česko je pod vlivem evropského trendu, který udává, že bychom se vzděláváním dospělých a bariérami s tím spojenými měli zabývat. Konkrétně u pedagogických pracovníků „...je řada dalších obtíží, které jsou typické pro studium při zaměstnání. Patří mezi ně časová a finanční náročnost, nedostatek podpory od zaměstnavatele či obtížnost studia.“

Bariérami vzdělávání se zabývali také v zahraničí. Jako příklad mohu uvést výzkum, který vyšel v roce 2009 v časopise *The Journal of Continuing Higher Education* (v češtině *Časopis vyššího vzdělávání*).

Autory článku jsou Stanford T. Goto a Connie Martin. Jejich kvantitativní výzkum měl za cíl popsat, jak dospělí lidé zdolávají problémy spojené se vzděláváním, když se dostanou do vzdělávacího programu pro dospělé na škole technického zaměření. Výslednou analýzou byly zjištěny tyto bariéry: *životní cíle a situační bariéry* – finanční problémy, doprava, pracovní konflikty, obtížné rodinné situace a další náročné problémy; dva typy bariér: péče o děti a zdravotní problémy byly zmíněny nejčastěji; *motivace, vlastní účinnost a psychologické bariéry* a *logistické porozumění a informační/institucionální bariéry*. Samotný výzkum má rozsáhlejší výsledky. Avšak vzhledem k cíli mé práce jsou pro mě nejtěžnější právě vyzkoumané bariéry (Goto & Martin, 2009).

Ve výše zmíněném zahraničním výzkumu lze vysledovat určité prolínání s bariérami Rabušicové a Rabušice (2008) i K. P. Crossové (1981). Opět zde máme *situační bariéry, osobnostní bariéry (motivace, vlastní účinnost a psychologické bariéry* – po prozkoumání předchozích popisů, co jsou *osobnostní bariéry*, je lze takto chápat) i *institucionální*.

Dále mohu také uvést několik dalších výzkumů ohledně bariér v dalším vzdělávání, kterých se účastnila přímo Česká republika.

Bariéry, které brání dospělým v dalším studiu, jsou také popsány ve výzkumu společnosti *Donath-Burson-Marsteller* (MŠMT ČR, 2009, s. 8), který uvádí jako nečastější bariéry: *finanční náročnost, časovou náročnost, nedostatek motivace, nízkou informovanost, nedůvěru v efektivnost dalšího vzdělávání při hledání práce, popřípadě nízké sebevědomí starších lidí*.

Bariéra týkající se *financí* se mezi nejčastějšími bariérami objevuje již potřetí v rámci mého přehledu různých autorů přistupujících k problematice bariér.

V roce 2011 se Česká republika účastnila mezinárodního výzkumu *Adult Education Survey* (dále jen AES). Šetření se koná každých pět let. Týká se všech států Evropské unie a dále také Norska, Švýcarska, Srbska, Turecka.

„Cílem pravidelného šetření je zjistit, jak se dospělá populace zapojuje do vzdělávání“ (Český statistický úřad, 2016).

Další výzkum týkající se vzdělávání dospělých probíhal od 11. července 2016 do 16. ledna 2017 (Český statistický úřad, 2016).

V době psaní mé diplomové práce nebyly výsledky z posledního výzkumu AES dostupné, a proto uvádím výsledky z předchozího výzkumu z roku 2011.

Výzkum AES rozděluje bariéry do následujících čtyř kategorií (Český statistický úřad, 2011, s. 137):

Situační obtíže odpovídající životní situaci jednotlivce (např. nedostatek času z pracovních či rodinných důvodů).

Institucionální obtíže pramenící z praktik a procedur upravujících zapojení do vzdělávání (kurzovné, vstupní požadavky).

Dispoziční obtíže vztahující se k postojům jednotlivce k dalšímu vzdělávání (jedná se o obtíže, které často pramení z nedostatku motivací).

Informační obtíže týkající se nedostatku informací o aktuální nabídce vzdělávání.

Poslední studie věnovaná bariérám, kterou ve své práci uvádím, je od Kalendy a Kočvarové (2017), popisuje proměny bariér od roku 2005 do roku 2015. Tato studie poukazuje na fakt, že z pohledu institucionálních bariér je dosavadní celoživotní učení neúspěšné. Přiklání se k názoru, že vzdělávací politika by měla více akceptovat nabídku a poptávku celoživotního učení. Označuje institucionální bariéry za „české unikum“, neboť vykazují nejvýraznější nárůst za poslední dekádu. Což poukazuje na fakt, že cílovým skupinám mohly být nabízeny kurzy či vzdělávací akce, které nebyly dostatečně kvalitní, nebo jeho obsah neměl pro účastníky vzdělávání relevanci.

Podle předchozích výzkumů, které uvádím ve své práci, viz Rabušic a Rabušicová (2008), kteří poukazovali na nejstěžejnější bariéry situační

oblasti, tj. nedostatek finančních prostředků, nedostatek času, Kaleda a Kočvarová (2017) uvádí mírné zlepšení.

3.2 Rozdělení bariér ve vzdělávání

Situační bariéry

Jako první uvedu *situační bariéry* ve vzdělávání dospělých. Zmíním K. P. Crossovou, která se bariérami v dalším vzdělávání zabývala již koncem 20. století, konkrétně v roce 1981. Podle ní jsou *situační bariéry* překážky vyplývající z životních podmínek a z postavení člověka. Patří sem problémy s hrazením nákladů, nedostatek času, pracovní či rodinné povinnosti (Matěju, Straková, & Veselý, 2010, s. 378).

Bariérami ve vzdělávání dospělých se zabývala také Bočková (2002). Oproti staršímu dělení bariér K. P. Crossové je třídění Bočkové mnohem komplexnější. I přesto lze však jednotlivé druhy bariér rozčlenit do výše zmíněných kategorií. Domnívám se, že následující bariéry je možno zařadit mezi *situační bariéry*.

Dostupnost – pro občany starší generace je vzdělávání složitější; trpí nedostatkem volného času, který by mohli věnovat vzdělávání; negativně působí množství pracovních, rodinných a dalších povinností (Bočková, 2002, s. 15).

Organizace – vzdělávání je koncentrováno do větších měst, účast je tak vázána na dojíždění, které zabírá finance i čas; z tohoto pohledu jsou znevýhodněni lidé pracující na venkově, ale také lidé nějakým způsobem handicapovaní (Bočková, 2002, s. 15).

V České republice se analýzou bariér zabývali také Rabušicová a Rabušic (2008), kteří uvádějí, že *situační bariéry* souvisejí s aktuální životní situací. Mezi tyto překážky patří především nedostatek finančních prostředků potřebných k úhradě vzdělávacích kurzů, nákup knih

a studijních materiálů. Další bariérou může být pracovní vytíženost a zaneprázdněnost, tedy nedostatek času pro další vzdělávání a zvyšování kvalifikace. S nedostatkem času pro další vzdělávání úzce souvisí také čas věnovaný rodině nebo péči o děti, tedy osobní život. K situačním bariérám lze zařadit také zdravotní důvody či využití svého volného času k jiné zájmové činnosti. Další možnou překážkou při rozhodování, zda se dále vzdělávat, může být nesouhlas rodiny, případně přátel (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 99-106).

Většina zdrojů (viz výše) se shoduje na tom, že mezi nejtěžejnější *situační bariéry* patří: nedostatek finančních prostředků, nedostatek času (dostupnost), hodně vlastních koníčků, organizace (dojíždění), zdravotní důvody a péče o děti nebo rodinu. V dotazníku použiji otázky stejného typu, jaké použili ve svém výzkumu Rabušicová a Rabušic (2008). Domnívám se, že např. cena vzdělávacího kurzu může velmi ovlivnit další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pokusím se tedy vyzkoumat v empirické části, které z výše uvedených *situačních bariér* jsou v současné době u pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání největším problémem dalšího vzdělávání.

Institucionální bariéry

Dále se budu zabývat *institucionálními bariérami*. Podle K. P. Crossové souvisejí tyto bariéry především s nabídkou vzdělávání a jeho organizací. Mezi tento typ patří nedostatečná nabídka kurzů, jejich nevhodná nabídka, požadovaný určitý stupeň kvalifikace pro účast na kurzu (Matějů, Straková, & Veselý, 2010, s. 378).

Mezi tyto bariéry můžeme zařadit i některé z dělení Bočkové (2002). Konkrétně tyto následující:

Neexistuje výrazná potřeba celoživotního vzdělávání – poměrně vysoká úroveň vzdělanosti obyvatelstva na jedné straně a stále ještě existující

možnosti nalézt zaměstnání bez dalšího vzdělávání a záměrného zdokonalování nevytvářejí dostatečně silný tlak, který by tuto situaci změnil (Bočková, 2002, s. 15).

Chybí systém celoživotního vzdělávání – setkáváme se spíše s množstvím vzdělávacích akcí, které nejsou vzájemně propojeny a koordinovány tak, aby pokrývaly potřeby celoživotního vzdělávání (Bočková, 2002, s. 15).

Patří sem i bariéra – *nerespektování vzdělávacích potřeb lidí* (Bočková, 2002, s. 15).

Podle Rabušicové a Rabušice (2008) *institucionální bariéry* zahrnují nedostatek informací o vhodném vzdělávání, nedostatečnou nabídku vzdělávání a jeho nízkou úroveň. Problém může také nastat v komunikaci mezi lektorem a vzdělávajícím se, která je důležitým faktorem mezi účastníky edukačního procesu. Překážkou v dalším vzdělávání může být také neuspokojivá nabídka kurzů, které by splňovaly požadavky zájemců (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 99-106).

Mezi největší *institucionální bariéry* podle výše uvedených autorů a také výzkumu *Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání* (viz kapitola 3.1) (Čiháček, 2006) patří nedostatečná nabídka kurzů a též jejich nepříliš dobrá kvalita a neinformovanost pedagogických pracovníků.

Podle Bočkové (2002) neexistuje výrazná potřeba celoživotního vzdělávání (viz výše). Vzhledem k nedávným změnám ve vzdělávací politice zaměřené na celoživotní vzdělávání a v souvislosti s Evropskou unií je naopak potřeba zvýšit podíl dospělé populace, která se bude dále vzdělávat (viz výše). Všechny výzkumy týkající se bariér (viz kapitola 3.1) byly provedeny až po roce 2002, tedy po výzkumu Bočkové, a v žádném z nich jsem nenašla zmínku o této tezi. Ve spojitosti s analyzovanými výzkumy a změnou vzdělávací politiky se ani já nebudu touto tezí ve své empirické části zabývat.

Domnívám se, že v současné době je u pedagogických pracovníků velký zájem o další vzdělávání, ale problém je v nabídce vzdělávacích kurzů. Ve svém výzkumu jsem se tedy zaměřila na vhodné kurzy, informovanost pedagogických pracovníků, a také na kvalitu nabízených kurzů. Kromě výše uvedených bariér budu klást důraz nejen na propojenost, návaznost a koordinovanost vzdělávacích akcí, ale také na respektování zvolených seminářů či kurzů přímo pedagogickým pracovníkem v preprimárním vzdělávání. V dotazníku budu tedy cílit pouze na kurzy týkající se preprimárního vzdělávání.

Osobnostní bariéry

Posledním typem bariér ve vzdělávání dospělých jsou *osobnostní bariéry*. K. P. Crossová je nazývá *dispoziční bariéry* a podle ní souvisí s postoji lidí ke vzdělávání. Patří sem například názory na věk, kdy člověk je starý na vzdělávání, dále nedostatek sebevědomí, nezájem či nechuť k dalšímu vzdělávání (Matějí, Straková, & Veselý, 2010, s. 378).

Zbylé čtyři typy bariér podle Bočkové (2002) lze zařadit právě mezi *osobnostní bariéry*.

Tradiční postoje – vzdělávání je spojeno se školním vzděláváním dětí a mládeže, naopak vzdělávání dospělých je něco mimořádného a je spojeno pouze s kvalifikací (Bočková, 2002, s. 15).

Odlišný vztah – různé společenské vrstvy mají na vzdělávání jiný náhled, je rozdíl mezi muži a ženami, mezi mladšími a staršími, mezi pracovníky vyššího a nižšího postu (Bočková, 2002, s. 15).

Motivace – panuje rozdílná motivace u osob různých věkových kategorií; problém je v tom, aby si lidé uvědomili a akceptovali potřebu celoživotně se vzdělávat, aby byli k celoživotnímu vzdělávání pozitivně motivováni; zahrnuje to i zodpovědnost za rozvíjení své osoby (Bočková, 2002, s. 15).

Psychologické charakteristiky – je nutné je zahrnout u vzdělávajících se osob a zaměřit se na psychodidaktické charakteristiky vzdělávacího procesu; hledání optimálních vzdělávacích postupů a zabezpečení efektivnosti výsledků vzdělávacích činností (Bočková, 2002, s. 15).

Rabušicová a Rabušic (2008) rozvedli specifikaci osobnostních bariér poněkud více než výše uvedení autoři.

Osobnostní bariéry jsou překážky, které si většinou klade člověk sám sobě. Lze sem zařadit převážně nedostatek motivace, s čímž úzce souvisí nedůvěra ve prospěch a užitek dalšího vzdělávání. K těmto překážkám lze zařadit i nedostatek sebevědomí. Člověk může mít obavy z nezvládnutí studia, nepochopení studijní látky nebo obavy z neúspěchu při absolvování např. závěrečných zkoušek. Nedostatečné sebevědomí může být jednou z nejčastějších bariér. S tím souvisí nejistota, obava z možné kritiky, ostych vystupovat před kolegy, ostatními učiteli, stud se projevit, říci svůj názor. Člověk se zdravým sebevědomím se nevyhýbá obtížnějším úkolům, snaží se určit priority a plnit úkoly co nejlépe. Z případného neúspěchu se poučí a za své chyby dokáže nést odpovědnost (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 99-106).

Případnou osobnostní bariérou, která souvisí se sebevědomím, mohou být také předsudky o tom, že jakmile člověk vystoupí z procesu vzdělávání, je obtížné se ke studiu opět vrátit (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 109).

U mnohých může přetrvávat názor na zbytečnost vzdělávání. Důležitou roli může hrát také nedostatek předchozího vzdělání při rozhodování, zda si dále zvyšovat vzdělání či kvalifikaci (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 105).

Dále je to vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí, demotivující zkušenosti ze školy („ve škole se mi nedařilo“ nebo „ve škole se mi nelíbilo“). Dalším faktorem, proč není nutné studovat, je nízká motivace. Dojem, že v zaměstnání to není potřeba, že nedojde ke kariérenímu postupu,

finančnímu ocenění a není ani důvod studovat pro udržení stávající pozice (Rabušicová, Rabušic, & Šedřová, 2008, s. 104-105).

Pokud se dospělý jedinec rozhodne dále vzdělávat, musí si být vědom toho, že se mohou objevit určité překážky.

Názor na vzdělávání se mírně mění v průběhu absolvování dalšího vzdělávání. *„Opětovně se tudíž potvrzuje již dříve zjištěný fakt, že pro další vzdělávání dospělých je nesmírně důležité, aby se člověk alespoň jednou takového vzdělávání zúčastnil. Pak se zvyšuje pravděpodobnost, že v něm bude pokračovat, a snižuje se také počet proků, které člověk vnímá jako překážky ve svých neformálních aktivitách.“* (Rabušicová & Rabušic 2008, s. 107-108).

Po analyzování *osobnostních bariér* a přístupů k nim různými autory lze říci, že mezi *osobnostní* (nebo také *dispoziční*) *bariéry* patří: obava z neúspěchu, nedostatečné vzdělání pro pokračování v dalším vzdělávání, názor, že účast na vzdělávacích kurzech nebo školeních nemá smysl, nedostatečná či chybějící motivace, odlišné postoje vůči vzdělávání dospělých a také postoje vztahující se k jednotlivým jedincům.

V dotazníkovém šetření jsem se zaměřila na všechny výše uvedené *osobnostní bariéry*.

4 Empirická část

V této práci se zabývám problematikou dalšího profesního vzdělávání pedagogů preprimárního období. Empirická část práce vymezuje tři výzkumné otázky zaměřující se na překážky a bariéry dalšího vzdělávání u pedagogických pracovníků. Jako metodu výzkumu jsem si zvolila písemnou formu dotazníku. Tuto techniku jsem zvolila z důvodu rychlého a ekonomicky nenáročného sběru dat. Dalším důvodem byla pro mě skutečnost, že bude možné v krátkém čase získat informace od poměrně velkého počtu respondentů. Uvědomovala jsem si i nevýhody této techniky, a to nízkou návratnost dotazníku zpátky. Bohužel, tato nevýhoda se mně potvrdila (viz níže). Na základě zjištěných dat jsou pak následně vyvozovány závěry.

4.1 Metodologie výzkumu

Cíle výzkumu

Cílem práce je identifikovat bariéry v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním období v rámci města Brna za pomoci vytvořeného dotazníku. Identifikovat a zjistit u oslovených respondentů, jak tyto bariéry vnímají a které bariéry jim na základě analýzy dat „brání“ v dalším vzdělávání.

Na základě cíle výzkumu jsem si položila následující výzkumné otázky:

- 1. Jaké situační bariéry jsou nejvíce zastoupené v dalším vzdělávání u pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání?*
- 2. Jaké institucionální bariéry jsou nejvíce zastoupené v dalším vzdělávání u pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání?*

3. *Jaké osobnostní bariéry jsou nejvíce zastoupené v dalším vzdělávání u pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání?*

Výše uvedené výzkumné otázky jsem zvolila na základě tématu své diplomové práce a teoretických východisek z teoretické části (viz podkapitola 3.2).

Na základě realizovaného dotazníkového šetření budou zjištěny odpovědi na zvolené výzkumné otázky.

Po provedené analýze dostupných zdrojů týkajících se problematiky bariér jsem v teoretické části vymezila následující typy bariér a jejich součástí, které jsem pak aplikovala v praktické části této práce:

a) *Situační bariéry* – nedostatek finančních prostředků, nedostatek času (dostupnost), hodně vlastních koníčků, organizace (dojíždění), zdravotní důvody a péče o děti nebo rodinu.

b) *Institucionální bariéry* – nedostatečná nabídka kurzů, neinformovanost pedagogických pracovníků, kvalita kurzů; propojenost, návaznost a koordinovanost vzdělávacích akcí, a také nerespektování zvolených seminářů či kurzů přímo pedagogickým pracovníkem v preprimárním vzdělávání.

c) *Osobnostní (dispoziční) bariéry* – obava z neúspěchu, nemám dostatečné vzdělání pro pokračování v dalším vzdělávání, účast na vzdělávacích kurzech nebo školeních nemá smysl, motivace, odlišné postoje vůči vzdělávání dospělých, a také postoje vztahující se k jednotlivým účastníkům.

Podle výše uvedeného rozdělení jsem v této práci upořádala i otázky z dotazníku (viz níže).

Metoda sběru dat

Pro dosažení cíle výzkumu jsem zvolila kvantitativní výzkum. Sběr dat proběhl formou dotazníkového šetření, které umožnilo v krátkém čase oslovit větší počet respondentů, rychlý sběr a analýzu dat. Uvědomuji si i stinné stránky kvantitativního výzkumu, kdy výsledky mohou být příliš obecné a nepopsat daný problém do hloubky.

Podle Chrásky (2007, s. 163-164) je dotazník velmi častou používanou metodou pro zjišťování dat v pedagogickém výzkumu. Dotazník se skládá z předem vypracovaných a dobře položených otázek, které jsou vhodně seřazené za sebou. Respondenti odpovídají na otázky písemnou formou. Nejvíce vytykanou skutečností je fakt, že dotazník u jednotlivých respondentů zjišťuje jen vlastní vnímání sebe sama nebo tak, jak chtějí být viděni, a ne to, jací doopravdy jsou. Pro lepší pochopitelnost, srozumitelnost a vhodnost položených otázek byla provedena pilotáž na malém vzorku zkoumaných osob, v rámci městské části Brno – Jih, které se účastnilo 12 pedagogických pracovníků a jejich připomínky byly do dotazníku zapracovány (začleněny).

Pro získání svého cíle jsem vytvořila polostrukturovaný dotazník. Ten obsahuje celkem 18 otázek. Sedmnáct otázek je jasně standardizovaných, na které respondenti reagují pevně danými odpověďmi. Jedna otázka otevřená, respondenti se zde mohou vyjádřit vlastními slovy (viz *Příloha 1*).

Pro prvních 16 otázek jsem zvolila tzv. Likertovo škálování. Jedná se o metodu využívanou pro stanovení míry stupně souhlasu či nesouhlasu s tvrzením, se kterým jsou účastníci dotazníkového šetření konfrontováni. Většinou se používá škála o lichém počtu stupňů (Rod, 2012). Já jsem se rozhodla pro sudý počet stupňů, konkrétně čtyři – *Ano, Spíše Ano, Spíše Ne, Ne*. Odstranila jsem neutrální stupeň (*Nevím*), kvůli možnému vytvoření

prostoru pro vyjádření lhostejnosti k položené otázce, a tedy následnému zkreslení výsledků.

Otázka č. 17 je položkou otevřenou. Pedagogičtí pracovníci tedy musí napsat odpověď vlastními slovy. *Otázka č. 18* je položkou polytomickou – výběrovou. Dotazovaní mají na výběr ze čtyř položek a musí zvolit pouze jednu z nich. Poslední *otázka č. 19* je trichotomická – respondenti mají na výběr ze tří možných odpovědí (Chráska, 2007; Gavora, 2010). V první části dotazníku *otázka č. 1 až 5* korespondují s *výzkumnou otázkou č. 1*. Tyto otázky jsou zaměřené přímo na situační bariéry, k této výzkumné otázce se také váže *otázka č. 18*. Byla zvolena kvůli výsledkům v předchozích výzkumech týkajících se bariér (viz podkapitola 3.1). Výzkumníci zjistili, že největší bariérou jsou finance. Chtěla jsem tedy zjistit, jestli tato bariéra stále přetrvává a zároveň jestli je některá z uvedených finančních částek v dotazníku limitující. *Otázky č. 6 až 9* se váží k *výzkumné otázce č. 2*, zaměřené na institucionální bariéry. Kromě výše uvedených otázek lze ještě *otázku č. 19* zařadit mezi ty, které se zaměřují na tyto bariéry. Všichni pedagogičtí pracovníci mají ze zákona nárok na 12 dnů volna určeného k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (viz kapitola 2). Domnívám se však, že ne všem pedagogickým pracovníkům je umožněno čerpat z těchto dní, což může vést k dalšímu znesnadnění dalšího vzdělávání. Z tohoto důvodu jsem zvolila právě tuto otázku.

Poslední *výzkumná otázka č. 3* je zaměřena na osobnostní bariéry. Pro jejich zkoumání jsem zvolila *otázky č. 10 až 16*. Nevýhodou dotazníkového šetření mohou být dotazy nesprávně položené nebo nepochopené respondenty. Odpovědi byly v dotazníku zaznamenávány křížkováním u prvních 16 otázek. U dvou otázek zakroužkováním a jedna otázka byla otevřená.

Výběrový soubor

Jako metoda výběru respondentů byly zvoleny mateřské školy ve městě Brně. V Brně je celkem 137 mateřských škol, kde působí celkem 907 učitelů, 131 asistentů pedagoga a 80 školních asistentů (OŠMT¹, 2016). Osobně jsem oslovila a požádala na metodickém setkání zúčastněné ředitelky 121 mateřských škol a předala jim vytištěné dotazníky, které byly v nadepsané obálce s adresou a seznámila je s cílem diplomové práce.

V praktické části jsem se snažila zapojit všechny pedagogické pracovníky působící v mateřských školách v Brně. Šestnáct mateřských škol nedostalo možnost se dotazníkového šetření zúčastnit a z celkového počtu respondentů v rámci města Brna se může jednat přibližně o 158 pedagogických pracovníků. Záměrem bylo oslovit a zapojit co největší počet respondentů, ochotných se výzkumu účastnit. Tato metoda byla zvolena z důvodu možnosti získat co největší škálu responzí od pedagogických pracovníků, aby výsledky mého šetření byly co možná nejobjektivnější. Celkem se ale výzkumu zúčastnilo pouze 428 respondentů. Důvodem byla nepřítomnost nebo neochota některých pedagogických pracovníků. Dotazníkové šetření je anonymní a předpokládám, že ho respondenti vyplňovali samostatně, bez problémů pochopení jednotlivých otázek a ovlivnění přítomnosti tazatele. návratnost dotazníků byla zajištěna skenováním, formou elektronické pošty, někteří ředitelé přistoupili spíše na zaslání dotazníků Českou poštou.

4.2 Analýza dat

V této podkapitole se zaměřím na vyhodnocení jednotlivých dotazníkových otázek (viz *Příloha 1*), které jsem si níže rozdělila, podle již uvedeného výzkumného šetření. Samotné vyhodnocení rozdělíme

¹ Odbor školství mládeže a tělovýchovy Magistrátu města Brna.

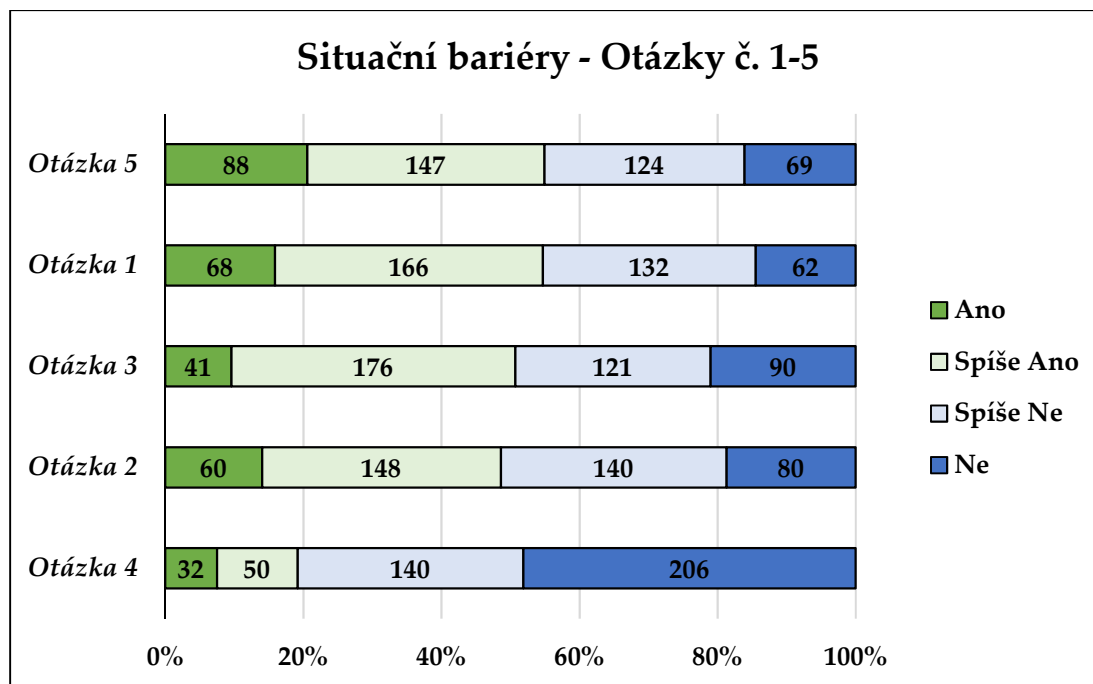
na tři kategorie podle druhu bariér, na které byly otázky zaměřené – a) situační, b) institucionální a c) osobnostní bariéry.

Následující tabulky budou obsahovat absolutní a relativní četnosti. Pro označení v těchto tabulkách budou použity zkratky. A – absolutní četnost a R – relativní četnost. Grafické znázornění bude poskládané od nejstěžejnější bariéry po nejméně problémovou bariéru.

a) Situační bariéry

Tab. 2: Situační bariéry – Otázky č. 1-5

| Otázka: <i>Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání...</i> | Ano | | Spíše Ano | | Spíše Ne | | Ne | |
|---|-----|-------|-----------|-------|----------|-------|-----|-------|
| | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) |
| 1. ...nedostatek finančních prostředků? | 68 | 15,9 | 166 | 38,8 | 132 | 30,8 | 62 | 14,5 |
| 2. ...koníčky? | 60 | 14 | 148 | 34,6 | 140 | 32,7 | 80 | 18,7 |
| 3. ...dopravní dostupnost kurzů? | 41 | 9,6 | 176 | 41,1 | 121 | 28,3 | 90 | 21 |
| 4. ...Váš zdravotní stav? | 32 | 7,5 | 50 | 11,7 | 140 | 32,7 | 206 | 48,1 |
| 5. ...péče o děti či rodinu? | 88 | 20,6 | 147 | 34,3 | 124 | 29 | 69 | 16,1 |

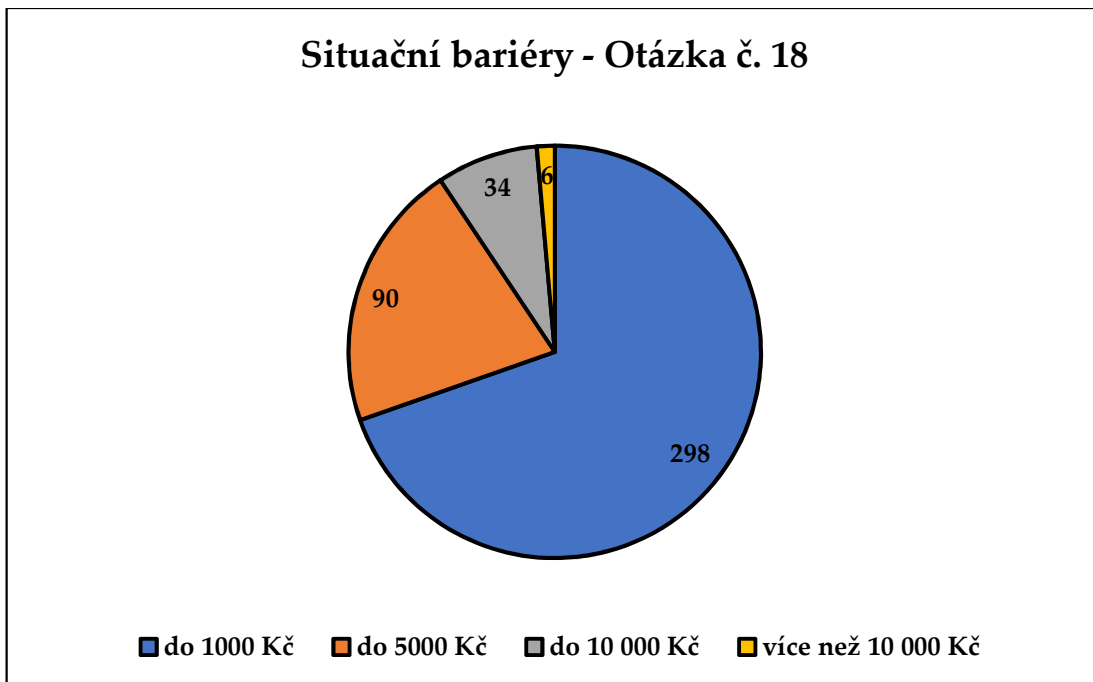


Graf 1: Situační bariéry – Otázky č. 1-5

Tab. 3: Situační bariéry – Otázka č. 18

| Otázka | do 1000 Kč | | do 5000 Kč | | do 10 000 Kč | | více než 10 000 Kč | |
|---|------------|-------|------------|-------|--------------|-------|--------------------|-------|
| | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) |
| 18. Do jaké výše finanční částky jste ochotni uhradit kurz či školení z vlastních zdrojů? | 298 | 69,6 | 90 | 21 | 34 | 8 | 6 | 1,4 |

Situační bariéry - Otázka č. 18



Graf 2: Situační bariéry – Otázka č. 18

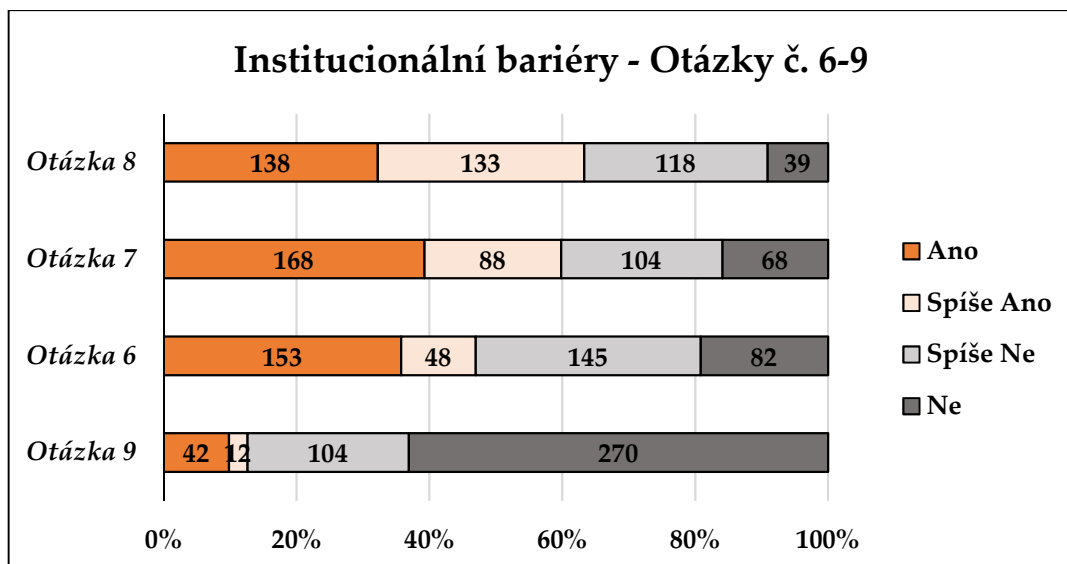
Dotazníkovým výzkumem bylo zjištěno, že polovina respondentů uvádí v otázce č. 1, že relativně netrpí finančním nedostatkem. V rámci výzkumu však převažuje názor, který se přiklání k nízkému spolufinancování dalšího vzdělávání. Otázka č. 2 řešila problematiku rozdělení dalšího vzdělávání v návaznosti na ztrátu volného času, který by mohli respondenti využít pro své koníčky a záliby. Překvapivě více než polovina respondentů je ochotna svému vzdělávání obětovat své záliby. Oproti tomu v otázce č. 5 se ukazuje protipól, kdy téměř 56 % respondentů není ochotno ubírat čas, který věnuje své rodině a péči o ni. Dalším aspektem v rámci vzdělávání je eventuální dostupnost kurzů nebo vzdělávacích aktivit, kdy pro více než polovinu je problém se na kurz dopravit. K otázce č. 4 se většina respondentů téměř 80 % vyslovila, že jejich aktuální zdravotní stav není limitujícím prvkem při dalším vzdělávání. V Grafu 1 došlo k seřazení jednotlivých bariér v návaznosti na skutečné potřeby a názory respondentů, kdy největší bariérou je omezení času s rodinou.

Otázka č. 18 je otázkou doplňující, v teorii jsem popsala, jak je náročná finanční spoluúčast pedagogického pracovníka, přičemž i přes skutečnost, kdy polovina respondentů v rámci výzkumu sdělila, že netrpí nedostatkem finančních prostředků, je ochota se podílet maximálně do výšky 1 000 Kč, což v kontextu s cenovou politikou vzdělávacích subjektů pokryje náklady maximálně do výše 25-30 %.

b) Institucionální bariéry

Tab. 4: Institucionální bariéry – Otázky č. 6-9

| Otázka: <i>Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání...</i> | Ano | | Spíše Ano | | Spíše Ne | | Ne | |
|--|-----|----------|--------------|----------|----------|----------|-----|----------|
| | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) |
| 6. ...špatná informovanost o nabídce kurzů? | 48 | 11,2 | 153 | 35,7 | 145 | 33,9 | 82 | 19,2 |
| 7. ...nedostatečná nabídka kvalitních kurzů? | 88 | 20,6 | 168 | 39,2 | 104 | 24,3 | 68 | 15,9 |
| 8. ...vzdělávání propojenost či návaznost dalších kurzů na Vámi absolvoované předešlé kurzy? | 133 | 31 | 138 | 32,3 | 118 | 27,6 | 39 | 9,1 |
| 9. ...nerespektování zaměstnavatele Vámi zvolených kurzů? | 12 | 2,8 | 42 | 9,8 | 104 | 24,3 | 270 | 63,1 |

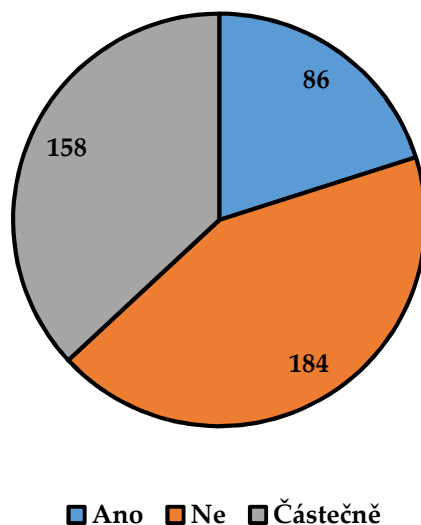


Graf 3: Institucionální bariéry – Otázky č. 6-9

Tab. 5: Institucionální bariéry – Otázka č. 19

| Otázka | Ano | | Ne | | Částečně | |
|---|-----|-------|-----|-------|----------|-------|
| | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) |
| 19. Ze zákona máte nárok na 12 dnů volna, určených na Vaše další vzdělávání. Umožňuje Vám zaměstnavatel čerpat těchto 12 dnů? | 86 | 20,1 | 184 | 43 | 158 | 36,9 |

Institucionální bariéry - Otázka č. 19



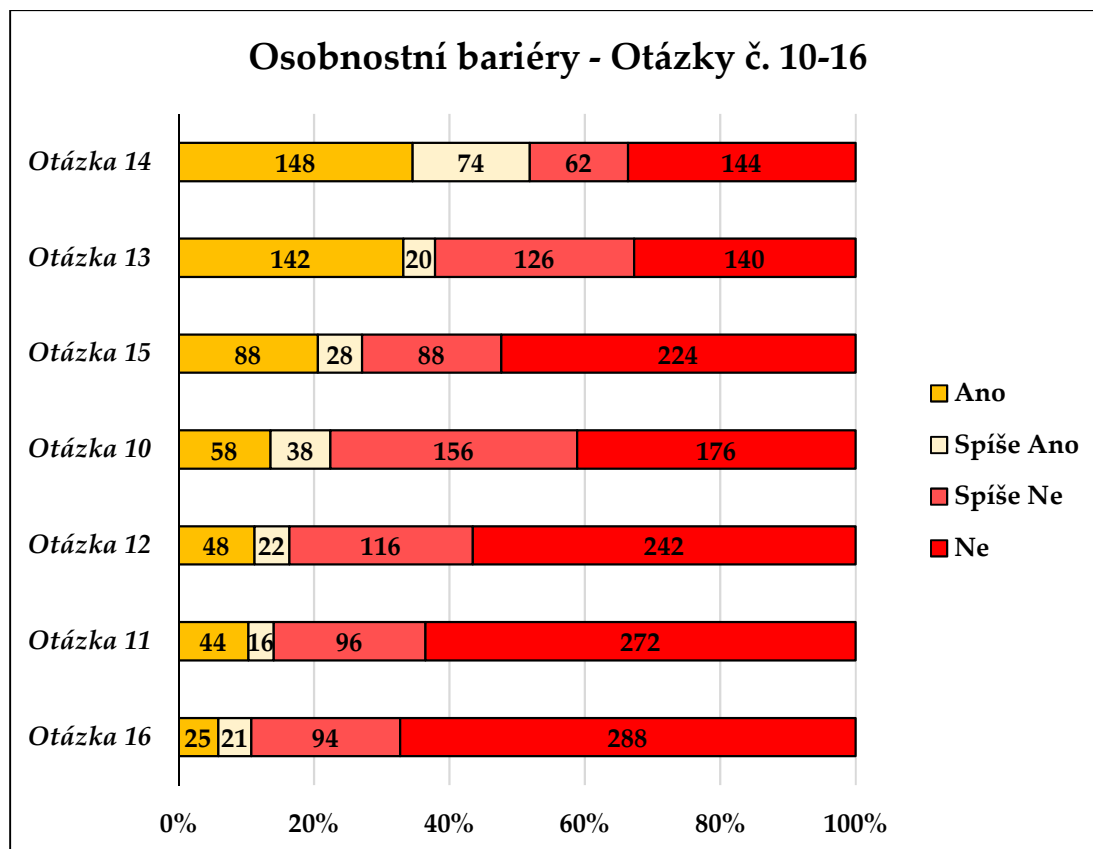
Graf 4: Institucionální bariéry – Otázka č. 19

Porovnáním výsledků z dotazníků respondentů se prokázalo, že v současné době největší bariérou je návaznost jednotlivých kurzů, které by umožňovaly kontinuálně zvyšovat svoji kvalifikaci. Z nabídky vyplývá, že řada kurzů zahrnuje základní úroveň bez následného zvyšování vědomostí, popřípadě tyto kurzy jsou finančně, nebo dopravně méně dostupné. V přímé úměře je možno sledovat kvalitu jednotlivých kurzů a jejich lektorů. Výzkumem bylo zjištěno, že řada kurzů spolufinancovaných z prostředků EU zahrnuje pouze základní a všeobecnou úroveň. Většina respondentů v otázce č. 6 potvrdila výrazný posun v informacích o kurzech a vzdělávacích projektech, kdy současně potvrdila skutečnost, že ze strany vedení školy jsou jimi vybrané kurzy akceptovány. Významným bodem v rámci výzkumu bylo zjištění, že zákon umožňuje zaměstnavateli poskytnout 12 dnů k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Pouze 20 % respondentů potvrdilo, že zaměstnavatel tuto možnost využívá.

c) Osobnostní bariéry

Tab. 6: Osobnostní bariéry – Otázky č. 10-16

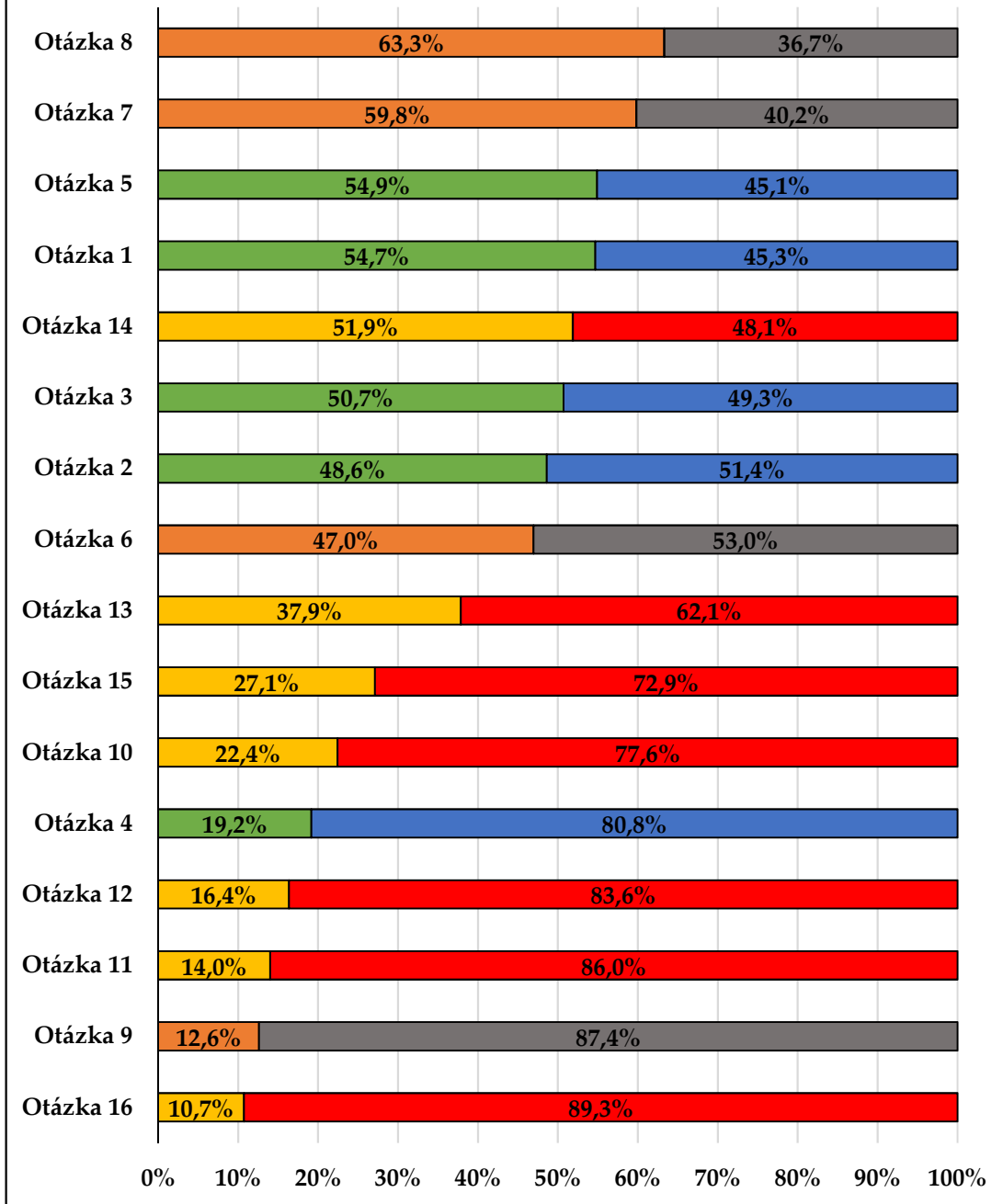
| Otázka: <i>Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání...</i> | Ano | | Spíše Ano | | Spíše Ne | | Ne | |
|--|-----|-------|-----------|-------|----------|-------|-----|-------|
| | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) | A | R (%) |
| 10. ...Vaše obava z neúspěchu při absolvování kurzů? | 38 | 8,9 | 58 | 13,6 | 156 | 36,4 | 176 | 41,1 |
| 11. ...nedostatečné vzdělání pro pokračování v dalším vzdělávání? | 16 | 3,7 | 44 | 10,3 | 96 | 22,4 | 272 | 63,6 |
| 12. ...to, že podle Vás účast na vzdělávacích kurzech nebo školeních nemá smysl? | 22 | 5,1 | 48 | 11,2 | 116 | 27,1 | 242 | 56,6 |
| 13. ...nedostatečná motivace od Vašeho zaměstnavatele? | 20 | 4,7 | 142 | 33,2 | 126 | 29,4 | 140 | 32,7 |
| 14. ...nedostatečná finanční motivace? | 74 | 17,3 | 148 | 34,6 | 62 | 14,5 | 144 | 33,6 |
| 15. ...Váš negativní postoj vůči dalšímu vzdělávání? | 28 | 6,5 | 88 | 20,6 | 88 | 20,6 | 224 | 52,3 |
| 16. ...delší odstup od již dokončeného studia? | 21 | 4,9 | 25 | 5,8 | 94 | 22 | 288 | 67,3 |



Graf 5: Osobnostní bariéry – Otázky č. 10-16

V rámci části věnované osobnostním bariérám jsem zjistila, že pro téměř 53 % je negativně vnímána skutečnost, že absolvováním kurzů, byť na úkor svého volného času, nedochází k finančnímu ohodnocení tohoto zvyšování odborné úrovně potřebné k plnění pracovních povinností. Domnívám se, že bez navýšení finančních prostředků nedojde k odstranění nebo snížení této osobnostní bariéry. V otázce motivace ze strany zaměstnavatele se respondenti vyjadřují ke skutečnosti tak, že tato motivace je velmi nízká a v některých případech si zaměstnanec svoji nepřítomnost na pracovišti v důsledku vzdělávání musí nahradit, přesto téměř 62 % respondentů je ochotna toto přehlédnout a vzdělávat se. V dalších otázkách věnujících se osobnostním bariérám nedošlo u respondentů k výraznějším negativitám.

Bariéry ve dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání - Otázky č. 1-16



Legenda:

| | Ano | Ne |
|-------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Situační bariéry | ■ | ■ |
| Institucionální bariéry | ■ | ■ |
| Osobnostní bariéry | ■ | ■ |

Graf 6: Bariéry v dalším vzdělávání pedagogických
pracovníků v preprimárním vzdělávání –
Otázky č. 1-16

Kvůli lepšímu vyhodnocování Likertovy škály sečtu dohromady odpovědi respondentů u stupňů *Ano* a *Spíše Ano* a stupňů *Ne* a *Spíše Ne*.

Pro lepší přehlednost grafu jsem jednotlivé otázky barevně rozlišila podle barevné palety z předchozích grafů *situačních*, *institucionálních* a *osobnostních bariér* (viz podkapitola 4.2). V předchozích grafech byly barvy rozděleny na škálu čtyř, ale tento graf již zahrnuje pouze škálu dvou, a to: *Ano* a *Ne*. *Situační bariéry* mají zeleno-modrou barevnost, *institucionální bariéry* mají oranžovo-šedou a *osobnostní bariéry* žluto-červenou.

4.3 Interpretace dat

a) Situační bariéry

Situační bariéry jsem uspořádala podle výše uvedeného grafu, tudíž jsem je seřadila od nejstěžejnější bariéry. Pátá otázka zněla: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání péče o děti či rodinu?* Nedostatek času s ohledem na rodinné povinnosti hraje roli u cca poloviny učitelů, kteří se do šetření zapojili. Dle vlastní zkušenosti se domnívám, že se jedná o překážku občasnou – překážku výjimečnou. Předpokládám, že v rámci této otázky odpovídali kolegové v produktivním věku, kteří už mají svoji rodinu a starší rodiče.

První otázka byla: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání nedostatek finančních prostředků?* Prostor, který je nutné věnovat dalšímu vzdělávání, je pro mě určitou investicí bez rozdílu, zda toto vzdělávání je financováno státem, pedagogickým pracovníkem, popřípadě jiným sektorem. Většina dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je realizována v rámci jejich volného času, respektive v době prázdnin. Můj názor je takový, že další vzdělávání učitelů je naprosto nezbytné pro udržení přijatelné kvality vzdělávacího procesu, a pokud má být další vzdělávání učitelů bráno jako základ transformace školství, pak by se měla zvýšit procentuální část z celkového rozpočtu MŠMT ČR na další vzdělávání pedagogů. Dle mého

zjištění si ve většině případů v mém okolí hradí pedagog další vzdělávání sám, dochází k malé podpoře od zaměstnavatele a tady právě nastává problém: průměrný plat předškolních pedagogických pracovníků v ČR je cca 24 000 Kč, tudíž si nejsou schopni zaplatit další vzdělávání. Učitelé považují za problematickou skutečnost, že nabízené kurzy nejsou akreditovány v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitel pak nemůže tyto kurzy hradit ze státního příspěvku (má možnost hradit z omezených prostředků určených na provoz školy).

V některých zemích je i legislativně ustanoveno právo na další vzdělávání, a to v rámci pracovní doby pedagogických pracovníků. Učitel ve Skotku má možnost vzdělávat se dle vlastního výběru v rozsahu 20 hodin. Dalších 30 hodin své další vzdělávání musí realizovat dle harmonogramu, který navrhuje škola, kde pracuje. V Belgii má učitel možnost vyčerpat až 10 dnů na další vzdělávání za rok a cca 2-3 dny může věnovat na různé konference apod. Lucembursko poskytuje pedagogickým pracovníkům 40 hodin za rok, ve Švýcarsku se na jednoho pedagogického pracovníka pohybuje doba dalšího vzdělávání v průměru cca 100 hodin za rok, ve Švédsku je to 104 hodin a například ještě v Portugalsku mají 8 pracovních dnů na samostudium během školního roku. (Kohnová, 2004, s. 75)

Další otázka byla: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání dopravní dostupnost kurzů?* Na základě zjištění jsem přesvědčena, že špatná dopravní dostupnost není pro učitele, kteří pracují ve školkách, které leží na území velkých měst, ale pro pedagogy z malých měst, vesnic. V tomto případě je dopravní dostupnost významnou překážkou v jejich dalším vzdělávání. Myslím si, že zajištění širší vzdělávací nabídky umožní menším venkovským školám/školám udržet si děti/žáky, které by jinak školku opustily nebo by odešly do větších ve městech. Rané školní zkušenosti poskytují základ pro pozdější vzdělávání, proto je velmi důležité zajistit další vzdělávání předškolních pedagogů. U učitelů s vyšší úrovní vzdělání a delší praxí

je větší pravděpodobnost, že budou pracovat ve městech, ideální by podle mě bylo, aby další vzdělávání bylo umožněné – přístupné všem stejně.

Druhá otázka zněla: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání koníčky?* Protože já sama pracuji ve školství, tento výsledek jsem vzhledem k svým zkušenostem předpokládala. Domnívám se, že respondenti, kteří odpověděli ano, mají buď větší množství koníčků, nebo koníčky časově náročné, a tudíž nemají prostor pro další vzdělávání.

Otázka č. 4 byla: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání Váš zdravotní stav?* Životní styl řazený mezi klíčové determinanty zdraví sehrává významnou roli v interakci člověka s prostředím. Hlavní dimenze životního stylu (výživa, fyzická aktivita, vykonávaná práce a vše, co s ní souvisí, osobní duševní pohoda, vztahy k okolí, způsob a kvalita zvládnutí zátěže a stresu a absence či naopak rozvoj závislosti) zásadně ovlivňují vývoj zdravotního stavu. Učitelská profese je svázána s řadou zdravotních rizik. Pedagogové jsou exponováni nadměrné pracovní psychické a sensorické zátěži, ale i přesto podle tohoto dotazníku zdravotní problémy nepředstavují, u učitelů zapojených do tohoto šetření, významné překážky v dalším vzdělávání.

K situačním bariérám patří ještě otázka č. 18: *Do jaké výše finanční částky jste ochotni uhradit kurz či školení z vlastních zdrojů?* Myslím, že pro mě i pro ostatní kolegy je důležité, že další vzdělávání skrývá šance profesního vývoje. Cílem aktivit v rámci dalšího vzdělávání je získávání nových konkrétních dovedností, znalostí a kompetencí; zvýšení kvalifikace, rozšíření kvalifikace. Problém ale je, že další profesní vzdělávání je hodně využíváno – nabízeno soukromými organizacemi a firmami. Bohužel jen určitou garanci za část odborného vzdělávání přebírá stát. Z vlastní zkušenosti vím, že se často stává, že mezi jednotlivými organizacemi jsou i velké rozdíly. Často se stává, že když kolegové zaplatí kurz z vlastních financí, další posun jim ve vzdělání nepřinese, a tak chápu, že se na něj raději

nepřihlásí. Také chápu, že vzhledem k financím ve školství pedagogové nemají prostředky na kurzy vyšší cenové kategorie, proto nejvíce respondentů odpovědělo na otázku, že se hlásí na kurzy, které dosahují finančně do částky 1 000 Kč.

b) Institucionální

Institucionální bariéry jsem rovněž uspořádala podle výše uvedeného grafu, také jsem je seřadila od nejtěžejnější bariéry.

Otázka č. 8: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání propojenost či návaznost dalších kurzů na vámi předešlé absolvované kurzy?* Z grafu vyplývá, že typy těchto kurzů nejsou přínosem pro další vzdělávání. Od kolegů z praxe vím, že hlavním problémem pravděpodobně bude, že navazující kurzy se minou svým účelem, anebo pokud jsou kvalitní, jsou pouze jednorázové – sice vícehodinové nebo vícedenní, ale jejich pokračování už není nabízeno. Také je mi známo, že se vzhledem k pracovní a časové vytíženosti raději účastní jednodenních kurzů, ale musí být účelné a v praxi pak dále využitelné.

Další otázkou spadající pod institucionální skupinu je otázka č. 7 *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání nedostatečná nabídka kvalitních kurzů?* Výsledek této otázky mě nepřekvapil, protože z praxe vím, že je velký nedostatek kvalitních kurzů. Důležitý je kvalitní vedoucí lektor a tady nastává problém, protože kurzy často vedou školitelé, kteří nejsou z praxe, tudíž situaci ve školství neznají do hloubky a s problematikou ve školství nejsou dostatečně seznámeni. Kurzy jsou přeplněny samou teorií, ale „my“ jako pedagogové potřebujeme znát a ukázat hlavně určitou věc, situace použitelné v praxi. Lektor musí být odborník, který zná prostředí, problematiku, má znalosti a dovednosti. Ale i přes tato uvedená negativa bych našla malou výhodu v těchto kurzech. A to, že se zde setkávají kolegové z praxe a předávají si různé praktické zkušenosti ze školního

prostředí. Většinou se kritika týká kurzů, které jsou nabízeny díky našemu členství v EU, protože zde je možnost čerpat finanční prostředky ve formě grantů z Evropských sociálních fondů.

Otázka č. 6 *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání špatná informovanost o nabídce kurzů?* Dotaz se týká informovanosti pedagogů o nabízených kurzech. Jak jsem již zmínila výše, na dalším vzdělávání se nepodílí pouze státem určené organizace, ale také organizace z nevládního sektoru, nebo různé granty a projekty financované z EU. Dostatečná a včasná informovanost o pořádaných kurzech je jednou z nejdůležitějších věcí pro další vzdělávání pedagogů. Občas se stává, že nabídka kurzů je sice dostatečná, ale než se dostane ke konkrétnímu pedagogovi, který by měl o něj zájem, tak je kurz obsazen, nebo se kurz vzhledem k malému počtu zájemců neuskuteční.

Následující otázka č. 9 *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání nerespektování zaměstnavatele Vámi zvolených kurzů?* V této otázce převažovala odpověď ne. Je logické, že ředitel nebrání pedagogům vybrat si kurzy na základě jeho požadavků, jeho potřeby. Dokonce si troufnu říct, že je rád, když si učitelé vybírají kurzy, které jsou přínosem pro jejich další pracovní činnosti. Předpokládám, že s negativním postojem nadřízených se setkali takoví pedagogové, kteří si vybrali kurz – školení, které nevyužijí ve své praxi. Nebo účast na kurzu neumožňuje ředitel proto, že pokud se jedná o malou školku, tak není možnost záskoku za pedagoga v ten daný den.

Otázka č. 19 *Ze zákona máte nárok na 12 dnů volna, určené na Vaše další vzdělávání. Umožňuje Vám zaměstnavatel čerpat těchto 12 dnů?* Co se týká nároků na 12 dnů studijního volna, bohužel v předškolním zařízení se špatně zabezpečuje provoz mateřské školky během těchto dní, a z tohoto důvodu ředitel využívá těchto studijních dnů minimálně, což vplynulo i z dotazníku. Další důvody, proč nemohou být vyčerpány tyto vymezené dny pro studijní volno, budou uvedeny níže, při otevřené otázce č. 19.

c) Osobnostní

Následující otázka č. 14: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání nedostatečná finanční motivace?* V této části bariér je nejpodstatnější. Opět se zde vracím k otázce financí. Více než polovina respondentů bere za podstatnou osobnostní bariéru špatnou finanční motivaci. U této otázky hodně záleží na cenové výši kurzu (viz otázka č. 18). V tomto případě ještě u pedagoga rozhoduje výběr kurzu, o kterém musí být přesvědčen, že ho pak maximálně využije ve své následující praxi, jinak by si další vzdělávání nefinancoval.

V otázce č. 13: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání nedostatečná motivace od Vašeho zaměstnavatele?* Jedna třetina pedagogů se shodla v tom, že je zaměstnavatel podporuje v dalším vzdělávání. Další vzdělávání je v současnosti oblíbený pojem, každý člověk by se měl více méně vzdělávat po celý život. U učitelů je další vzdělávání žádoucí hlavně proto, že se musí přizpůsobovat novým „trendům“ nebo změnám zákonů. Proto je třeba, aby měl pedagog aktuální informace, které získá dalším vzděláváním. Toto je můj osobní názor a podle výsledků dotazníku ho sdílí i většina respondentů.

Otázka č. 15: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání Váš negativní postoj vůči dalšímu vzdělávání?* Z vyhodnocení dotazníků vyplývá, že učitelé se dalšímu vzdělávání nebrání, mají zájem zkvalitňovat svoji práci a přizpůsobovat se novým trendům.

Otázka č. 10: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání Vaše obava z neúspěchu při absolvování kurzů?* Je otázka, ve které se ve větším procentu pedagogové shodli na kladné odpovědi. Protože se jednalo o otázku, zda mají obavy z neúspěchu při dalším vzdělávání, věřila jsem, že učitelé i učitelky vidí hlavní přínos svého dalšího profesního vzdělávání v doplnění chybějících či nedostatečných znalostí, např. jazykových, počítačových,

výchovných. Učitelé si často vyměňují zkušenosti s kolegy, rozšiřují si své odborné znalosti a nebojí se neúspěchu. Domnívám se, že ten malý počet učitelů, který odpověděl ano, jsou učitelé ve vyšším věku, kteří se bojí „novinek“ a hlavně už pro ně nemá cenu se do nějakých „novinek“ pouštět. Jedou si tu svoji cestu „staré školy“.

Další otázka č. 12: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání to, že podle Vás účast na vzdělávacích kurzech nebo školeních nemá smysl?* Troufám si říci, že dalšího vzdělávání využívají pedagogičtí pracovníci nejvíce v práci na projektech, které jsou v dnešní době moderní, dále pak pro práci internetem, doplnění jazyků. Díky kolegům vím, že většina učitelů je přesvědčena, že další profesní vzdělávání je žádoucí, což je pozitivní informace, a že hlavní přínos dalšího profesního vzdělávání vidí v rozšíření dalších znalostí.

Následující otázka č. 11: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání nedostatečné vzdělání pro pokračování v dalším vzdělávání?* Tato otázka měla jasnou převahu v odpovědi ne. Je to proto, že školský zákon od roku 2015 nedovoluje pedagogům pracovat ve školství, pokud nemají dostatečné vzdělání. A pokud toto vzdělání mají, není problém, aby na ně navázali.

Poslední otázka č. 16: *Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání delší odstup od již dokončeného studia?* Jen málo učitelů odpovědělo ano, pouze necelých 10%, což je zanedbatelná část. Domnívám se, že jde o učitele již vyššího (předdůchodového) věku, přece jen doba od jejich studií je dlouhá a přizpůsobení se novým „trendům“ není pro ně tak jednoduché. Samozřejmě najdou se i výjimky.

Nesmím opomenout otázku č. 17: *Uveďte jinou překážku nebo bariéru, která Vám brání v dalším vzdělávání mimo výše uvedené.* Tato otázka byla otevřená, dotazovaní se vyjádřili svými slovy podle vlastního uvážení. Oslovení pedagogové v tomto případě nedostali na výběr z předpřipravených variant odpovědí. Na tuto otázku odpovědělo

89 respondentů z 428, což je pouze 21 %. V dotazníku jsem chtěla uvést jednu otázku otevřenou, protože jsem si byla vědoma, že díky ní mohu získat i odpovědi, které mě vůbec při tvorbě dotazníku nemusely napadnout. Otevřené otázky také zachycují pohled respondenta věrněji, protože není omezen žádnými variantami odpovědí a podněcují ho k hlubšímu zamyšlení nad tématem. Z této otevřené otázky jsem vybrala ty nejčastější odpovědi: nevyužitelnost většiny kurzů v praxi; většinu absolvovaných vzdělávání nevyužiji v praxi; kurz už jsem absolvovala a chodit jen kvůli účasti nemá smysl; častá nemocnost, nevyhovující časové rozmezí kurzů – kurzy jsou pořádané v pracovní době a nechci čerpat dovolenou, nechci si pak nahrazovat chybějící hodiny; mám druhou práci; velká vytíženost v práci – nedostatek času; v pracovní době je více a více práce, která nás pohlcuje a zabírá nám i volný čas; bariéra je v řediteli, nedává studijní volno, neinformuje o kurzech a nedá možnost vzdělávat se; na malých školkách špatná zastupitelnost kolegů /organizace/; vzdělání a věk – ve starším věku se už „nevyplatí“ přihlásit se na jakýkoliv kurz, nedostatek financí, nedostatek času- ráno do práce a odpoledne na školení; studuji při práci vysokou školu a není čas na jiné vzdělávání; nezáměr dětí o jakoukoliv akci – novinku.

4.4 Závěry výzkumu

Práce pedagogických pracovníků je velmi důležitá nejen ve školách, ale rovněž ve školách je náročnou záležitostí, a to zejména v současnosti kvůli neustále se rozvíjejícím informačním a komunikačním technologiím, zavedení nových a nových materiálů. Učitelé by se měli neustále dále vzdělávat a pracovat na sobě nejen po odborné stránce, ale i to má své překážky (viz *Graf 6* = zhodnocení všech otázek z mého výzkumu – seřazení dle nejstěžejnější bariéry).

Z posledního grafu vyplývá skutečnost, že respondenti považují za nejvýznamnější institucionální bariéru propojenost a návaznost jednotlivých kurzů, tak jak bylo popsáno v komentáři otázky č. 8.

Z prvotních výzkumů v teoretické části na str. 32 v podkapitole 3.1 vyplynulo, že významnou bariérou byly finance a volný čas. Z mého výzkumu se tato skutečnost částečně potvrzuje, avšak posuzováním institucionálních bariér bylo prokázáno, že respondenti upřednostňují kvalitu, propojenost a jejich odborný růst v rámci svého pracovního zařazení. Graf ukazuje, že za nejstěžejnější bariery jsou institucionální, a to především kvalita a návaznost dalšího vzdělávání na základní kurzy. Tento fakt ve své studii potvrzuje také Kalenda s Kočvarovou (2017) viz str. 35 podkapitola 3.1.

V tomto kontextu se ukazuje, že řada kurzů je vedena lektory bez výrazných osobních zkušeností z dané problematiky. Dále se potvrzuje, že jak zaměstnanec, tak i zaměstnavatel akceptuje vyšší cenu za předpokladu kvalitního a odborně fundovaného lektora. V části situačních bariér jako nejvýznamnější je problematika péče o rodinu a finanční prostředky. Pátou nejvýznamnější osobnostní bariérou je skutečnost nedostatečné finanční motivace i přes vynaloženou energii a čas ze strany respondenta.

4.5 Diskuze

Před výzkumem jsem si vytyčila cíl diplomové práce, v němž jsem chtěla identifikovat bariéry ve vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním období v rámci města Brna. Pro dosažení určeného cíle jsem použila dotazník s devatenácti otázkami, které jsem zhodnotila v předchozí kapitole. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je v dnešní době velmi důležité. Pedagogičtí pracovníci mají specifické povolání, které je velmi významné pro rozvoj dětí, které si poznatky a vědomosti ponесou dál do života. Proto právě oni by měli být těmi, kteří se neustále vzdělávají, aby mohli své znalosti předávat dál.

Jako bariéra se nejeví informativnost ani ředitel, ale kvalita a návaznost kurzů. Špatný kurz ale může být také přínosem pro učitele, protože je to vzájemné setkání se svými kolegy, výměna názorů, zkušeností a informací, které pak dále mohou předávat svým žákům a pozitivně na ně působit v rámci rozvíjení jejich vzdělanosti.

Větší bariérou je péče o rodinu, pokud se jedná o pedagogického pracovníka v produktivním věku, finanční motivace, ta zasahuje to všech tří skupin bariér, jako je plat začínajícího učitele, vlastní hrazení kurzů, a pokud nemá ředitel dostatečné množství finančních prostředků, není v jeho možnostech poslat všechny pedagogické pracovníky na další vzdělávání ve stejné cenové relaci. Ze své osobní zkušenosti jako ředitelka mateřské školy mohu konstatovat, že v současné podobě financování škol nemám velký prostor finančně ocenit zaměstnance, kteří si významně zvyšují kvalifikaci nebo znalosti.

Závěr

Pedagogický pracovník je považován za odborníka ve vzdělávání. V posledních letech se do popředí dostává problematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, provádějí se změny v institucionálním zajištění tohoto vzdělávání, v kariérním řádu, ale i v řadě legislativních dokumentů.

Na pedagogického pracovníka jsou kladeny vysoké požadavky. Mnohdy jsou tito pracovníci, díky své práci, terčem kritiky rodičů žáků. Zásadní roli v přípravě pedagogických pracovníků hraje reflexe, sebereflexe komunikativní a prezentační šikovnost. Je také nezbytná psychická odolnost a také schopnost osvojovat si nové poznatky.

V současnosti je trend neustálého sebevzdělávání na jakýchkoliv úrovních. Pro pedagogického pracovníka je to takřka předpoklad, že se bude rozvíjet určitou formou vzdělávání. Další vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich profesní rozvoj jsou mezinárodními institucemi považovány za zvláště významné v souvislosti s programy rozvoje vzdělávání.

Tématem mojí práce bylo identifikovat, jaké bariéry brání pedagogickým pracovníkům v jejich dalším vzdělávání.

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první části jsem se zabývala základními pojmy a teoretickými poznatky z oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zdrojem informací pro teoretickou část byla odborná literatura z oblasti dalšího vzdělávání dospělých a učitelů. Právě tyto poznatky byly základem pro další část práce, a to tvorbu dotazníku na téma: bariéry ve vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním období.

V druhé – empirické části jsem se zabývala výzkumným šetřením realizovaným pomocí polostrukturovaného dotazníku, který jsem rozdala vybrané skupině pedagogů mateřských škol ve městě Brně. Dotazník byl

zaměřen na identifikování bariér pedagogických pracovníků v dalším vzdělávání. Zdrojem informací pro získání určeného cíle pro mě byly odpovědi z realizovanému výzkumu díky vytvořenému dotazníku. Tudíž výsledkem druhé části bylo zhodnocení výzkumného problému a výzkumných otázek. Ty byly stanoveny před výzkumem.

Cílem předložené diplomové práce bylo identifikovat bariéry v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání ve městě Brně. Domnívám se, že hlavní cíl práce byl splněn.

Podle mého názoru by bylo možné pomocí následujících doporučení „překonat“ určité bariéry.

Jedním nápravným opatřením by mohla být vstřícnost ze strany nadřízeného, respektive ředitele v otázce využití všech 12 dnů určených na další vzdělávání pedagogických pracovníků bez eventuální nutnosti pracovní dobu nahradit. Pokud bude pedagogickým pracovníkům umožněno účastnit se kurzu v jejich osmihodinové pracovní době bez nahrazování, sníží se i jedna ze stěžejních bariér, jako je péče o rodinu a koníčky. V dnešní době má ředitel možnost využití projektů, určených k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, bylo by tedy vhodné číst recenze na pořádané kurzy, a posílat pedagogické pracovníky na kvalitní kurzy, i když se pohybují ve vyšší cenové relaci.

Dalším možným opatřením by mohlo být stanovení určitých dnů pro každého pedagogického pracovníka, ve kterých by se mohl dále vzdělávat.

Doufám, že tato práce přispěje dalším pedagogickým pracovníkům, kteří se věnují nebo budou věnovat preprimárnímu školství.

Literatura a zdroje

Literatura

Barták, J. (2007). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.

Bartoňková, H. (2013). *Teorie celoživotního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Bělohlávek, F., Košťan, P., & Šuleř, O. (2001). *Management*. Olomouc: Rubico.

Beneš, M. (2003). *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia.

Bočková, V. (2002). *Vzdělávání - průvodní jev života*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Čiháček, V. (2006). *Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání* (s. 119-131). Brno: Masarykova Univerzita.

Danielová, L., Horáčková, M., Skalická, I., & Vyleřal, P. (2013). *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol*. Brno: Mendelova univerzita.

Gresmanová, H., Holoušová, D., & Urbanovská, E. (2002). *Obecná pedagogika*. Praha: Hanex.

Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: UK.

Kolář, Z. et al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.

- Koletiv autorů. (2004). *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Kopecký, M. (2013). *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou*. Praha: Filozofická fakulta UK.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Malach, J., & Zapletal, B. (2005). *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- Marková, E., Venglářová, & M., Babiaková, M. (2006). *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Praha: Grada.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Slon.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Puškinová, M. (2014). *Právo pro ředitele škol v kostce*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.

Rabušicová, M. (2006). *Místo vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení* (s. 13-26). Brno, MU.

Smolíková, K. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Světlík, J. (2009). *Marketingové řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer.

Svobodová, E. et al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

Šikýř, M., Borovec, D., & Lhotková, I. (2012). *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.

Václavík, K. (2011). *Praktický slovník cizích slov*. Praha: XYZ.

Valenta, J. (2010). *Zákon o pedagogických pracovnících prakticky a přehledně*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Veteška, J. (2012). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.

Veteška, J., & Salivarová, J. (2013). *Vzdělávání dospělých – příležitosti úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Vyhnánková, K. (2007). *Vzdělávání dospělých v České Republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Internetové zdroje

Český statistický úřad. (2011). *Přístupy ke vzdělávání a důvody neúčasti*.

Citováno 19. listopadu 2017. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313a04.pdf/9639c43a-4923-4f5d-b06d-5c33c2f4f07f?version=1.0>

Český statistický úřad. (2014). *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*.

Citováno 17. listopadu 2017. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20536112/022608v02.pdf/135292f8-6f21-48a9-a1c3-7ce84ac8601d?version=1.0>

Český statistický úřad. (2016). *Začíná šetření o vzdělávání dospělých*.

Citováno 19. listopadu 2017. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/zacin-a-setreni-o-vzdelavani-dospelych>

Český statistický úřad. (2012). *Neformální vzdělávání*. Citováno 10. října 2017.
Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313a02.pdf/4094ba1b-0f68-4d0c-922c-c87926f4e965?version=1.0>

Goto, S. T., & Martin, C. (2009). Psychology of Success: Overcoming Barriers to Pursuing Further Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 57(1), 10-21, DOI: 10.1080/07377360902810744. Citováno 15. června 2018. Dostupné z:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07377360902810744>

Kalende, J., & Kočvarová, I. (2017). Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005-2015. *Studia paedagogica*, 22(3), 69-89, DOI: 10.5817/SP2017-3-5. Citováno 15. června 2018. Dostupné z:
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/137155/1_StudiaPaedagogica_22-2017-3_7.pdf?sequence=1

LÍSKA. (2017). *Specializační studium koordinátor EVVO, Kurz I*. Citováno 15. června 2018. Dostupné z: <http://www.liska-evvo.cz/doc/specializacni-studium-koordinator-evvo>

Matheson, D., & Matheson, C. (1996). Lifelong Learning and Lifelong Education: a critique. *Research in Post-Compulsory Education*, 1(2), 219-236. Citováno 27. listopadu 2017. Dostupné z:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359674960010207>

Mešfanová, P. (2005). *Dospělí Češi nemají motivaci se dále vzdělávat*. Citováno 12. listopadu 2017. Dostupné z: <http://isea-z.dnh.cz/Aktuality/Posledn%C3%AD%C4%8DI%C3%A1nkyakoment%C3%A1%C5%99e/tabid/64/articleType/ArticleView/articleId/267/Dospl-ei-nemaj-motivaci-se-dle-vzdlvat.aspx>

MŠMT ČR. (2002). *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Citováno 18. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT ČR. (2006). *Rozhodnutí Evropského parlamentu a rady č 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006*. Citováno 12. listopadu 2017. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10474_1_2/

MŠMT ČR. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Citováno 15. června 2018. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/9911_1_1/download/

MŠMT ČR. (2009). *Zpráva z průzkumu vzdělávání dospělých v ČR*. Citováno 12. října 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr>

MŠMT ČR. (2015). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Citováno 15. ledna 2017. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

Mužík, J. (2009). *Profesní vzdělávání dospělých*. Citováno 18. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/profesni.pdf>

Národní institut pro vzdělávání. (2018). *Projekty*. Citováno 15. června 2018. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/projekty>

Národní ústav pro vzdělávání. (2015). *Nová klasifikace ISCED-F 2013*. Citováno 12. listopadu 2017.

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2015/Zp1502pl.pdf>

Národní ústav pro vzdělávání. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Citováno 15. ledna 2017. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/776/>

Odbor školství mládeže a tělovýchovy Magistrátu města Brna. (2016). *Výroční zpráva za školní rok 2015/2016*. Citováno 27. listopadu 2017. Dostupné z: https://www.brno.cz/fileadmin/user_upload/sprava_mesta/magistrat_mesta_brna/OSMT/dokumenty/Vyrocní_zprava_2015_16.pdf

Palán, Z. (2005). *Potřebujeme systém vzdělávání*. Citováno 12. listopadu 2017. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-22563325-potrebujeme-system-vzdelavani>

Palán, Z. (2017). *Další profesní vzdělávání*. Citováno 17. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/dalsi-profesni-vzdelavani>

Palán, Z. (2017). *Občasně vzdělávání*. Citováno 17. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/obcanske-vzdelavani>

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. (2017). *Centrum celoživotního vzdělávání*. Citováno 8. ledna 2017. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/celozivotni-vzdelavani>

Školka hrou – Komplexní řešení pro mateřské školy. (2018). *O projektu*. Citováno 15. června 2018. Dostupné z: <https://eskolkahrou.cz/o-projektu/>

Zákony a vyhlášky

Česko. (1992). *Listina základních práv a svobod*. Citováno 27. listopadu 2017. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Česko. (1992). *Ústava České republiky*. Citováno 27. listopadu 2017. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

Česko. (2004). *Zákon 379/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. Citováno 27. listopadu 2017. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=38484>

Česko. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Citováno 27. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44181/download/>

Česko. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Citováno 27. listopadu 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Česko. (2005). *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Citováno 27. listopadu 2017. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Česko. (2006). *Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Citováno 27. listopadu 2017.

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-412>

MŠMT ČR. (2017). *Novela zákona o pedagogických pracovnících*.

Citováno 14. ledna 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Seznam obrázků, grafů, schémat

| | |
|--|----|
| Obr. 1: Schéma profesních dovedností učitelky mateřské školy (Mertin & Gillernová, 2010, s. 29) | 22 |
| Graf 1: Situační bariéry – Otázky č. 1-5 | 48 |
| Graf 2: Situační bariéry – Otázka č. 18..... | 49 |
| Graf 3: Institucionální bariéry – Otázky č. 6-9..... | 51 |
| Graf 4: Institucionální bariéry – Otázka č. 19 | 52 |
| Graf 5: Osobnostní bariéry – Otázky č. 10-16 | 54 |
| Graf 6: Bariéry v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání – Otázky č. 1-16 | 55 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tab. 1: Kvalifikační předpoklady pro pracovníky v MŠ (Valenta, 2010; s. 43, 47) | 12 |
| Tab. 2: Situační bariéry – Otázky č. 1-5 | 47 |
| Tab. 3: Situační bariéry – Otázka č. 18..... | 48 |
| Tab. 4: Institucionální bariéry – Otázky č. 6-9..... | 50 |
| Tab. 5: Institucionální bariéry – Otázka č. 19 | 51 |
| Tab. 6: Osobnostní bariéry – Otázky č. 10-16 | 53 |

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 1 – Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Andrea Jurůjová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Touto cestou Vás prosím několik minut Vašeho času, které Vám zabere vyplnění následujícího dotazníku, tvořeného ze dvou částí. V první části budete křížkovat Vámi vybrané pole, ze čtyřstupňové škály. V druhé části odpovíte na otázku nebo zakroužkujete správnou odpověď. Cílem práce výzkumu je analyzovat bariéry ve vzdělávání pedagogických pracovníků v preprimárním období. Dotazník je zcela anonymní a slouží pro účely mé diplomové práce.

| Otázka: <i>Brání Vám ve Vašem dalším vzdělávání...</i> | Ano | Spíše Ano | Spíše ne | Ne |
|--|-----|--------------|-------------|----|
| 1. ...nedostatek finančních prostředků? | | | | |
| 2. ...koníčky? | | | | |
| 3. ...dopravní dostupnost kurzů? | | | | |
| 4. ...Váš zdravotní stav? | | | | |
| 5. ...péče o děti či rodinu? | | | | |
| 6. ...špatná informovanost o nabídce kurzů? | | | | |
| 7. ...nedostatečná nabídka kvalitních kurzů? | | | | |
| 8. ...propojenost či návaznost dalších kurzů na Vámi předešlé absolvované kurzy? | | | | |
| 9. ...nerespektování zaměstnavatele Vámi zvolených kurzů? | | | | |
| 10. ...Vaše obava z neúspěchu při absolvování kurzu? | | | | |
| 11. ...nedostatečné vzdělání pro pokračování v dalším vzdělávání? | | | | |
| 12. ...to, že podle Vás účast na vzdělávacích kurzech nebo školeních nemá smysl? | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 13. ...nedostatečná motivace od Vašeho zaměstnavatele? | | | | |
| 14. ...nedostatečná finanční motivace? | | | | |
| 15. ...Váš negativní postoj vůči dalšímu vzdělávání? | | | | |
| 16. ...delší odstup od již dokončeného studia? | | | | |

17. Uveďte jinou překážku nebo bariéru, která Vám brání v dalším vzdělávání mimo výše uvedené.

18. Do jaké výše finanční částky jste ochotni uhradit kurz či školení z vlastních zdrojů?

- a) do 1000 Kč
- b) do 5000 Kč
- c) do 10 000 Kč
- d) více než 10 000 Kč

19. Ze zákona máte nárok na 12 dnů studijního volna na další vzdělávání. Umožňuje Vám zaměstnavatel čerpat těchto 12 dnů?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Částečně

Děkuji za Váš čas, který jste strávili vyplněním dotazníku.