

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ
STUDIUM**

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Olesja Davydenko

**Celoživotní vzdělání pedagogických pracovníků
v mateřských školách**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Bohumír Fiala

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**MASTER COMBINED PART TIME
STUDIES**

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Olesja Davydenko

Lifelong learning of kindergarten teachers

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Bohumír Fiala

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 2014-02-28

Olesja Davydenko

.....

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat vedoucímu diplomové práce, panu profesorovi PhDr. Bohumíru Fialovi za odborné vedení, konzultace a cenné připomínky při vypracování této práce. Dále děkuji přátelům a blízkým, kteří při mně stáli podporovali po dobu celého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá pohledem studenta vysoké školy oboru vzdělávání dospělých na problematiku současného celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách. Rozebírá kompetence, celoživotní vzdělávání, potřeby a motivace ke vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách. Teoretické poznatky jsou využity k vytvoření dotazníku. Na závěr je podrobný rozbor dotazníkového šetření se závěrečným vyhodnocením.

Klíčové pojmy

Celoživotní vzdělávání, další vzdělávání, dotazníková šetření, formy vzdělávání, identifikace potřeb vzdělávání, kompetence, kurikulum, motivace, osobní rozvoj, pedagogický personál mateřských škol, proces vzdělávání.

Annotation

This thesis features the perspective of a college student majoring in adult education on issues concerning contemporary lifelong learning of kindergarten teachers. It examines the competence, lifelong learning, needs and motivation for training kindergarten teachers. Theoretical knowledge was used to create a questionnaire. The conclusion consists of a detailed analysis of the survey with a final evaluation.

Key words

Continuing education, identification of training needs and competencies, lifelong learning, learning process, curriculum, motivation, personal development, survey, teaching staff nursery schools.

Obsah

ÚVOD.....	8
I Teoretická část.....	10
1 KOMPETENCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ MŠ	10
1.1 Místo MŠ v systému vzdělávání České Republiky.....	10
1.2 Požadavky na kompetence pracovníků MŠ.....	12
1.2.1 Vymezení pojmu klíčové kompetence.....	12
1.2.2 Kompetence pedagogických pracovníků MŠ	13
1.3 Alternativní vzdělávací programy v MŠ	17
2 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKU MATEŘSKÝCH ŠKOL	20
2.1 Vymezení pojmů celoživotního vzdělávání a učení.....	20
2.1.1 Formy celoživotního učení	22
2.1.2 Celoživotní učení v dokumentech ČR.....	25
2.1.3 Celoživotní učení v dokumentech EU	28
2.2 Postavení pedagogických pracovníků MŠ z pohledu platné legislativy.....	31
2.3 Povinnost dalšího vzdělávání	33
2.4 Profesionalizace a profesní rozvoj učitelů.....	34
3 MOTIVACE, POTŘEBY A BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ	36
3.1 Motivace ve vzdělávání	37
3.2 Potřeba dalšího vzdělání	39
3.3 Bariéry ve vzdělávání	40
4 NABÍDKY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A MOŽNOSTI JEJICH VYUŽÍVÁNÍ.....	43
4.1. Formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	43
4.2 Instituce zajišťující další vzdělávání učitelů	45
4.3 Možnost využívání vzdělávacích kurzů v programu DVVP	47
II Praktická část.....	48
5 VÝZKUMNÝ PROJEKT	48
5.1 Cíl výzkumu	48
5.2 Výzkumné hypotézy	48
5.3 Použité metody.....	49
5.4 Harmonogram postupu	49
5.5 Charakteristika výzkumného souboru	50
5.6 Analýza dat.....	51
5.7 Vyhodnocení hypotéz	61
6 ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	71
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK.....	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Je mnoho vlivů, které určují kvalitu učitele. Jedná se o přístup k dětem, ke své práci a beze sporu taktéž o přístup k celoživotnímu sebevzdělávání. Protože ukončíme-li přípravu na budoucí povolání s nejlepšími výsledky, záhy zjistíme, že škola nám dala pouze základy, na kterých my dál můžeme stavět. Teprve když ze školních lavic vstoupíme do světa reality, zjistíme, že cílem vzdělávacího institutu není naučit nás vše, nýbrž naučit nás toliko, abychom si uměli najít cestu k dalšímu vzdělání.

Tento proces celoživotního učení začíná již v mateřské škole. Zde do života dětí vstupuje povětšinou prvně cizí osoba jako autorita. A zvláště v dnešní době, kdy se stává pro rodiče přednější zabezpečit děti materiálně byt' na úkor času věnovaného svým dětem a čím dál více z nich přenechává výchovu svých dětí na vychovatelích mateřských škol, hraje tento pedagog v životě dítěte významnou roli. Je proto důležité, aby osoba, jež má možnost ovlivňovat budoucí generaci měla zájem o další sebevzdělávání.

Dítě je totiž odkázáno na prostředí, ve kterém žije. Toto prostředí je podmínkou toho, jaké zkušenosti ve svém vývoji a učení v tomto věku udělá. Podle kvality jeho prostředí přichází k vlastnímu svobodnému jednání, které se v tomto věku projevuje především v tvořivé hře. Jistota, kterou dítě tímto vnímá je motivací pro samostatné jednání.

Některé mateřské školy začaly řešit zvýšené nároky rodičů na výchovu svých dětí poskytováním nadstandardních aktivit pro děti prostřednictvím placených lektorů. A to zejména v oblasti seznamování se s cizími jazyky. Ale tato placená lektorská služba ve své podstatě negativně ovlivňuje profesionalitu učitelek a prestiž mateřských škol. Proto se počet lektorů postupně snižuje a je nahrazován kvalitně připravenými odborníky z řad učitelek. Což příkladně ukazuje důležitost sebevzdělávání pro lepší uplatnění na trhu práce nejen obecně, ale i v tomto oboru.

Kromě znalosti kurikulárních dokumentů, by každý pedagog měl mít přehled v dalších vzdělávacích směrech. Protože v důsledku zavedení dvouúrovňového kurikula, se naskytují možnosti volby vlastní cesty předškolní

výchovy. S tím se pojí vysoká odpovědnost pedagogů za to, že předškolní vzdělávání realizované v konkrétní mateřské škole odpovídá požadavkům uvedeným v kurikulu. Cílem práce je zjistit postoj pedagogických pracovníků v mateřských školách k jejich celoživotnímu vzdělání včetně motivace a možností se vzdělávat.

Diplomová práce je rozdělená do dvou částí. Ta první je věnována teoretickým poznatkům zkoumané problematiky. Kromě vysvětlení důležitých pojmů se v ní budeme zabývat požadavky na kompetence pedagogických pracovníků v mateřských školách, pedagogickými metodami používanými v předškolním vzdělávání, pojetím celoživotního vzdělávání obecně, postavením pedagogického personálu mateřských škol z pohledu platné legislativy. Prozkoumáme povinnost dalšího vzdělávání a s ní i nabídku vzdělávacích aktivit a možnosti jejich využívání. A v neposlední řadě se budeme zajímat také o motivaci a potřeby pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání.

V druhé části se budeme věnovat samotnému praktickému dotazníkovému šetření, vyhodnocení a interpretaci získaných dat od respondentů. Poznatky o problematice celoživotního vzdělávání, které jsou vymezeny v teoretické části, poslouží v průzkumu k potvrzení nebo případnému vyvrácení stanovených hypotéz v analytické části. Cíl průzkumu se shoduje s cílem diplomové práce. Výsledkem projektu bude zpracování informací o problematice vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol.

Ke zpracování diplomové práce byly použity tyto metody a techniky:

- Analýza odborné literatury
- Metoda dotazníkového šetření

I TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMPETENCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ MŠ

1.1 Místo MŠ v systému vzdělávání České Republiky

Mateřská škola je zařízení určené pro děti ve věku od tří do šesti let, v případě odkladu školní docházky do sedmi let. Děti v mateřské škole získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, rozvíjí se jejich vnímání, představy, myšlení, řeč, pozornost, soustředěnost a další schopnosti a dovednosti. To vše je důležitou přípravou pro vstup do povinného vzdělávání a prevence adaptačních obtíží v základní škole. Dobře fungující mateřská škola podporuje dětské hry i dětskou spontánnost, respektuje individualitu dětí, neorientuje děti předčasně na výkon, ale na radost z činnosti a rozvoj poznání.

V pedagogickém slovníku je pojem mateřská škola vymezen jako školské zřízení navazující na výchovu dětí v rodině a součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let. Není však součástí povinné školní docházky, což je pro ní velmi specifické. Proto se přednostně do státních mateřských škol přijímají ty děti, které jsou blíže nástupu do školy.

Aby byla jasně stanovená koncepce předškolního vzdělávání a základní pravidla práce mateřských škol, která by i přes různorodost programů byla pro všechny mateřské školy směrodatná, je potřebná existence kurikulárního dokumentu. Kurikulum jako pojem nebyl v české pedagogice před r. 1989 používán. Začal se objevovat v souvislosti s transformačními školskými projekty a ani dnes ještě není v naší pedagogice zcela běžný. V poslední době je zmiňován i v souvislosti s předškolní výchovou, a zde může být chápan jako:

- vzdělávací program – vymezení směru, délky a cíle cesty;
- obsahovou náplň – kudy cesta povede s možností zastavení, zrychlení, zpomalení;
- dosažený výsledek – celkový osobnostní rozvoj dítěte.

Výchozí prioritou kurikula by měl být proživotní směr, který sleduje nejen rovinu poznatkovou (co umět, vědět a co znát, ale také rovinu budoucích psychických a sociálních potřeb dítěte - schopností, hodnot, postojů).

„Kurikulum by mělo odpovědět na otázku, proč je volen tento cíl, v čem je jeho význam, jak a kdy cíl naplnit, co bude obsahem, jaké podmínky je třeba vytvořit a jak zkontrolovat dosažení cíle“ (Bečvářová, 2003. s. 28).

Výsledkem procesu tvorby kurikula jsou kurikulární projekty v podobě dokumentů, které nazýváme vzdělávací programy. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Jsou k nahlédnutí jak v písemné podobě v příslušných státních institucích, tak v elektronické podobě, která je umístěna na internetových stránkách ministerstva školství a tělesné výchovy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.

„RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoli odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý pedagog mohli - za předpokladu zachování společných pravidel - vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program“.

[on-line, 2013-08-11]

„RVP PV je zcela nový základní dokument usměrňující institucionální předškolní výchovu a vzdělávání. Vznikl jako první z dokumentů, který v interních současných cílů vzdělávání postihuje a charakterizuje široce pojatý

elementární základ, na který může navazovat nejen vzdělávání povinné, ale který zároveň otevírá dítěti cestu k celoživotnímu rozvoji a učení“ (Bečvářová, 2003, s. 34).

1.2 Požadavky na kompetence pracovníků MŠ

1.2.1 Vymezení pojmu klíčové kompetence

Pojem kompetence, resp. klíčové kompetence včetně jeho obsahu a vymezení vztahu k ostatním společenským vědám, prošel určitým vývojem. V 70. letech 20. století to byl koncept zpočátku zaměřený na oblast dalšího profesního vzdělávání a na rekvalifikace. Později byl tento model rozšířen na oblast řízení a rozvoj zaměstnanců. Dnes jsou kompetence již součástí strategický a koncepčních kurikulárních dokumentů. Už s nimi nepracují jen odborná pracoviště a ústavy, ale konkrétní vzdělávací subjekty a lidé, mezi něž patří také učitelé, lektori, ředitelé škol a další.

Je nutno dodat, že v odborné literatuře neexistuje univerzální vymezení tohoto pojmu a na téma klíčových kompetencí je upřena pozornost mnoha autorů domácích i zahraničních.

Lucie Hučínová popisuje pojem klíčové kompetence jako přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou nezbytné pro osobní naplnění a rozvoj. Dále pro zapojení se do společnosti a pro budoucí úspěšnou zaměstnatelnost. Už v průběhu povinné školní docházky by měly být osvojeny základy těchto kompetencí a měly by vytvářet východisko pro další vzdělávání v rámci celoživotního učení. [on-line, 2013-08-10]

Jak uvádí H. Belz a Siegrist M. (2001), o klíčových kompetencích se jako první zmínil D. Mertens v roce 1974. Důvodem užití tohoto termínu je skutečnost, že klíčové kompetence se pomáhají vyrovnat se skutečností a zvládat tudíž nároky flexibilního světa práce. Jeho seznam klíčových

kompetencí obsahoval **základní kompetence**, kterými jsou základní myšlenkové operace jakožto předpoklad kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků. A **horizontální kompetence**, jež definuje jako získávání informací, porozumění jim, zpracování a chápání jejich specifčnosti.

„Klíčové kompetence, jako základní terminologické spojení, se staly součástí řady kurikulárních dokumentů a vstoupily do pedagogického slovníku. Kurikulární reforma jako nástroj modernizace vzdělávání klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí. Pojetí kurikulární reformy je někdy spojováno pouze s tvorbou rámcových vzdělávacích programů a jejich zaváděním do praxe. Úspěch reformy je však podmíněn především připravenými pedagogickými pracovníky, kteří by měli převzít zodpovědnost za úspěšnou proměnu učícího se prostředí a pozitivního klimatu ve škole“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 58).

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2001) označují klíčové kompetence jako soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné a v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány nejednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. Patří mezi ně: komunikativní dovednosti, včetně znalosti cizích jazyků, personální a interpersonální dovednosti jako jsou např. schopnost pracovat v týmu, schopnost řešit problémové situace, dovednost využívat matematické postupy v praktických situacích, dovednost využívat informační technologie, pracovat s informacemi aj.

1.2.2 Kompetence pedagogických pracovníků MŠ

Výstižnou definici profesních kompetencí učitelé můžeme najít v pedagogickém slovníku, kde autoři J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2001) uvádějí, že jde o soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

Dále uvádějí že existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Jako hlavní jsou uváděny kompetence:

- osobnostní – zahrnují zodpovědnost tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní;
- profesní – se vztahují k obsahové složce výkonu profese. Dnes jsou zdůrazňovány zvl. Komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.

Švecovo pojetí kompetencí zahrnuje: „*Souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány popř. i zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti, schopnosti, pedagogické nadání a způsobilosti získávané učením a praktickou pedagogickou činností. Jsou to pedagogické vědomosti, dovednosti a pedagogické zkušenosti. Dalšími složkami pedagogických kompetencí jsou osobnostní vlastnosti, studentovo pojetí výuky, postoje, apod.*“ (Švec 1999, s. 23).

Obecně však můžeme shrnout, že pojem profesní kompetence učitelek mateřských škol chápeme jako souhrn způsobilostí, dovedností a schopností, které se vztahují jak k samotné osobnosti učitelky, tak k jejím profesním charakteristikám. K osvojování kompetencí dochází již během přípravného studia a pokračuje v rámci výkonu samostatné profese. Mnozí odborníci se shodují v tom, že je třeba specifikovat profesní kompetence podle jednotlivých období profesionálního rozvoje učitelů. Osvojení kompetence nižší úrovně je nezbytné k osvojení kompetence na vyšší úrovni. Z hlediska vývoje učitelek rozlišujeme tři stěžejní kompetence:

- spouštěcí kompetence – obsahuje pedagogické dovednosti učitele pro přípravu, realizaci a hodnocení výuky;

- růstová kompetence – pomáhá učitelům k samostatnému profesnímu růstu;
- výzkumná kompetence – napomáhá učitelům při zlepšování a formování pedagogické činnosti (Švec, 1999).

Jak uvádí ve své knize Bečvářová, předpokládá RVP PV vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu podle specifických podmínek a možností každé mateřské školy. Pedagogická autonomie škol a pedagogů klade vyšší nároky na odborné kompetence pedagoga jako jsou projektování, hodnocení, evaluovat, analyzovat a vykonávat další odborné činnosti a vyžaduje i jeho vyšší odpovědnost.

Souhrn požadavků na kompetence pedagogických pracovníků v mateřských školách dle RVP PV zní takto:

„Předškolní pedagog by měl být schopen vykonávat tyto odborné činnosti:

- *Analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání*
- *Realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřováním jejich kompetencí*
- *Samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti, provádět je, hledat vhodné strategie a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí*
- *Využívat odborných metodik a uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí*
- *Projektovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *Provádět evaluační činnosti – sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí*

v jejich rozvoji a učení, monitorovat, kontrolovat a hodnotit podmínky, v nichž se vzdělávání uskutečňuje

- *Výsledky evaluace samostatně uplatňovat v plánování i v procesu vzdělávání*
- *Provádět poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga a mateřské školy*
- *Analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi*
- *Evidovat názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reagovat.*

Předškolní pedagog má vést vzdělávání tak, aby:

- *Se děti cítily v pohodě po stránce fyzické, psychické i sociální*
- *Se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich harmonický rozvoj*
- *Děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho*
- *Bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti*
- *Děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně*
- *Byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka*
- *Se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité*
- *Děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí*
- *Děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují*

Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog:

- *Usilovat o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči*
- *Umožňovat rodičům přístup za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností*
- *Umožňovat rodičům účastnit se na tvorbě programu školy a na jeho hodnocení*
- *Vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení.“ [on-line, 2013-08-11]*

Z výčtu požadavků na kompetence je vidět, že nároky na pedagogické pracovníky v mateřských školách jsou vysoké. Je proto velmi důležité, aby se pedagogičtí pracovníci stále vzdělávali, protože účast na dalším vzdělání ať už v podobě samostudia či účasti na vzdělávacích kurzech, motivuje pracovníky a upevňuje jejich klíčové kompetence.

1.3 Alternativní vzdělávací programy v MŠ

„Změny ve společnosti se přirozeně promítly i do pojetí předškolní výchovy a ovlivnily je jak v cílové úrovni, tak i v rovině obsahu, metod, podmínek a prostředků. Oblast předškolní výchovy se postupně proměňovala především na základě vnitřní reformy“ (Bečvářová, 2003, s. 16).

Proměna nacházela odraz také v základních legislativních dokumentech. Cíl předškolního kurikula, dosud převážně školský a didakticky formulovaný („vytvářet základy vědomostí a dovedností dětí, rozvíjet jejich řeč, myšlení a zájem o hru, o přiměřenou práci a učení a přípravu na vstup do základní školy“), byl v dokumentech nahrazen požadavkem („zabezpečit uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti“), ve spolupráci s rodinou a návaznosti na ni. *„Zdůrazňuje se právo jedince na výchovu a vzdělání ve smyslu podpory zdravého tělesného, psychického a sociálního vývoje dítěte a vytváření optimálních podmínek pro jeho individuální*

osobnostní rozvoj s tím, že předškolní výchova přispívá ke zvýšení sociálně-kulturní úrovně péče o děti a vytváří základní předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání“ (Bečvářová, 2003, s. 17).

Alternativní pedagogiky vznikly na základě reformy školství jako různé cesty k naplňování reformního hnutí. Ve dvacátých a třicátých letech 20. století reformní hnutí navazuje na ideje Komenského, Rousseaua, Keyové a Tolstého, které chápou a zdůrazňují specifický svět dětí i rozdílnost v jejich vývoji, a kde převládá myšlenka, že dítě přestává být chápáno jako zmenšený dospělý.

Svůj projekt v podobě kurikula či programu mají waldfordská pedagogika, systém M. Montessoriové, program začít spolu i nejnovější domácí, tedy české Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.

„Waldfordská pedagogika je reformní pedagogická koncepce, jejímž základem je antropozofie Rudolfa Steinera. Zahrnuje obvykle mateřskou školu a dvanáctiletou primární a střední školu. Škola má být organizována jako svobodná instituce, nezávislá na momentálním společenském uspořádání. Má v dítěti rozvíjet individuální nadání a tvořivý duševní a duchovní život.

Důraz je kladen nejen na rozvoj intelektu dětí, ale také citů, estetických postojů a pracovních návyků. V tomto smyslu si všímá zákonitostí jednotlivých kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se. Učební plán, metody i obsahy jsou z tohoto poznání přímo odvozeny“ (Bečvářová, 2003, s. 21).

Montessoriovský systém je typ alternativní školy nazývaný podle italské lékařky Marie Montessoriové, která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Její koncepce zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte zejména v „senzitivních fázích“ dětského života.

Hlavním kritériem metody Montessoriové je orientace na dítě jako na člověka a pomoci dítěti dosáhnout vlastní nezávislosti. Každé dítě má v sobě zakódovaný plán vlastního rozvoje i síly, které tento rozvoj uskutečňují za předpokladu existence podnětného prostředí, jež zahrnuje didaktický materiál podporující spontánní učení, který je zde chápán jako klíč ke světu, a učitelka, která má pečlivě sledovat vývoj dítěte a následovat ho. Druhým kritériem je

výchova jako realizace svobody. Dítě potřebuje svobodu pro spontánní projevy a svobodu jednat bez pomoci druhých s vědomím, že je živou integrální bytostí.

Daltonský plán je organizační rámec, který prosazovala americká učitelka Helen Parkhurstová. Základními principy daltonského plánu jsou svoboda a sebeorganizace, samostatná činnost po instruktaži učitelem a spolupráce. V praxi mají žáci možnost volby, s kterým úkolem chtějí začít, sami si určí pracovní místo i formu práce – samostatnou, nebo skupinovou. Pro mateřskou školu je možno tento přístup využít například jako tabuli úkolů, kdy se prostřednictvím ranního (komunitního kruhu) podají základní informace o rozdělení úkolů.

Začít spolu je vzdělávací program, který je u nás uplatňován od září 1994. Nejprve v mateřských školách a postupně i v obou stupních škol základních. Posláním vzdělávacího programu je přispívat svými aktivitami k demokracii, humanismu a vyšší efektivitě vzdělávání v ČR, k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur.

„Jde o alternativní vzdělávací program s důrazem na partnerství školy, rodiny a komunity v oblasti výchovy a vzdělávání. Filozoficky se opírá o konstruktivismus a teorie kognitivně-morálního vývoje dítěte. Jedná se o program orientovaný na dítě“ (Bečvářová, 2003, s. 22-23).

Zde máme příklad, že existuje mnoho alternativních směrů, kdy jsou zde uvedeny ty nejznámější. Každý z nich podporuje nový trend výchovy a to, že by výchova měla probíhat se zaměřením na potřeby dítěte. V každém z nich učitelé mohou najít svou inspiraci pro výchovu a motivaci dětí k dalšímu vzdělání, které je čeká s nástupem do školy a bude je provázet celý život.

Aby učitel mohl motivovat děti k dalšímu vzdělávání, měl by i on mít kladný vztah k sebevzdělávání, aby mohl pohotově reagovat na podněty dětí i okolí. Orientace v pedagogických směrech mu umožní vytvořit si svůj vlastní přístup k výchově dětí s možností využití prvků té dané alternativy, kterou shledává pro své svěřence nejvhodnější.

2 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKU MATEŘSKÝCH ŠKOL

2.1 Vymezení pojmů celoživotního vzdělávání a učení

V posledních desetiletích se ve vzdělávací politice v celosvětovém měřítku prosazuje koncepce, že lidé se musí učit a vzdělávat v průběhu celého života. Nejde přitom o prodlužování povinné školní docházky či rozšiřování stávajících vzdělávacích systémů, ale o zásadně nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce a veškeré lidstvo: Ekonomické a jiné důvody vedou k tomu, aby se vzdělávání (formální a neformální) stávalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoli věku, a to v souladu s jejich potřebami a zájmy. K tomu je nutno také vytvářet motivaci lidí k celoživotnímu učení. Předpokládá se tedy, že idea celoživotního učení/vzdělávání se bude uskutečňovat v dlouhodobé perspektivě, ve směru k učící se společnosti. *„K realizaci ideje celoživotního učení/vzdělávání dnes významně přispívá na jedné straně zpřístupňování předškolní výchovy, sekundárního a terciárního vzdělávání, na druhé straně různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 28).

Celoživotní učení je v dnešní době vnímáno jako nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se jedince na trhu práce. Všechny členské státy Evropské unie včetně České republiky se tímto klíčovým aspektem zabývají a určují efektivní rámec pro podporu strukturálních reforem jako jsou například ekonomické, školské a sociální. Zásady celoživotního učení byly ve vyspělých zemích přijaty v rovině politické. Některé státy, na doporučení Evropské unie, rozvíjejí svoje národní strategie pro celoživotní učení, aby politická opatření umožnila všem občanům aktivně se zapojit do procesu učení, včetně zvýšení investic do tohoto otevřeného projektu (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 13).

Z. Palán (2002) chápe celoživotní učení jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať v tradičních vzdělávacích

institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

Uvádí také, že prvním, kdo přišel s konceptem celoživotního učení a koneckonců i s konceptem učícího se světa, s teorií individualizace vzdělávání, se zásadou vzdělávání všech sociálních skupin i národů bez jakékoliv diskriminace, dokonce i bez diskriminace věkové byl Jan Amos Komenský, když ve své práci „Obecná rozprava o nápravě věcí lidských“ poukazoval na nutnost, možnost a snadnost toho, aby lidé byli učením všichni, všemu, všestranně.

Bočková (2002) uvádí, že vymezení zásadního rozdílu mezi vzděláváním a učením vychází z toho, že učení je činností jedince, zatím co, vzdělávání a výchova je relativně souvislou řadou aktivit spojených obvykle s nějakou institucí. Přitom je ale třeba mít na paměti, že výchova a vzdělání nejsou možné bez učení. Učení existuje i mimo rámec výchovy a vzdělávání, ale dokonce se vyskytuje i častěji.

Dále podává tyto základní charakteristiky celoživotního vzdělávání:

- je založeno na potřebě permanentní kultivace člověka a jeho rozvoje;
- podílí se na socializaci člověka a je hlavním nástrojem vpravování se do kultury příslušné společnosti;
- svou podstatou je demokratické, neboť umožňuje přístup ke vzdělání kterémukoliv jednotlivci v kterémkoli období jeho života, samozřejmě jsou přitom brány v úvahu individuální předpoklady a možnosti.

Učení lépe zdůrazňuje nutnost aktivního přístupu jedince ke vzdělání. Pojem učení lépe vystihuje fakt, že se člověk učí nejen v organizovaných činnostech cíleně zaměřených na vzdělávání, ale učí se i samostatně například, při cestování, práci a během různých aktivit.

„Celoživotní učení je pak možno definovat jako rozvoj lidského potenciálu, opírající se o soustavné podpůrné procesy, které stimulují jednotlivce a umožňují jim získávat veškeré znalosti, dovednosti, hodnoty a porozumění, které budou potřebovat v průběhu celého života a aplikovat je se sebedůvěrou, tvořivostí a uspokojením ve všech rolích, okolnostech prostředcích“ (Bočková, 2000, str. 56).

Celoživotní učení je otevřeno všem bez rozdílu věku, zájmu, nadání nebo společenského postavení, umožňuje co největší využití lidského potenciálu. Rozšíření přístupu ke vzdělávání a zajištění rovných příležitostí vyžaduje nejen zvýšení, ale i větší rozmanitost nabídky a co největší respektování široké škály individuálních vzdělávacích potřeb, které jsou diferencovány podle věku, dosažené úrovně vzdělání, zájmu a inspirací. Pro všechny se tak otevírá možnost „druhé šance“, korekce vzdělávací cesty a nápravy chybných rozhodnutí z minulosti.

2.1.1 Formy celoživotního učení

Podle J. Vetešky a M. Tureckiové (2008) lze celoživotní učení členit do dvou základních etap – **počáteční** a **další vzdělávání**.

Počáteční vzdělávání poskytuje vysoce kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny, od nejtútlejšího dětství. Je základnou celoživotního učení. Zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy primární, sekundární a terciární. Může být ukončeno kdykoliv po splnění povinné školní docházky, a to buď vstupem na trh práce s cílem začít pracovní dráhu. Ve skutečnosti jde o to, aby každý jedinec měl pozitivní postoj k učení a byl připraven a ochoten se učit. Získané informace nejsou tak cenné, jako schopnost respektive kompetence učit se. Jeho součástí je:

- základní vzdělávání - primární a nižší sekundární stupeň (ISCEC 1, 2), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky;

- střední vzdělávání - (vyšší sekundární stupeň ISCED 3a) má všeobecný nebo odborný charakter. Je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem, nebo závěrečnou zkouškou. Slouží především jako příprava na další studium nebo doplňuje odborné vzdělávání. Součástí středního vzdělání je v ČR i tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem (ISCED 4) ukončené maturitní zkouškou;
- terciární vzdělávání - (ISCED 5, 6) zahrnuje široké spektrum vzdělávací nabídky následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované univerzitami a vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.

Další vzdělávání je proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Probíhá tedy po dosažení určitého stupně vzdělání respektive po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce. Může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském, ale i osobním životě. Další vzdělávání se dále člení na – profesní vzdělávání, občanské a zájmové vzdělávání.

Celoživotní učení zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života.

- *„Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace jsou vymezeny legislativně a zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně (základní, střední a vysokoškolské). Absolventi jednotlivých stupňů získají potvrzení – vysvědčení, diplom, certifikát apod.*

- *Neformální vzdělávání se naopak realizuje formou kurzů, seminářů, zpravidla v zařízení zaměstnanců, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale také klasických školách. Zaměřuje se tedy na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které jedinci umožňují zlepšit jeho společenské a pracovní uplatnění. Nevede k získání uceleného stupně vzdělání a zahrnuje např. kurzy cizích jazyků, počítačové, rekvalifikační a kurzy autoškol.*
- *Informální vzdělávání je proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase. Je v něm zahrnuto sebevzdělávání, ovšem bez možnosti ověřit si nabyté znalosti. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované“ (Veteška, J., Tureckiová, M. 2008, s. 20-22).*

Podle Strategie celoživotního učení ČR představuje celoživotní učení jako zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení, ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně, jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

- Strategie celoživotního učení ČR - vychází z předpokladu, že celoživotní vzdělávání slouží k řešení tří základních okruhů, které jsou spojeny se vzděláváním.
- Osobní rozvoj jedince – celoživotní vzdělání má sloužit ke zvýšení kvality života člověka, k rozvoji jeho osobního potenciálu. Současně má napomáhat k rozvoji schopností a dovedností, které vedou k uspokojení a naplňování svých cílů.
- Sociální soudržnost – systematické celoživotní vzdělávání musí být zpřístupněno všem sociálním skupinám. Vyloučení některých

skupin z tohoto vzdělávacího procesu by vedlo k polarizaci společnosti, kde by na jednom konci byli privilegovaní jedinci s přístupem ke vzdělání a na straně druhé by pak stáli příslušníci těch společenských skupin, které se ke vzdělávání nedostali.

- Hospodářský rozvoj – celoživotní vzdělávání umožňuje každému jedinci větší využití osobního potenciálu, což vede k celkovému zvýšení úrovně společnosti. Investice do vzdělávání tak má značný podíl na zvýšení.

2.1.2 Celoživotní učení v dokumentech ČR

Základním charakteristickým rysem vzdělávacího systému ČR je jeho otevřenost a prostupnost. Tedy především fakt, že prakticky nikomu není uzavřena cesta k dalšímu vzdělávacímu stupni. Školy nabízejí studium v daleko širším spektru studijních programů.

Vzdělávací politika ČR se opírá o politiku Evropské unie a usiluje o naplňování doporučení a jejich principů. Na realizaci vzdělávací politiky spolupracuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) a Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV). Oblast dalšího vzdělávání dospělých je v ČR legislativně ošetřena velmi nesystémově. Chybí základní právní norma, která by definovala vzdělávání dospělých jako součást vzdělávací soustavy. Oblast celoživotního vzdělávání je tedy vymezena především množstvím předpisů a vyhlášek, které tuto problematiku upravují. V současnosti je 24 platných dokumentů.

Hlavní záměry a vize rozvoje českého školství s cílovými daty pro změnu v letech 2005 až 2010 jsou obsaženy v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha. Zde jsou formulovány východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy dané proměnami společnosti a taktéž principy vzdělávací politiky a principy řízení a financování v podmínkách, které vytváří reforma veřejné správy. Vytyčují se hlavní strategické linie rozvoje vzdělávání, prognózuje kvantitativní vývoj soustavy na základě předpokládaného

demografického a ekonomického vývoje, který je směrodatný pro jednotlivé sektory vzdělávací soustavy.

MŠMT vydalo dosud celkem dvě Bílé knihy zabývající vzděláváním. První z nich s názvem **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** vyšla v roce 2001. Nalezneme zde odkazy, které hovoří o potřebě následovat celosvětový trend v souvislosti s propojeností terciárního vzdělávání a konceptu celoživotního vzdělávání, rozvoje lidských zdrojů, hodnocení kvality a zlepšením dostupnosti studia s pomocí kreditového hodnocení systému ECTS. Dále Bílá kniha otevřeně vyjadřuje podporu Lisabonské strategii, Sorbonnské a Boloňské deklaraci, předpokládá, že v budoucnu každý vysokoškolský student stráví část svého studia mimo svoji vlastní školu, pokud možno v zahraničí a apeluje na podporu mezinárodní spolupráce a mobility. (Bílá kniha 2001: 70 – 71)

Druhý dokument **Bílá kniha terciárního vzdělávání** byl ve své první verzi představen v roce 2008 a volně navazuje na koncept reformy vysokého školství v ČR připravenou v roce 2004. Verze Bílé knihy projednaná vládou z ledna 2009 konstatuje, že Česká republika má jistě ambice patřit k evropské špičce a dochází k úspěšnému postupnému zavádění principů Boloňského procesu, stále ale ještě existuje mnoho nedostatků a překážek, které nám neumožňují hrát je vedoucí úlohu při procesu tvorby evropské vzdělávací politiky a které je třeba překonat. (Bílá kniha 2009: 21)

V tiskové zprávě MŠMT z ledna 2013 je uvedeno, že ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravuje dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, jehož cílem je aktualizovat a konkretizovat směry rozvoje celého vzdělávacího systému. Strategie naváže na národní program rozvoje vzdělávání (Bílou knihu) z roku 2001, který dosud nebyl nahrazen koncepčním dokumentem srovnatelného rozsahu a záběru a jehož hlavní myšlenky jsou v mnohém stále aktuální. Zároveň bude vzdělávací politika muset výrazně zohlednit i některé nové trendy, jakým je například dynamický vývoj informačních a komunikačních technologií. První návrh Strategie by měl být připraven v průběhu léta a na podzim 2013 po standardním připomínkovém řízení a projednání v příslušných výborech obou

komor Parlamentu bude Strategie předložena ke schválení vládě České republiky [on-line, 2013-08-11].

Návaznost hlavních směrů Strategie 2020 na bílou knihu:

- role školy – rozvoj klíčových kompetencí, postojů a hodnot;
- slabá místa vzdělávacího systému – posílení významu předškolního vzdělávání;
- standardy a jejich ověřování – systematické hodnocení výsledků pro zajištění kvality a efektivity;
- role učitelů – posílení kvality, kariérní systém;
- řízení systému a budování kapacit – MŠMT jako strategické centrum;

Jelikož jsou výsledky českého školství klesající, jsou součástí Strategie 2020 tato opatření:

Systematické zlepšování kvality výuky:

- rozvojem dovednosti učitelů;
- uvolněním času ředitelům pro práci na kvalitě výuky;
- definováním standardů pro výsledky vzdělávání;
- pečlivým plánováním realizace opatření/řízení systému.

Zkušenosti úspěšných vzdělávacích systémů obecně:

- omezený počet reformních priorit;
- projektový přístup a využití profesionálů;
- změna postojů a chování aktérů.

Mezi hlavní zamýšlená opatření patří mimo jiné i:

- zvýšit dostupnost a význam předškolního vzdělávání;
- v souladu s definovanými funkcemi školy zdůraznit roli učitele jako pomáhající profese;
- vytvořit systém profesního rozvoje učitelů;
- podporovat pedagogickou přípravu a profesní rozvoj vyučujících vysokých škol.

Jedním ze zásadních dokumentů vytvořených na základě požadavků definovaných v Bílé knize je tzv. Nový školský zákon ze dne 24.9.2004, jehož plný název je „Zákon o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“, je ve Sbírce zákonů pod číslem 561/2004. Tento zákon upravuje všechny typy vzdělávání s výjimkou vysokoškolského. Na jeho základě byl vypracován dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2007.

Vysokoškolské vzdělávání je definováno v Zákoně o vysokých školách a o doplnění dalších zákonů ve Sbírce zákonů pod číslem 111/1998. ze dne 22.4.1998. Tento zákon dává vysokým školám možnost podílet se na dalším vzdělávání dospělých.

V legislativě zaměřené na celoživotní vzdělávání je věnovaná pozornost především dalšímu profesnímu vzdělávání a to především lékařů, učitelů a jiných vysoce kvalifikovaných činností, které již svým charakterem vyžadují neustálé vzdělávání pracovníků, které řeší vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 412/2006 Sb., definuje požadavky na kvalifikační vzdělávání na prohlubování odborné kvalifikace a v přílohách obsahuje definice kariérních stupňů pedagogických pracovníků.

2.1.3 Celoživotní učení v dokumentech EU

Celoživotní vzdělávání „lifelong learning“ představuje oblast, které je již delší čas věnována zvýšená pozornost ze strany odborné a laické veřejnosti, patří dlouhodobě mezi prioritní oblasti Evropské unie. Důvodem zvýšeného zájmu o tuto oblast je význam celoživotního vzdělávání pro socio-ekonomický rozvoj společnosti. Potřeba celoživotního vzdělávání vstupuje do popředí zejména ve spojitosti se změnami na trhu práce a zaváděním nových technologií. Nejméně významným důvodem je také neustálý nárůst množství nových informací týkajících se každodenního života, práce, volného času

a zrychlující se tempo s nimž se tyto informace šíří a z toho plynoucích potřeb jejich zvládnutí. Představuje zásadní změnu v přístupu ke vzdělávání, kdy veškeré vzdělávání jak v rámci vzdělávacího systému, tak mimo něj, je chápáno jako jediný propojený celek, který umožňuje přechody mezi vzdělávání a zaměstnáním a umožňuje získání kvalifikace různými vzdělávacími cestami v průběhu celého života.

Princip celoživotního vzdělávání získal ve vzdělávací politice Evropské unie na důležitosti. Opatření vzdělávací politiky EU jsou upravena v právních aktech. Zákonná (závazná) opatření Evropské unie v oblasti vzdělávací politiky lze rozdělit do tří skupin:

- primární právní dokumenty – Smlouva o založení EHS, Maastrichtská smlouva, Amsterodamská smlouva;
- sekundární právní dokumenty – Výnosy, nařízení, směrnice vydané orgány EU. Konkretizují ustanovení výše jmenovaných smluv vztahujících se k oblasti vzdělávání;
- právní rozhodnutí Evropského soudního dvora.

„Koncept celoživotního učení zahrnuje všechny aktivity učení a poznávání v průběhu celého života, které probíhá nejen ve formalizovaném vzdělávacím systému, ale i doma, na pracovišti, v obci i celé společnosti. Koncept usiluje o prolínání oblastí učení a práce a zdůrazňuje také úlohu a odpovědnost sociálních partnerů. Klade důraz in a počáteční vzdělávání, na jeho vysokou kvalitu, podnětnost a atraktivitu, protože jeho funkcí, kromě poskytování základních dovedností, je vytvářet základ pro celoživotní učení, vytvoření potřebných nástrojů a silné motivace. Důraz je kladen na sebe řízené učení, na požadavek „naučit se učit“ jako na nezbytný základ pro celoživotní učení. Jedinec musí být motivován k celoživotnímu učení a k tomu, aby sám z vlastní potřeby usiloval o dosažení co největší úrovně znalostí a dovedností a byl schopen převzít odpovědnost za svou vzdělávací dráhu“ (Brdek, M., Vychová, H. 2004, s. 35).

V knize Evropská vzdělávací politika se také mimo jiné dočteme, že Evropská unie klade na kvalitní vzdělávání a odbornou přípravu velký důraz.

Její politiku v této oblasti je možné charakterizovat jako souhrn činností a iniciativ Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Vývoj této politiky byl postupný a časem získával na významu. Vzdělávací politika nepatří mezi společné politiky EU, proto iniciativy Evropské unie v této oblasti většinou představují pro členské státy formu doporučení.

Problematiku celoživotního vzdělávání sleduje i mezinárodní organizace UNESCO, která prostřednictvím své instituce Institute for Statistics se věnuje oblasti vzdělávání.

„OECD chápe možnosti vzdělávání ve formálním i neformálním sektoru jako jeden propojený systém, který má umožňovat získání kvalifikace různými cestami a kdykoli během života. Základní strategií pro vybudování takového koherentního systému je posílení a upevnění jeho základny, jejíž nedílnou součástí je systém počátečního vzdělávání, aby bylo umožněno vytvořit pevný a kvalitní vzdělanostní základ pro celoživotní učení všech občanů“ (Veteška, J., Tureckiová, M. 2004, s. 14).

Významným dokumentem, jež se celoživotnímu učení věnuje na mezinárodní úrovni je Memorandum o celoživotním učení ze zasedání v Lisabonu v roce 2000. Vychází z několika tezí a vizí pro realizaci celoživotního učení v širším měřítku. Jsou zde definovány základní strategie, které při jejich dodržování pomůže k implementaci konceptu celoživotního vzdělávání do národních forem vzdělávání.

Dokument uvádí, že rozsah ekonomických a sociálních změn v Evropě vyžaduje zcela nový přístup ke vzdělávání, který je identifikován ve formě šesti klíčových myšlenek:

- nové základní dovednosti pro všechny – Cílem je zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí;
- více investic do lidských zdrojů – Cílem je znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejích lidí;

- inovace ve vyučování a učení – Cílem je vyvinout účinné metody vyučování a učení pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života;
- oceňovat učení – Cílem je významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení;
- přehodnotit poradenství – Cílem je zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě;
- přiblížit učení domovu – Cílem je poskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbliže k učícím se osobám, v jejich obcích a využívat přitom metod založených na IKT.

2.2 Postavení pedagogických pracovníků MŠ z pohledu platné legislativy

Pedagogové pracující v mateřských školách mají charakteristiky a vymezení obecně velmi podobné jako pedagogové na primární úrovni. Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů od 1. ledna 2005 upravuje požadavky české společnosti na všechny kategorie pedagogů včetně pedagogů mateřských škol. Podle tohoto zákona jsou definovány předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka, plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka.

V druhém díle tohoto zákona pod názvem **Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků** se v **§6 Učitel mateřské školy** uvádí, že učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci:

- „Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy;
- Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství nebo pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- Vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- Vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku.“ [online, 2013-08-11]

Podle současné legislativy může být další profesní vzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků) zaměřeno na tři oblasti – na získání potřebné kvalifikace, na rozšíření kvalifikace a na prohloubení kvalifikace. Pod další vzdělávání učitelů je zahrnuto i získání učitelské kvalifikace. Do dalšího vzdělávání učitelů můžeme tedy řadit:

- studium k rozšíření odborné kvalifikace (§ 6) a Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (§ 7–9), toto jsou sice kvalifikační

studia, ale vstupním předpokladem je zde učitelská kvalifikace, jen na tomto základě je toto studium možné;

- studium k prohlubování odborné kvalifikace (§ 10), což je rozsáhlá tematicky různorodá oblast vzdělávacích kurzů, cyklů i jednotlivých přednášek a seminářů.

2.3 Povinnost dalšího vzdělávání

Povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je zakotveno v § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Další vzdělávání pedagogických pracovníků:

- *„Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci;*
- *Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření;*
- *Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy;*
- *Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje:*
 - *na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen „vzdělávací instituce“) na základě akreditace udělené ministerstvem;*
 - *samostudiem;*

- *dalším vzdělávání zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů*“. [on-line, 2013-09-13]

2.4 Profesionalizace a profesní rozvoj učitelů

Jaroslava Vašutová (2004) vysvětluje pojem profesionalizace jako proces v němž se za výrazného přispění pedagogických pracovníků stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Musí však být jednoznačně vymezeny znalosti a dovednosti nezbytné pro kvalifikovaný výkon profese. Pilířem profesionalizace se pak stává přípravné vzdělávání, v němž absolventi získají základ profesních znalostí a dovedností, který zdokonalují a prohlubují v průběhu praxe a dalším vzděláváním. Profesionalizaci podporuje trend univerzitarizace vzdělávání učitelů, v němž jsou reflektovány vysoké nároky na znalosti učitelů. Profesionalizace učitelství klade důraz na pedagogickou, pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku přípravy, která je podstatou expertnosti pro výchovu a vzdělávání.

V jednom z příspěvků konference na téma Profesní rozvoj učitelů pořádanou roku 2012 pedagogickou fakultou Univerzity Karlové v Praze se uvádí, že za profesní rozvoj a tedy i profesní rozvoj učitelů je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další charakteristiky profese. Profesní rozvoj má tři základní složky – je to nejen institucionální další vzdělávání učitelů, ale i sebevzdělávání, a také znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele. Tyto tři součásti profesního rozvoje se navzájem doplňují a pro profesní rozvoj jednotlivce jsou všechny tři nezastupitelně významné.

Pro pojednání o profesním rozvoji nelze nezdůraznit skutečnost, že termín „profesní rozvoj učitelů“ bývá nesprávně užíván jako synonymum pro „další vzdělávání učitelů“. Ovšem „profesní rozvoj učitelů“ je pojem širší. Jeho zúžení jen na další vzdělávání může oslabovat význam jeho dvou dalších součástí a snížení jejich podpory i podcenění jejich významu, a to jak ze strany

státní a veřejné, tak i u samotných učitelů, vedení škol i v koncepcích zaměřených na rozvoj kvality školy.

Další vzdělávání učitelů můžeme charakterizovat jako vzdělávání dospělých v produktivním věku, a to jako další profesní vzdělávání. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je v odborné literatuře definováno jako jednotné vzdělávání učitelů v činné praxi, které je cílené a řízené s ohledem na rozvoj školy a vzdělávání, resp. které sleduje širší či specificky určené vzdělávací záměry [on-line, 2013-09-13].

3 MOTIVACE, POTŘEBY A BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Malé dítě je schopné naučit se mluvit během relativně krátké doby a učení obecně pro něj představuje jednu z největších životních radostí. A proto je pro něj učení se novým věcem o tolik jednodušší než je u dospělých. Některým dospělým lidem trvá naučit se jinou řeč roky a povětšinou to pro ně znamená velkou námahu. Proto mnoho dospělých učení jiného jazyka nebo dalších nových oborů raději vzdává. Příčinou úspěchu ve vzdělávání můžeme najít v motivaci.

Motivace je totiž jeden z nejdůležitějších faktorů efektivního vzdělávání dospělých. Pro úspěšnost celého vzdělávacího procesu musí být dodrženy tři podmínky takzvaného trojúhelníku kompetentnosti, který obsahuje tři vrcholky, jimiž jsou: **umět, chtít a moci**. Jinými slovy pokud se chceme něčemu naučit musíme **mít** schopnost učit se, musíme **chtít** a musíme **mít možnost** dalšího vzdělání. Jestli nám některá z podmínek chybí, nebude učení nikdy zcela úspěšné. Jak teorie tak i praxe vzdělávání dospělých ukazuje, že většina problémů v průběhu profesního vzdělávání vychází právě ze specifického spojení vlastního úsilí člověka, podmínek a možností vzdělávání.

Podle ruského psychologa I. P. Pavlova je každému člověku vrozená potřeba zvědavosti. Autor ji nazývá též jako reflex. A tento reflex způsobuje to, že člověk zaměřuje příslušný smyslový orgán, ať už zrak, či sluch při každé změně prostředí na příčinu změny. Tato skutečnost se projevuje též v touze po nových znalostech. Potřeba zvědavosti je nám vrozena a je plně rozvinuta u batolete, které má potřebu na vše sahat a prozkoumávat. U děti v předškolním věku se pak projevuje typickou otázkou „Co to je?“. Proto je nejúčinnější metodou přirozeného rozvoje této potřeby učit děti i dospělé tak, aby se v průběhu vzdělávání nedostávali pouze k „hotové“ znalosti či informaci, nýbrž aby byli neustále vedeni k aktivnímu hledání a řešení problémů.

Jednou z podmínek vyvolání zájmu o další vzdělávání je pochopení toho, jak je pro nás dané téma dalšího vzdělávání důležité. Toto platí zejména u dospělých, u nichž vzdělávání navazují na jejich předchozí pracovní zkušenosti nebo koníčky a potřeba vzdělávání je často odsunuta do pozadí.

3.1 Motivace ve vzdělávání

„Motivací rozumíme mechanismus podnětů, které podmiňují lidské jednání. V pedagogickém slovníku je pojem motivace popsán jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

- 1. Vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání*
- 2. Zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem*
- 3. Řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků*
- 4. Ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání jeho vztahy ostatním lidem a ke světu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 127).*

Motivace je základní podmínkou aktivní účasti ve vzdělávacím procesu. Působí zde v jednotě motivy primární i sekundární. V souvislosti se vzděláváním se uvádí členění motivaci na **habituální** což jsou takové pohnutky, které se odvozují od dříve získaných postojů a způsobů chování. Jde například o postoj ke studiu vůbec. Aktuální motivace je ta, kde působí momentální, krátkodobé motivy mezi něž můžeme zařadit strach z uplatnění na trhu práce a další.

Dle andragogického slovníku je třeba motivaci ve vzdělávání chápat jako komplex různorodých a vzájemně se podmiňujících faktorů či motivů. Je pozitivně zjištěno, že studijní úspěch zesiluje a stabilizuje výkonnostní studijní motivaci. Neúspěchy nebo přehnané nároky ji snižují a vyvolávají trému. V odborném vzdělávání je také vysoce motivující návaznost na individuální profesní zájmy a zjištění použitelnosti nově získaných znalostí a dovedností.

Studijní motivace se umocňuje:

- „jednoznačností smyslu a cíle vzdělávacího procesu;
- jednoznačnou návazností na stávající stav vědomostí, znalostí a dovedností;
- sledováním, hodnocením (pozitivním a konstruktivním) a informováním o studijním výkonu;
- atmosférou uspokojování potřeb, společenského i vnitřního prožívání úspěchu a nabýváním na prestiži;
- přátelskou atmosférou a určitou dávkou náklonnosti a sympatie;
- členěním studia do logických a pochopitelných celků;
- užíváním didaktických nástrojů;
- u dospělých je velmi významné, považuje-li je lektor za partnery a nezatačuje-li je do role žáka.“ [on-line, 2013-09-17]

Při učení je významná především pozitivní motivace k níž řadíme předsevzetí, zvědavost, vůle něco dokázat či radost z úspěchu. Méně účinná je pak motivace negativní, uváděná též často jako motivace strachem ze sankci. Zde je však třeba podotknout, že toto rozlišování je spíše teoretické, neboť pro každého člověka je motivující radost z úspěchu a síla motivu bývá zeslabování strachem z neúspěchu. V zásadě zde platí vzorec, jež uvádí tento poměr: **síla motivu = potřeba úspěchu/strach z neúspěchu**. K umocňování pozitivní motivace dochází také i pocitem vnitřního uspokojení. Ten se projevuje i v případě učení utilitárního, což je učení pouze pro získání výhod. Pozitivní motivace se mění s věkem, neboť si dospělý člověk lépe uvědomuje cíle učení i to, co od něho očekává. Jeho motivace je tedy dána spíše jeho cílevědomostí.

Jak již bylo uvedeno, je motivaci jedním ze znaků efektivnosti studijního procesu. Podstatné je však i to, že učení dospělých většinou neprobíhá s důrazem na uspokojení poznání, ale především z potřeby řešit určité problémy. Proto i struktura motivů je poněkud jiná. M. Beneš strukturuje motivy následovně:

- sociální kontakt – účastníci se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí alespoň pochopit

osobní problémy, zlepšit svoji sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit přátelství spřízněných lidí;

- sociální podněty – účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi;
- profesní důvody – zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání;
- participace na politickém, hlavně komunálním životě – hlavním důvodem je zlepšení svých schopností účastí na komunálních záležitostech;
- vnější očekávání – účastník následuje doporučení sociálních pracovníků, zaměstnavatele, přátel, poradenských služeb atp.;
- kognitivní neboli poznávací zájmy. [on-line, 2013-09-17]

3.2 Potřeba dalšího vzdělání

Potřeba vzdělávání je jednou z lidských potřeb a použijeme-li Maslowovu pyramidu potřeb jedince, pak můžeme říci, že potřeby vzdělávání či přesněji řečeno dalšího vzdělávání řadíme do skupiny takzvaných potřeb seberealizace. Maslow uvádí, že každý jedinec postupuje při uspokojování svých potřeb vzestupně od nejdůležitějších, počínaje fyziologickými potřebami, přes potřeby bezpečí, společenské potřeby, potřeby uznání až po potřebu seberealizace jež je zcela na vrcholu.

U vzdělávacích potřeb můžeme identifikovat dvě dimenze:

- objektivní dimenzi – v tomto případě je nedostatek vůči jedinci vymezen zvenku ;
- subjektivní dimenzi – zde je potřeba vzdělávat se pocíťována samotným jedincem a dále se dělí na;
 - potřeby pocíťované/vnímané jako tlak okolí - udržet si pracovní místo vzhledem k situaci na trhu práce;
 - potřeby pocíťované/vnímané jako vnitřní tlak.

Dle Palána vznikají vzdělávací potřeby jako hypotetický stav ať už uvědomovaný nebo neuvědomovaný, kde jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických i fyzických nebo společenských funkcí. Tyto potřeby jsou významné především v dalším profesním vzdělávání jako nutnost při tvorbě vzdělávacích programů. Problémem však je zjišťování vzdělávacích potřeb. Ty můžeme definovat jako potřeby sociální, jež jsou získané v průběhu života. Vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním. [on-line, 2013-09-17]

Potřeba učit se vzniká v lidském životě vždy, když dosavadní vědění neumožňuje jedinci vyrovnat se s aktuální zkušeností. Tento deficit či potenciál může být vztažen ke společenským, občanským a profesním rolím a jeho předmětem může být stejně tak připravenost nakládat se sebou sama a vycházet s dalšími lidmi, připravenost uplatnit se v širším společenském prostředí taktéž i připravenost pracovat s objektem profesní činnosti. Tyto situace se objevují především v obdobích individuálních i sociálních změn a činí vzdělávací potřeby aktuálními opakovaně v průběhu celého života. Učení se a potažmo vzdělávání se tak stávají lidskou potřebou samy o sobě.

Šedřová a Novotný však ve svém výzkumu uvádějí: *„Předpokladem je, že každý jedinec žijící v současné společnosti, často charakterizované jako společnost vědění, má určité vzdělávací potřeby. V kontrastu k tomu empirická zjištění ukazují, že až dvě třetiny populace v České Republice u sebe neidentifikují ani nerealizují žádné vzdělávací potřeby.* [on-line, 2013-09-24]

3.3 Bariéry ve vzdělávání

Řada překážek, které stojí v cestě dalšímu vzdělávání dospělých působí v rovině struktury nebo kontextu, na úrovni institucí anebo jsou dány individuálně a osobními dispozicemi. Rozdíl mezi jedinci, kteří v této společnosti žijí je ten, že někteří z nich své vzdělávací potřeby uspokojují a jiní

se dalšího vzdělávání neúčastní vůbec. Neúčast dospělých na dalším vzdělávání je zapříčiněna mnoha překážkami.

Freibergová uvádí ve svém projektu čtyři typy bariér dalšího vzdělávání.

1) Vnitřní problémy jedinců, kde řadíme chybějící motivaci pozitivní i negativní, nízkou aspirace a sebevědomí, lenost a jiné priority než vzdělávání, věk a složitost životních situací, existujících odpovědností a rozdělení rolí v rodině, zdravotní stav, nízkou úroveň kvalifikace, akceptaci zažitého tradičního modelu vzdělávání – kontinuálního a umístěného do mladého věku, přesvědčení o svém dostatečném vzdělání pro výkon profese, málo zájmu o osobní rozvoj, demotivující zkušenosti z formálního vzdělávání, obavu ze selhání, nedostatek času, nedostatek finančních prostředků nebo neidentifikované vrozené poruchy učení.

2) Bariéry dané sociálními a kulturními normami, kam spadá postoj rodiny a blízkého okolí ke vzdělávání, běžná jsou tvrzení typu „učení není pro lidi v mém (dospělém) věku“ nebo „učení má malý nebo žádný význam a hodnotu“, dále nedůvěra v možný přínos vzdělávacích kurzů = není nutné studovat pro získání a udržení zaměstnání nebo ke zlepšení pozice v zaměstnání.

3) Bariéry dané vzdělávacím systémem, jež se vyznačují nesystematičností zveřejňování informací o vzdělávacích příležitostech, nezohledňováním specifických problémů dospělých, nízkou časovou flexibilitou vzdělávacích příležitostí, obtížností přijímacího řízení pro získání vyššího stupně vzdělání, nedostatkem kurzů pro inovaci dovedností a znalostí, náklady na vzdělání – školné, kurzovné, geografickou vzdáleností vzdělávacích příležitostí, nedostupností formálního uznávání odborné kvalifikace získané praxí a neexistencí poradenských služeb studijní.

4) Bariéry dané trhem práce a zaměstnavateli, které závisí na postoji zaměstnavatelů ke zvyšování kvalifikace, k vynakládání finančních prostředků na další vzdělávání, k uvolňování zaměstnanců na kurzy v pracovní době, k funkčnímu postupu a nezvyšování platů a taktéž nedostatek pracovních příležitostí na zkrácený úvazek. [on-line, 2013-09-24]

Jak uvádí na internetu Jaroslava Vašutová, další vzdělávání pedagogů má svá specifika především vzhledem k samotné profesi učitelství. Mezi bariéry působící v dalším vzdělávání řadíme:

- Přetížení učitelů a psychické vyčerpání plynoucí v současnosti například v souvislosti s kurikulární reformou. V důsledku tohoto dochází u učitelů k psychickému vyčerpání často hraničícímu s vyhořením.
- Nízké profesní sebevědomí, které vyplývá se zaměřením profese na děti. Další vzdělávání by jim mělo prospět a podpořit je jako expertní profesi.
- Profesní rigidita vede k odmítání dalšího vzdělávání. Také konzervativnost projevující se zvláště u starších učitelů v odporu vůči změnám, je bariérou dalšího vzdělávání. Inovace ve výchově, vzdělávání a školství nejsou těmito učiteli akceptovány, spíše trpně snášeny.
- Neochota vzdělávat se a demotivovanost vyplývá převážně z neexistence systémového řešení dalšího vzdělávání, profesního rozvoje a kariéry, spolu s hodnocením pedagogů a jejich odměňováním. Ti jsou pak demotivováni a je těžké je přesvědčit o důležitosti a přínosu jejich dalšího vzdělávání.
- Neochota projevit se před svými kolegy, která může být způsobena nejistotou účastníka a obavami z kritiky kolegů a dokonce i kritiky lektora. Proto v situaci, kdy se mají před jinými učiteli projevit a ukázat například, jak řeší zadaný problém, vyjádřit svůj názor, mívají zábrany.
- Ještě stojí za zmínku změna chování některých učitelů v situaci, kdy jsou účastníky vzdělávání. Podvědomě přejímají model chování svých žáků a to kupodivu neukázněných. [on-line, 2013-09-24]

4 NABÍDKY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A MOŽNOSTI JEJICH VYUŽÍVÁNÍ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků považuje MŠMT za akontinuální proces, který poskytne záruku odborné kvalifikace pedagogických pracovníků od jejich nástupu do praxe po celou dobu jeho trvání. Jde o dlouhodobý institucionálně koordinovaný proces odehrávající se v průběhu celé učitelovy profesionální dráhy, kdy se učitelé vzdělávají pod dohledem dalších osob.

Vzhledem k rozvoji novodobých teorií učení a informačních technologií se postupně prosazuje celá škála forem dalšího vzdělávání. Jejich cíle jsou orientované nejen na podporu školských reforem, nýbrž také na požadavky zdokonalování profesních dovedností a vyučovacích a učebních procesů týkajících se inovací a změn ve vzdělávání a osobnostního rozvoje pedagogů.

Spektrum dalšího vzdělávání je v dnešní době velmi široké a reaguje na změny ve všech oblastech lidské činnosti, jimiž jsou politika, umění, věda a výzkum, technika, globální změny atd. Jeho obsah by měl odrážet lokální požadavky a potřeby kraje, okresu, jednotlivých měst i samotných škol. Další vzdělávání se tedy mění ve vztahu k danému prostředí, jehož prostřednictvím dochází k vyrovnání se s přicházejícím změnami a přípravě na změny budoucí.

4.1. Formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

V souvislosti s tématem vzdělávání učitelů se setkáváme s pojmy **další vzdělávání učitelů DVU** a **další vzdělávání pedagogických pracovníků**, kdy pojem DVPP je nadřazený pojmu DVU, protože v sobě zahrnuje nejen učitele, ale i ostatní pedagogické pracovníky, jakou jsou například ředitelé škol,

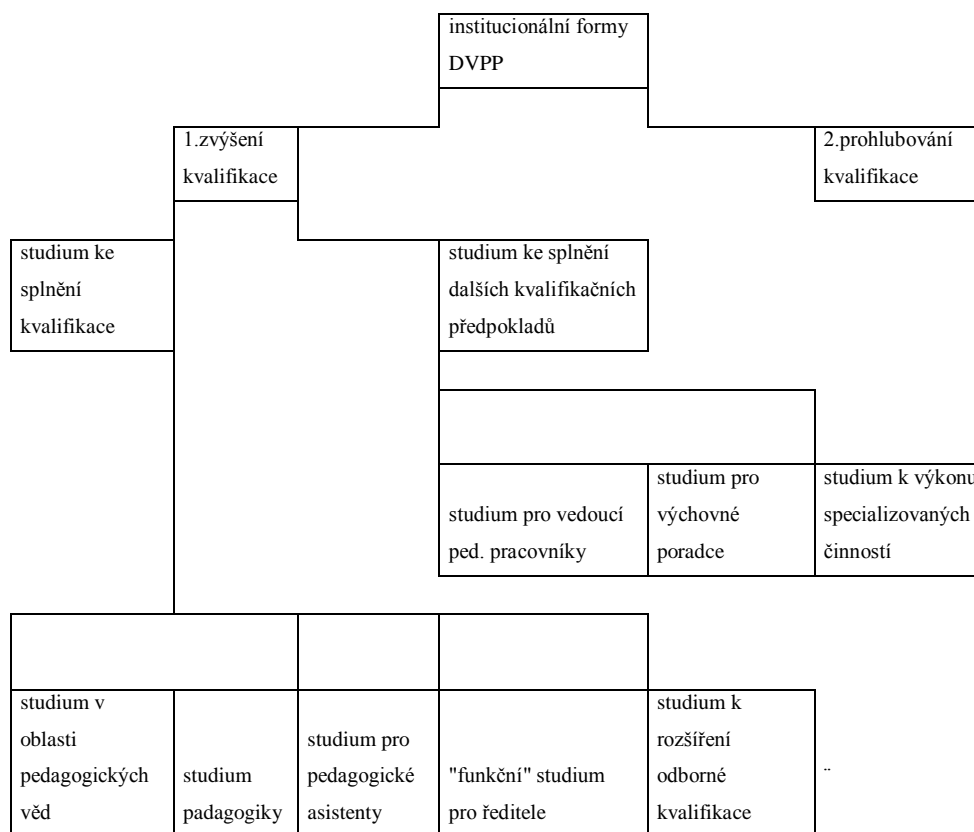
zástupci ředitelů, vychovatelé, mistři odborné výuky a další. V rámci tématu vzdělávání učitelů tedy lze pracovat s oběma pojmy.

Specifickou formou DVPP, která je vymezena i zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, je samostudium. Samostudium je komplexní edukační proces, který si klade za cíl osvojit a upevnit si soustavu trvalých vědomostí, dovedností či návyků a probíhá bez přímé interakce mezi učitelem či lektorem. Řídícím činitelem je sám učící se subjekt, který při studiu používá různé metody a pomůcky.

Forem DVPP je několik. Jana Kohnová (2004) dělí DVPP na dva směry, a to na kvalifikační postgraduální vzdělávání realizované formou rozšiřujícího studia, doplňujícího studia, nebo specializačního studia a na průběžné studium realizované prostřednictvím různých přednášek, seminářů, kurzů, letních škol nebo dílen. [on-line, 2013-10-01]

Dále uvádí, že důležitou charakteristikou DVPP je jeho institucionální povaha, což znamená, že ideálním prostředím je funkční institucionalizovaný systém, ve kterém by se DVPP realizovalo. Můžeme ho pak definovat jako *„institucionalizované, na různých úrovních koncipované a řízené vzdělávání skupin pedagogických pracovníků v praxi, zaměřené na rozvoj vzdělávání a rozvoj školy jako vzdělávací instituce“* (Kohnová, 2004, s. 60).

Obrázek 1: Institucionální formy DVPP



Zdroj: Evaluce vzdělávání pedagogů v mateřských školách, online, cit 2013-11-15

4.2 Instituce zajišťující další vzdělávání učitelů

Další vzdělávání pedagogických pracovníků u nás zajišťují různé instituce od středních nebo vysokých škol přes neziskové organizace až po soukromé školící agentury a lektory.

Témata, kterými se DVPP zabývá je celá řada. Je to například: tvorba vzdělávacích programů, začleňování průřezových témat, ICT, ekologická výchova, dramatická výchova, cizí jazyky, kooperativní metody, projektová výuka, kvalifikační vzdělávání v rámci inovativních vzdělávacích koncepcí, metody práce s nadanými žáky, metody nápravy specifické poruchy učení a další. Pro DVPP MŠ jsou to pak témata jako: relaxace s dětmi v MŠ, hygiena

při práci s dětmi, řízení MŠ, pohybové a psychosomatické hry, hledání příčin kázeňských problémů dětí předškolního věku, joga s dětmi, taneční pohybová terapie a mnoho dalších.

Příklady institucí které organizují kurzy DVPP:

- PAU – Přátelé angažovaného učení: <http://www.pau.cz/cs/>
- NIDV – Národní institut pro další vzdělávání: <http://www.nidv.cz/cs/>
- KVIC Nový Jičín: <http://www.kvic.cz/>
- Schola Servis: <http://dvpp.scholaservis.cz/>
- Pedagogické centrum Vysočina: <http://www.vys-edu.cz/>
- NAEP – Národní program pro evropské vzdělávací programy: <http://www.naep.cz/>
- Univerzita Karlova v Praze: <http://www.cuni.cz/>
- Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno: <http://www.sssbrno.cz/>
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: <http://www.ped.muni.cz/studium/celozivotni-vzdelavani/pro-ucastniky-czv/czv-katalog/>
- Školství hlavního města Prahy: <http://www.dvpp-praha.eu/>
- CŽV – MŠ – Učitelství pro mateřské školy (Ostravská univerzita): <http://www.osu.cz/index.php?kategorie=14&id=4298&idkurz=156>
- MŠ Beruška: <http://www.msberuska.cz/vzdelavaci-centrum/>

Nabízené kvalifikační studijní programy jsou zaměřeny především na profesní rozvoj učitelů a dalších pedagogických pracovníků působících v praxi. Pedagogičtí pracovníci si v těchto studijních programech mohou svoji odbornou kvalifikaci zvýšit. Zvýšením kvalifikace se rozumí též její získání nebo rozšíření. Nabídka je stále pestřejší a je realizována v mnoha různých podobách.

4.3 Možnost využívání vzdělávacích kurzů v programu DVVP

Podmínky vzdělávání v těchto programech jsou dány zákonem o vysokých školách číslo 111/1998 Sb., v platném znění, zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, platném znění, vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Možnost účastnit se na formách a druzích dalšího vzdělávání má každý z pedagogických pracovníků stejnou. Výběr a realizace daných vzdělávacích aktivit jsou podřízeny rozpočtovým možnostem školy. Škola a její potřeby rovněž určují základní parametr pro výběr konkrétní formy nebo druhu dalšího vzdělávání.

K dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání. Dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu.

Důležitou roli v možnosti účastnit se na formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků hraje taktéž informovanost pedagogických pracovníků o aktuálně nabízených možnostech dalšího vzdělávání. Aby měl každý pedagog tedy stejnou šanci účastnit se toho daného vzdělávacího programu, je nezbytné, aby Národní institut pro další vzdělávání vyvíjel snahy dostat informace o možnostech dalšího vzdělávání do všech školských zařízení.

Taktéž ředitelé škol by měli jevit zájem o získání aktuálních informací k možnostech kurzů, aby mohli pohotově reagovat na nabídku a zajistit tak pro své podřízené co nejlepší možnost dalšího vzdělávání.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROJEKT

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného projektu je zjistit a zhodnotit postoj pedagogických pracovníků v mateřských školách k celoživotnímu vzdělávání. A to jak ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání obecně, tak i ve vztahu k jejich profesi. Zaměřovat se budeme také na jejich motivaci k dalšímu vzdělávání a hodnocení informovanosti o možnostech celoživotního vzdělávání ze strany institucí zajišťujících vzdělávací kurzy i ze strany vedoucích pracovníků mateřských škol. Dále zaměříme pozornost na aktivitu jedinců při vyhledávání příležitostí k dalšímu vzdělávání, jejich názor na aktuální nabídku vzdělávacích kurzů a preferenci způsobu celoživotního vzdělávání.

5.2 Výzkumné hypotézy

Abychom se dobrali cíle, musí být stanoveny hypotézy, které nás k němu dovedou. A to buď cestou jejich potvrzení či naopak vyvrácení skutečnosti, kterou v hypotéze předpokládáme. Základem pro vytvoření následujících hypotéz, bylo studium odborné literatury při psaní teoretické části, která předcházela. Taktéž posloužily internetové zdroje, kde probíhají diskuze pedagogů na téma celoživotního vzdělávání, nebo hodnocení konkrétních událostí či kurzů.

Hypotéza č. 1: Alespoň 70% pedagogických pracovníků mateřských škol již absolvovalo vzdělávací kurz v rámci svého celoživotního vzdělávání.

Hypotéza č. 2: Většina pedagogů, kteří se účastní celoživotního vzdělávání se zajímá o možnosti dalšího vzdělávání pouze pasivně.

Hypotéza č. 3: Mezi pedagogickými pracovníky převládá názor, že je v ČR dobrá informovanost o možnostech dalšího vzdělávání.

Hypotéza č. 4: Motivace k účasti na celoživotním vzdělávání souvisí s věkovým zařazením a finančním ohodnocením pedagoga

5.3 Použité metody

Pro tento andragogický výzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření, která je pro sběr dat tohoto typu nejvhodnější. Jde o nejrozšířenější metodu sběru dat v oblasti pedagogického výzkumu. Dotazník obsahuje 15 otázek, které jsou rozděleny do třech okruhů:

1. Segmentační otázky
2. Informace o motivaci respondentů k celoživotnímu vzdělávání
3. Informace o průběhů, organizovanosti a složení vzdělávacích akcí

Většina otázek v dotazníku je povinná, přičemž pouze 2 nejsou povinné, neboť jsou určeny pouze řadovým zaměstnancům a v poznámce je uvedeno: „Vyplňuji pouze podřízení“. Taktéž je většina otázek uzavřených, kde se požaduje výběr právě jedné odpovědi z nabízených možností. Některé otázky jsou však polozavřené, aby mohly poskytnout možnost vyjádřit svůj názor a umožnit tak realističtější představu o vztahu pedagogů k nabízeným školicím programům.

5.4 Harmonogram postupu

Pro efektivní sběr informací byl nejprve stanoven cíl výzkumného projektu na jehož základě s pomocí studia odborné literatury byly stanoveny hypotézy. Ty sloužily jako hlavní vodítka při vytváření a formulování dotazů, tak abychom se na základě odpovědí respondentů dopracovali k potvrzení nebo vyvrácení každé z hypotéz.

Po vytvoření dotazníků byly otázky převedeny do elektronické podoby pomocí webových stránek www.vyplnto.cz, kde byl dotazník umístěn a spuštěn. Dotazník byl neveřejný, což umožnilo eliminovat účast nevhodných respondentů a zamezit tak zkreslení výsledků dotazníkového šetření. Šetření probíhalo v období 23. 11. 2013 – 15.12. 2013.

Pro oslovení vybraných mateřských škol byl použit veřejný seznam, který je zpřístupněný všem na stránkách www.firmy.cz, přičemž byla použita selekce dle místa a formy subjektu. Tedy pouze mateřské školy státní z oblasti Praha, Praha – Východ a Praha – Západ. Dotazník byl rozesílán elektronickou poštou hned na začátku dotazníkového šetření, aby respondenti měli dostatečné množství času pro spuštění a vyplnění dotazníků.

Zpracování výsledků dotazníků proběhlo automaticky po ukončení dotazníkového šetření. Pro zpracování dat byl použitý software, který používá server www.vyplnto.cz, kde byl dotazník umístěn a spuštěn. Software umožňuje zobrazení výsledků jak početně, tak procentuelně a nechybí ani grafické znázornění.

Po automatickém vyhodnocení sběru dat, byly provedené podrobnější analýzy ve vztahu ke stanoveným hypotézám. Touto cestou bylo možné získat potřebné informace pro potvrzení nebo vyvrácení té či oné hypotézy. Tímto jsme se mohli dobrat k závěru, kde byl proveden souhrn získaných informací a bylo odpovězeno, zda došlo ke splnění cíle.

5.5 Charakteristika výzkumného souboru

Cílovou skupinou, jak je definováno v cílu projektu, jsou pedagogičtí pracovníci mateřských škol. Pro tento konkrétní výzkum byly osloveny státní mateřské školy v lokalitách Praha, Praha – Východ a Praha - Západ. Přičemž se dotazníkového šetření zúčastnili, jak řadoví zaměstnanci, tak vedoucí pracovníci.

5.6 Analýza dat

Sběr dat, jak již bylo zmíněno, probíhal za použití dotazníkového šetření. Dotazník v on-line verzi byl rozeslán elektronickou poštou celkem do 235-ti mateřských škol. Dotazník byl otevřen celkem 114 přičemž počet respondentů, kteří dotazník vyplnili a odeslali ke zpracování byl 102. Návratnost dotazníků byla tedy 89,6 %. V návratnosti není zohledněno procento respondentů ze skutečného počtu oslovených osob, neboť není známo, kolik přesně osob bylo osloveno.

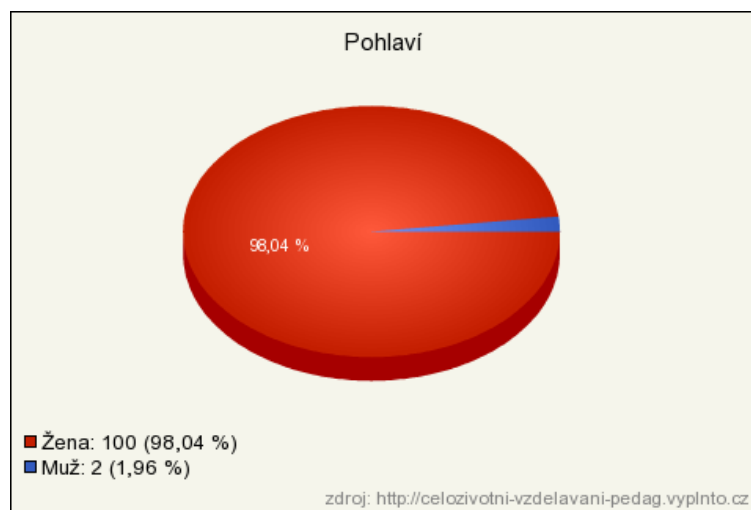
Otázka č. 1

Pohlaví?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Z respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření bylo 98,04 % s počtem 100 ženy a 1,96 % s počtem 2 muži.

Graf 1: Pohlaví



Zdroj: vyplnto.cz, online, cit. 2014-01-15

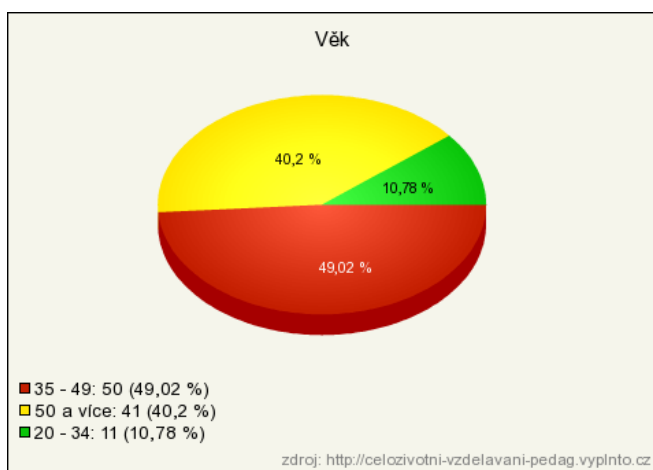
Otázka č. 2

Dosažené vzdělání?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Ačkoliv byly uvedeny 4 skupiny věkového rozdělení, všichni dotazovaní se zařazují pouze od 3 z nich a to 10,78 % s počtem 11 ve věku 20-34 let, 49,02 % s počtem 50 ve věku 35-49 let a 40,2 % s počtem 41 ve věku 50 a více let.

Graf 2: Věk



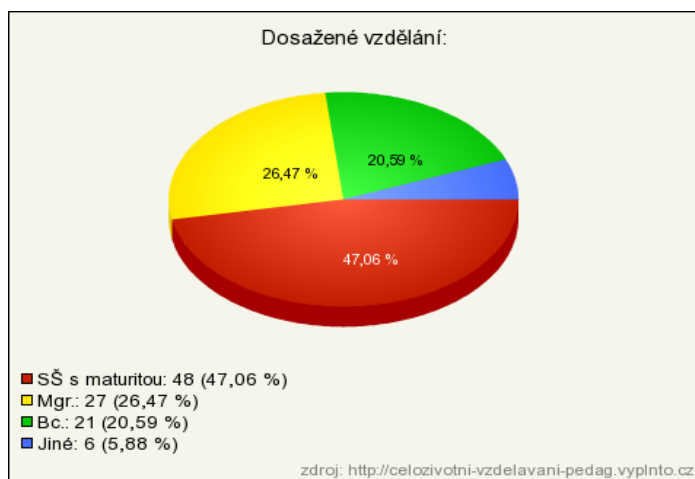
Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

Otázka č. 3

Dosažené vzdělání?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Graf 3: Dosažené vzdělání



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

Otázka č. 4

Pracovní pozice?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Vzhledem k tomu, že dotazník byl adresován k rukám ředitelství, je vidět jejich převládající účast v tomto šetření. Zároveň by se dala vypočítat procentuální účast z oslovených mateřských škol. Je zde však možnost, že vedoucí pracovník postoupil dotazník svým zaměstnancům, aniž by se sám šetření zúčastnil.

Graf 4: Pracovní pozice



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

Otázka č. 5

Účastnil/a jste se již v rámci své profese dalšího vzdělávání?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Z podrobnějšího rozboru dále vyplývá, že školení se zúčastnili všichni pracovníci nevedoucích pozicích. Neúčastnili se 3 pedagogové ze 47 zúčastněných, což je ve vztahu přístupu k celoživotnímu vzdělání u této profesi pozitivní výsledek.

Graf 5: Účastnil/a jste se již v rámci své profese dalšího vzdělávání?



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

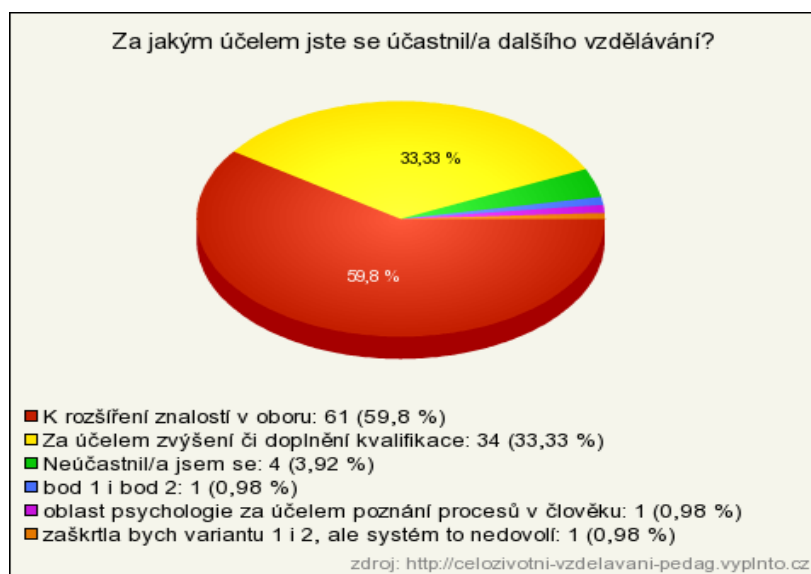
Otázka č. 6

Za jakým účelem jste se účastnil/a dalšího vzdělávání?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Jak můžeme vidět z legendy, většina ze zbývajících odpovědí byla, že respondenti se účastnili dalšího vzdělávání za účelem rozšíření znalostí v oboru i doplnění či zvýšení kvalifikace.

Graf 6: Za jakým účelem jste se účastnil/a dalšího vzdělávání?



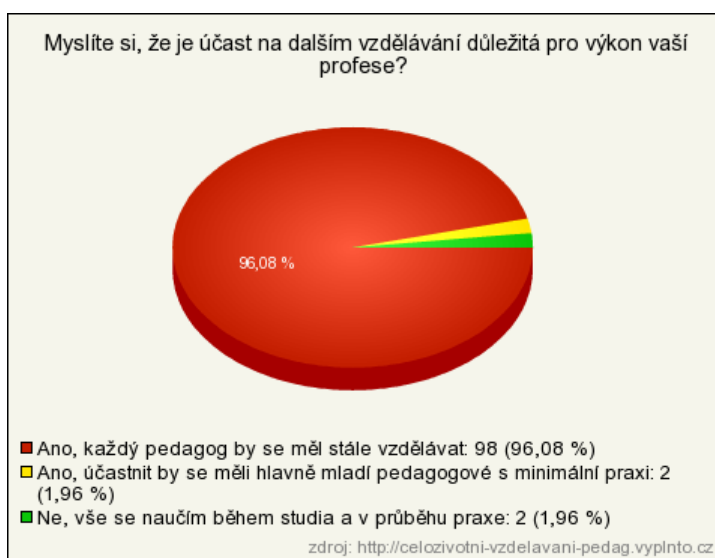
Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

Otázka č. 7

Myslíte si, že je účast na dalším vzdělávání důležitá pro výkon vaší profese?
Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Naprostá většina dotazovaných je toho názoru, že by se každý pedagog měl stále vzdělávat, vzhledem k tomu, že opačného názoru je zanedbatelné procento, nemusí se provádět podrobnější analýza v závislosti na věku či pracovním zařazení.

Graf 7: Myslíte si, že účast na dalším vzdělávání důležitá pro výkon vaší profese?



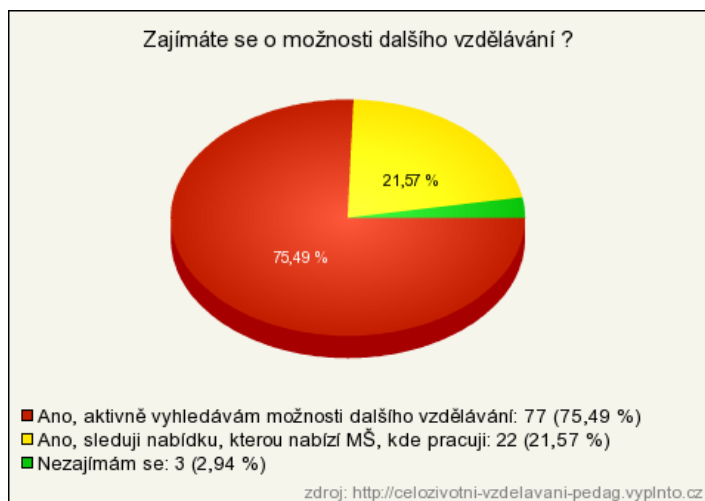
Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

Otázka č. 8

Zajímáte se o možnosti dalšího vzdělávání?
Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Převážná většina respondentů aktivně vyhledává možnosti dalšího vzdělávání, přičemž dle podrobnější analýzy do této kategorie spadají hlavně všichni vedoucí pracovníci a 20 pedagogických pracovníků. 22 pedagogických pracovníků, sledují pouze nabídku, kterou nabízí MŠ, kde pracují a pouze 3 z nich se nezajímají.

Graf 8: Zajímáte se o možnosti dalšího vzdělávání?



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

Otázka č. 9

Jaký druh dalšího vzdělávání preferujete?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Dle preference způsobu dalšího vzdělávání, převládá zájem o osobní účast na vzdělávacích kurzech nad zájmem o samostudium. Polovina respondentů preferujících samostudium spadá do věkové kategorie 50 let a více. 5 z nich je ve věkové kategorii 35 – 49 let a 2 respondenti jsou ve skupině 20 – 34 let.

Graf 9: Jaký druh dalšího vzdělávání preferujete?



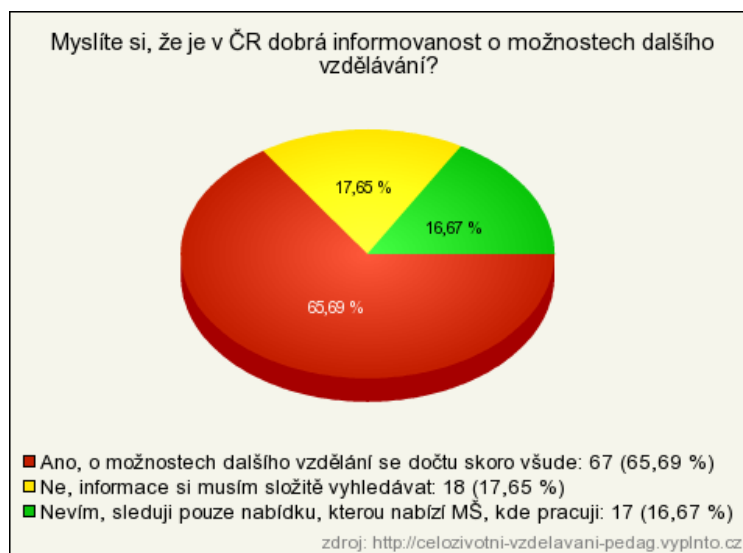
Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

Otázka č. 10

Myslíte si, že je v ČR dobrá informovanost o možnostech dalšího vzdělávání?
Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Z grafu je zřetelně vidět, že převážná většina respondentů aktivně vyhledávajících informace o dalším vzdělávání, je toho názoru, že informovanost o možnostech dalšího vzdělávání je dobrá.

Graf 10: Myslíte si, že je v ČR dobrá informovanost o možnostech dalšího vzdělávání?



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

Otázka č. 11

Jaký máte názor na aktuální nabídku vzdělávacích kurzů?
Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Celkově převládá názor, že je aktuální nabídka kurzů obsahuje kurzy s užitečnými informacemi. Pouze nízké procento respondentů je toho názoru, že je většina kurzů nepodstatná pro praxi. Vzhledem k tomu, že tato otázka byla položená s možností vlastní odpovědi. Tuto možnost využilo celkem 13 respondentů u kterých vesměs převládal názor, že v aktuální nabídce můžeme najít kurzy více či méně užitečné.

Graf 11: Jaký máte názor na aktuální nabídku vzdělávacích kurzů?



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

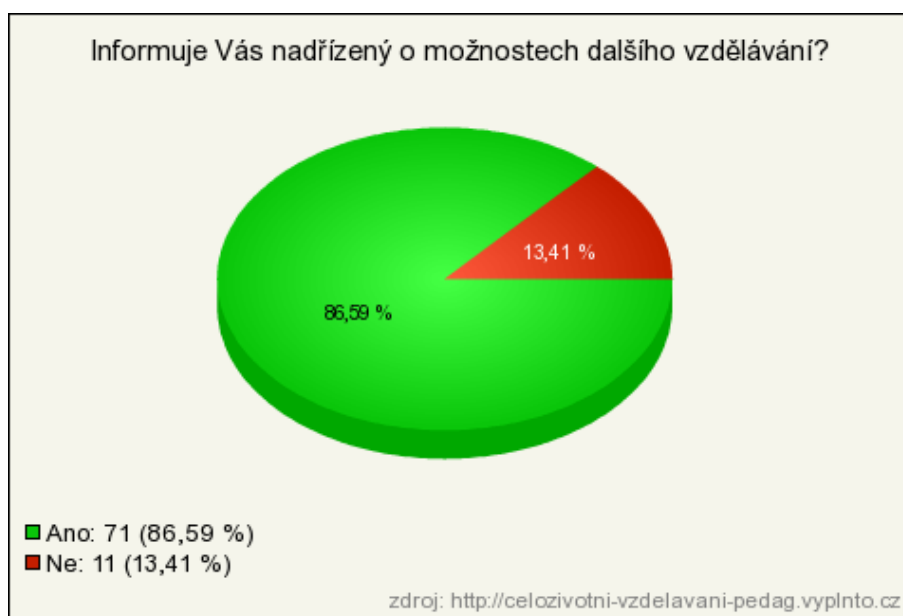
Otázka č. 12

Informuje Vás nadřízený o možnostech dalšího vzdělávání?

Nepovinná otázka, respondent mohl zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Toto byla jedna ze dvou nepovinných otázek, kde byla uvedena poznámka: „Vyplňují pouze podřízení“. Nicméně z legendy můžeme vidět, že odpovědělo celkem 82 respondentů. Z toho bylo dle podrobnějšího zkoumání zjištěno 37 odpovědi z vedoucí pozice. A 45 odpovědi z pozice podřízených. Z toho 39 (86,67 %) odpovědělo „Ano“ a 6 (13,13 %) odpovědělo „Ne“. Po srovnání s údaji níže můžeme vidět, že účast vedoucích pracovníků v této otázce vůbec neovlivnila výsledky.

Graf 12: Informuje Vás nadřízený o možnostech dalšího vzdělávání?



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

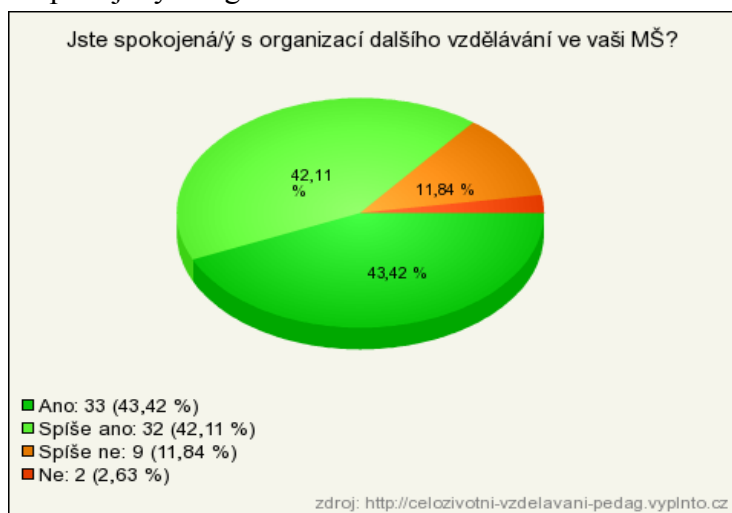
Otázka č. 13

Jste spokojená/ý s organizací dalšího vzdělávání ve vaší MŠ?

Nepovinná otázka, respondent mohl zvolit jednu z nabízených odpovědí.

I u této otázky, která nebyla povinná a byla určena pouze podřízeným, se vyskytla účast ze strany vedoucích pracovníků. Z celkového počtu 76 respondentů jich bylo 32 a podřízených se zúčastnilo 44. Z podřízených pak 14 (31,81 %) odpovědělo „Ano“, 19 (43,18 %) odpovědělo „Spíše ano“, 9 (20,45%) odpovědělo „Spíše ne“ a 2 (4,55 %) odpovědělo „Ne“. Zde odpovědi vedoucích pracovníků procentuálně mírně ovlivnili výsledek. Nicméně obecně vzato i po přepočítání platí, že pedagogové ve větší míře spokojení s organizací dalšího vzdělávání v jejich MŠ.

Graf 13: Jste spokojený s organizací dalšího vzdělávání ve vaší MŠ?



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

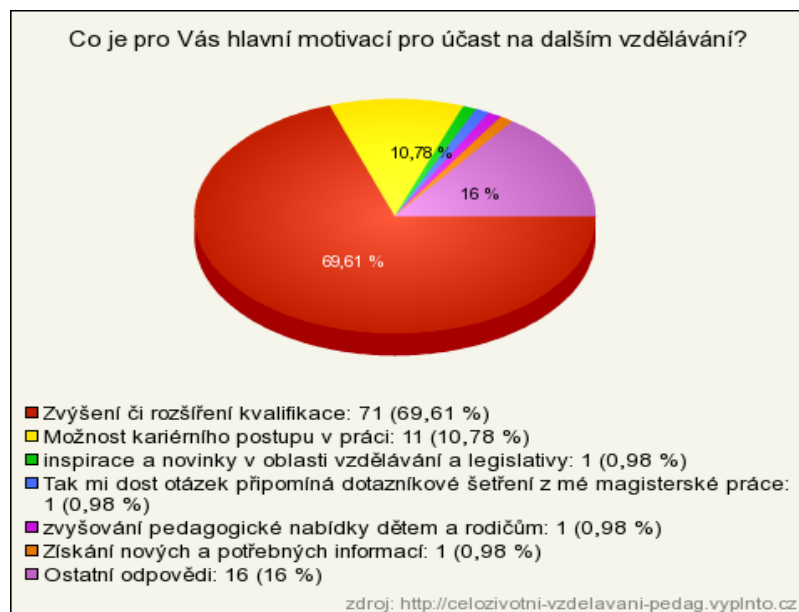
Otázka č. 14

Co je pro Vás hlavní motivací pro účast na dalším vzdělávání?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Tato otázka nabízela mimo jiné též možnost vlastní odpovědi, již využilo celkem 20 respondentů. Zde většina z nich uvádí jako motivací pro účast na dalším vzdělávání možnost získat informace o inovacích ve výuce a zlepšení své pedagogické činnosti.

Graf 14: Co je pro Vás hlavní motivací pro účast na dalším vzdělávání?



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

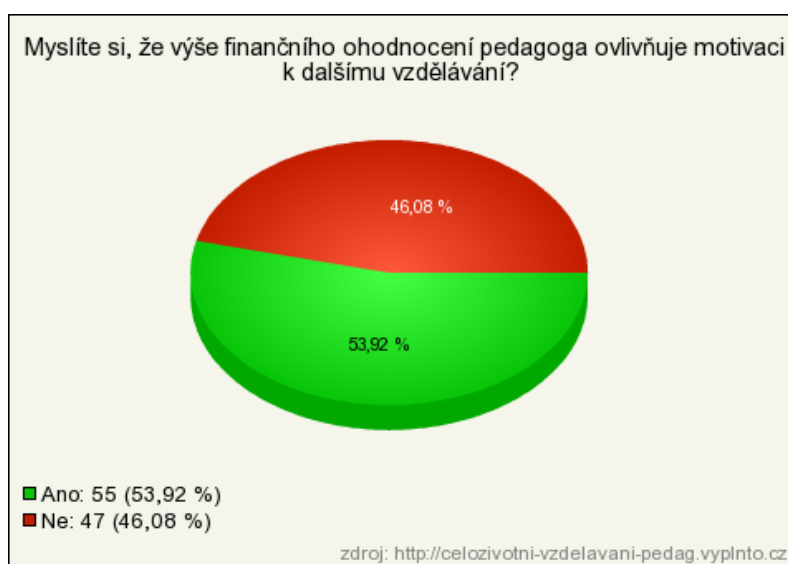
Otázka č. 15

Myslíte si, že výše finančního ohodnocení pedagoga ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání?

Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

U této otázky mírně převládá názor, že výše finančního ohodnocení pedagoga ovlivňuje motivaci. Podrobnější rozbor této odpovědi provedeme v následující kapitole.

Graf 15: Myslíte si, že výše finančního ohodnocení pedagoga ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání?



Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-01-15

5.7 Vyhodnocení hypotéz

Po podrobném prozkoumání výsledků dotazníkového šetření proběhlo vyhodnocení hypotéz následovně:

Hypotéza č. 1: Alespoň 70 % pedagogických pracovníků mateřských škol již absolvovalo vzdělávací kurz v rámci svého celoživotního vzdělávání.

Z odpovědí na otázku č. 5 jasně vyplývá, že účast na celoživotním vzdělávání výrazně přesahuje zmíněných 70 % v hypotéze. Můžeme tedy tvrdit, že tato hypotéza byla potvrzená. Je tady možnost, že mimo zvolené

lokality pro dotazníkové šetření, může být účast na celoživotním vzdělávání o něco nižší. Neboť pravidlem bývá, že je větší účast na celoživotním vzdělávání v okolí velkých měst včetně toho hlavního. Nicméně vzhledem k posilujícímu trendu celoživotního vzdělávání, nebudou výkyvy natolik výrazné, aby vyvrátily tuto hypotézu.

Hypotéza č. 2: Většina pedagogů, kteří se účastní celoživotního vzdělávání se zajímá o možnosti dalšího vzdělávání pouze pasivně.

V otázce č. 8, odpovědělo 77 respondentů, že aktivně vyhledávají možnosti dalšího vzdělávání. Se 75,49 % je tato odpověď v naprosté většině. Dále odpovědělo 22 respondentů, že sledují nabídku, kterou nabízí MŠ, kde pracují a pouze 3 opověděli, že se nezajímají. Provedením podrobnější analýzy, jež je uvedena níže, zjistíme že ze 77 respondentů, je 53 ředitelů a pouze 24 pedagogů. Vezmeme-li v potaz, že je součástí práce vedoucích pracovníků aktivně vyhledávat možnosti dalšího vzdělávání pro sebe a své podřízené a budeme se tedy orientovat na výsledky šetření se zaměřením na pedagogy, vyjde nám, že aktivně vyhledává informace polovina pedagogů.

Podrobná analýza:

Antecedent - *segmentu respondentů* (část B):

- Zajímáte se o možnosti dalšího vzdělávání ?

Odpověď: Ano, aktivně vyhledávám možnosti dalšího vzdělávání

Succedent - *sledované odpovědi* (část A):

- Pracovní pozice:

Odpověď: Pedagog

Tabulka 1: Počet pedagogů aktivně vyhledávajících možnosti DV

	Succedent	Non Succedent	Součet
Antecedent	24	53	77
Non Antecedent	23	2	25
Součet	47	55	102

Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-02-10

Čtyřpolní tabulka. Ve sloupci Succedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části A, ve sloupci Non Succedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části A. V řádku Antecedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části B, v řádku Non Antecedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části B.

Po provedení podrobnější analýzy, lze říci, že stanovená hypotéza se nepotvrdila. Nicméně musíme brát v potaz 2 fakta:

1. Vyřazením odpovědí ředitelů se nám výběrový soubor snížil na 47 respondentů, což nemusí mít zcela přesnou vypovídací hodnotu.

2. I zde platí, že informovanost o celoživotním vzdělávání je ve zvolených lokalitách vyšší, tedy je velká pravděpodobnost, že po provedení plošnějšího průzkumu se hypotéza potvrdí.

Hypotéza č. 3: Mezi pedagogickými pracovníky převládá názor, že je v ČR dobrá informovanost o možnostech dalšího vzdělávání.

Jak jsme mohli vyčíst z grafu č. 10, odpovědělo 67 respondentů, že o možnosti dalšího vzdělání, se dočte skoro všude, a 18 jsou toho názoru, že si odpovědi musí složitě vyhledávat. Zbýlých 17 sledují pouze nabídku, kterou nabízí MŠ, kde pracují. Podrobnější analýzou zobrazenou dole zjistíme, že ze 67 respondentů, kteří souhlasí s dobrou informovaností je pouze 23 pedagogů. Při celkovém počtu 47 jde o menší polovinu. Vedoucích pracovníků s počtem 44 z 55 zúčastněných je však převážná většina, což je pozitivní výsledek.

Podrobná analýza

Antecedent - *segmentu respondentů* (část B):

Myslíte si, že je v ČR dobrá informovanost o možnostech dalšího vzdělávání?

- Odpověď: Ano, o možnostech dalšího vzdělání se dočtu skoro všude

Succedent - *sledované odpovědi* (část A):

Pracovní pozice?

- Odpověď: Pedagog

Tabulka 2: Podíl pedagogů souhlasících s tvrzením

	Succedent	Non Succedent	Součet
Antecedent	23	44	67
Non Antecedent	24	11	35
Součet	47	55	102

Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-02-10

Čtyřpolní tabulka. Ve sloupci Succedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části A, ve sloupci Non Succedent jsou počty respondentů, kteří nespĺňují podmínku definovanou v části A. V řádce Antecedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části B, v řádce Non Antecedent jsou počty respondentů, kteří nespĺňují podmínku definovanou v části B.

Zde je tedy velký prostor pro školení pedagogů, jak informace vyhledávat. Vedoucí pracovníci by se měli zaměřit na motivaci těch s pasivním přístupem k aktivnímu vyhledávání informací. Tato školení nemusí probíhat externě, nýbrž by stačilo názornými příklady ze strany vedoucího. Nebo vzhledem k velké účasti na vzdělávacích kurzech bych doporučila zmínit možnosti vyhledávání na školeních všech druhů. Toto by mělo být doporučením ze strany organizátorů celoživotního vzdělávání jak ze strany MŠMT, tak i jiných organizací.

Hypotéza č. 4: Motivace k účasti na celoživotním vzdělávání souvisí s věkovým zařazením a finančním ohodnocením pedagoga

Vzhledem k výsledkům u otázky č. 7, v níž se dotazujeme na důležitost účasti dalšího vzdělávání pro výkon profese pedagoga v MŠ, nebylo třeba provádět podrobnější analýzu. Zde 98 ze 102 respondentů odpovědělo, že každý pedagog by se měl stále vzdělávat. Tuto odpověď tedy zřetelně zvolili skoro všichni zúčastnění bez rozdílu věku.

Doplníme-li si tuto informaci výsledkem z podrobné analýzy otázky č. 8, potvrdíme si tento výsledek. Z podrobné analýzy uvedené níže můžeme vidět, že možnost dalšího vzdělávání aktivně vyhledává 5 z 11 účastníků šetření ve věku 20 - 34 let, 39 z 50 účastníků ve věku 35 - 40 let a 33 ze 41 ve věku 50 a více let.

Podrobná analýza

Antecedent - *segmentu respondentů* (část B):

- Zajímáte se o možnosti dalšího vzdělávání ?

Odpověď: Ano, aktivně vyhledávám možnosti dalšího vzdělávání

Succedent - *sledované odpovědi* (část A):

- Věk

Odpověď: a) 20 – 34 b) 35 – 49 c) 50 a více

Tabulka 3: Počet souhlasících s tvrzením v závislosti na věku

	Succedent 20 - 34 let	Succedent 35 – 49 let	Succedent 50 a více let	Součet
Antecedent	5	39	33	77
Non Antecedent	6	11	8	25
Součet	11	50	41	102

Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-02-10

Čtyřpolní tabulka: Ve sloupci Succedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části A. V řádku Antecedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části B, v řádku Non Antecedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části B.

Z tabulky je zřejmé, že většina pedagogů ve věku 35 a více let si informace o dalším vzdělávání vyhledává aktivně, z čehož můžeme soudit, že jejich motivace je tedy vysoká. Toto je ovlivněno také tím, že v této kategorii jsou řazení i vedoucí pracovníci. Ve věkovém rozpětí, 20 -34 let jsou pouze 2 vedoucí pracovníci a pedagogů, což můžeme vidět jako důvod menší motivace k aktivnímu vyhledávání informací.

Ve vztahu motivace k finančnímu ohodnocení pedagoga byly výsledky v téměř shodném poměru. Podrobná analýza níže ukazuje, že tento vyrovnaný poměr opačných názorů zůstává vyrovnaný i v závislosti na pracovním zařazení respondentů. Přičemž mírně převládá tento názor u vedoucích pracovníků.

Podrobná analýza

Antecedent - segmentu respondentů (část B):

- Myslíte si, že výše finančního ohodnocení pedagoga ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání?
- Odpověď: Ano

Succedent - sledované odpovědi (část A):

- Pracovní pozice:
- Odpověď: a) Ředitel b) Pedagog

Tabulka 4: Počet souhlasujících s tvrzením v závislosti na pracovním zařazení

	Succedent Ředitel	Succedent Pedagog	Součet
Antecedent	29	26	55
Non Antecedent	26	21	47
Součet	55	47	102

Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-02-10

Čtyřpolní tabulka. Ve sloupci Succedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části A. V řádku Antecedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části B, v řádku Non Antecedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části B.

Názor, že motivace pedagogů závisí na finančním ohodnocení je však v korelaci s věkovým zařazením respondentů. Tabulka níže přehledně znázorňuje, že největší podíl respondentů, kteří souhlasí s tímto tvrzením, je ve věkovém zařazení 20 – 34 let a v následujících věkových kategoriích se počet stává vyrovnaným.

Podrobná analýza

Antecedent - segmentu respondentů (část B):

- Myslíte si, že výše finančního ohodnocení pedagoga ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání?
- Odověď: Ano

Succedent - sledované odpovědi (část A):

- Věk
- Odověď: a) 20 – 34 b) 35 – 49 c) 50 a více

Tabulka 5: Počet souhlasujících s tvrzením v závislosti na věku

	Succedent 20 – 34 let	Succedent 35 – 49 let	Succedent 50 a více let	Součet
Antecedent	9	25	21	55
Non Antecedent	2	25	20	47
Součet	11	50	41	102

Zdroj: vyplnto.cz, cit. 2014-02-10

Čtyřpolní tabulka. Ve sloupci Succedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části A. V řádku Antecedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části B, v řádku Non Antecedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části B.

Pokud tedy spojíme výsledky všech podrobnějších analýz souvisejících s touto hypotézou můžeme konstatovat, že motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání nesouvisí s věkovým zařazením. Je zde pravděpodobnější spíše souvislost s pracovním zařazením pedagogických pracovníků.

Také se nepotvrdila hypotéza souvislosti motivace k dalšímu vzdělávání s finančním ohodnocením. Kdy se toto tvrzení potvrzuje pouze u mladších pedagogických pracovníků v věku 20 – 34 let. Vzhledem k tomu, že do této kategorie spadá pouze 11 zúčastněných respondentů, je tento výsledek též relevantní a pro jeho potvrzení, by se měl provést šetření zaměřující se na tuto věkovou kategorii.

6 ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit vztah pedagogických pracovníků mateřských škol k celoživotnímu vzdělání se s ohledem na jejich motivaci. V teoretické části jsem zpracovala informace mimo jiné o nových trendech, stěžejních dokumentech a možnostech dalšího vzdělání. To mi pomohlo lépe se zorientovat v dané problematice. Nejen obsáhlý seznam požadavků na kompetence a stále měnící se trendy výchovy předškoláků jsou důvodem proč je na další vzdělávání v této profesi kladen velký důraz. O tom svědčí i značný počet dokumentů zabývajících se touto problematikou.

Následné prozkoumání internetových zdrojů ukázalo, že je další vzdělávání aktuálním tématem nejen v dokumentech ale i v reálu. Možnosti dalšího vzdělávání nabízí jak státní instituce, tak i čím dál více přibývajících soukromé instituce umožňující účast na vzdělávacích kurzech týkajících se této oblasti. Nabídka je značně rozmanitá a záleží hlavně na organizaci dalšího vzdělávání v jednotlivých předškolních zařízeních, jak efektivně dovedou zprostředkovat další vzdělání pro své pracovníky.

Výsledky dotazníkového šetření totiž potvrzují, že postoj pedagogických pracovníků v mateřských školách k celoživotnímu vzdělávání je vcelku pozitivní a to jak k celoživotnímu vzdělávání obecně, tak i ve vztahu k jejich profesi. Téměř všichni měli alespoň jednou účast na dalším vzdělávání a převážná většina se o další vzdělávání zajímá buď aktivním nebo pasivním způsobem. Většina těch, kteří informace k dalšímu vzdělávání vyhledávají jsou toho názoru, že informace se dají vcelku snadno dohledat.

Z výsledků je zároveň vidět, že největší motivací pro pedagogické pracovníky je možnost zvýšení, či rozšíření kvalifikace. Možnost kariérního postupu v práci je až sekundární motivací převládající zejména u mladších pedagogických pracovníků. To zároveň potvrzují i výsledky rozboru hypotézy č. 4, kde se ukázalo, že u mladší generace převládá názor, že motivace k dalšímu vzdělávání je v závislosti s finančním ohodnocením pedagoga.

Ne méně důležitým zjištěním je i to, jak vnímají informovanost o možnostech dalšího vzdělávání ze strany nadřízených nebo v případě ředitelů

ze strany institucí zajišťujících vzdělávací kurzy. Naprostá většina pedagogů i ředitelů jsou zcela nebo spíše spokojeni s organizací dalšího vzdělávání. A také skoro všichni souhlasí s informovaností o možnosti dalšího vzdělávání ze strany nadřízených.

Co se týče názoru na aktuální nabídku vzdělávacích kurzů, převládá ten, že jsou v nabídce kurzy s užitečnými informacemi pro praxi. Samozřejmě najdou se i ti, kteří s tímto tvrzením nesouhlasí a nechybí ani názor, že jsou kurzy podstatné i nepodstatné. Tyto menšinové názory ukazují jen to, že nabídka je opravdu široká. Je obsáhlá tak aby si vybral každý z pedagogů a proto se některým z nich může zdát, že jsou v nabídce i kurzy nepodstatné pro ně a jejich praxi.

Je velmi důležité, aby informovanost pedagogů o možnostech dalšího vzdělávání měla vzestupnou tendenci. I přes příznivé výsledky tohoto empirického šetření je stále velký prostor pro zlepšení v této oblasti. Informovanost o možnostech dalšího vzdělávání a hlavně o cestách k nalezení těchto informací zvyšuje motivaci pedagogů aktivně vyhledávat informace o dalším vzdělávání. Toto je důležitým prvkem, neboť každý z nás má jiné potřeby a není tomu jinak ani v oblasti vzdělávání. Takže se může lehce stát, že nabídka vzdělávacích kurzů, které uvádí mateřská škola, nemusí nutně splňovat požadavky daného pedagoga. Následně pak dochází zbytečně k názorům, že kurzy jsou nepodstatné. Pedagog se po chvíli může zcela přestat zajímat o možnosti dalšího vzdělávání. V lepším případě přejde k samostudiu v podobě četby odborné literatury či textů. Může se však stát, že na další studium zcela zanevře a v průběhu jeho praxe nebude docházet k inovacím, což může způsobit neochotu přizpůsobit se novým požadavkům ze strany nadřízených i rodičů.

Věřím, že by motivaci výrazně zvýšilo, zlepšení postavení pedagogických pracovníků ve společnosti. A to jak obecně, tak konkrétně v oblasti předškolního vzdělávání. Neboť v současné době, kdy došlo k velkému nárůstu dětí v předškolním věku, začalo přibývat soukromých mateřských škol. Ty však již nemusí splňovat normy stanovené státem a mnohdy se stává, že mateřské školky tohoto typu připomínají spíše dětský

koutek, kde pedagog představuje roli „paní na hlídání“. Děti pak nedělají pokroky, jež rodiče očekávají a to způsobuje jejich nespokojenost a také zhoršení vnímání pozice pedagoga v mateřské škole. Toto vše lze eliminovat, pokud se každý pedagogický pracovník aktivně zapojí do celoživotního vzdělávání.

Po zhodnocení výsledků empirického šetření, mohu konstatovat že stanovený cíl na začátku této diplomové práce se podařilo splnit. Průzkum umožnil dostatečně zmapovat postoj pedagogických pracovníků MŠ k celoživotnímu učení ve zvolených oblastech. Nicméně v případě provádění výzkumu, jež by se vztahoval na celou republiku, je potřebná účast pedagogů ze všech regionů. Zde bych doporučila porovnat výsledky jednotlivých krajů, ale především by bylo zajímavé provést srovnání mezi pedagogy státních a soukromých mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

1. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 154 s. SBN80-7178-537-7.
2. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80- 7178-479-6
3. BRDEK, M. a VÝCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika – programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, 167 s. ISBN 80-86395-96-0.
4. KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 181 s. ISBN 80-7290-148-6.
5. PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. 199 s. ISBN 80-86723-03-8.
6. PRŮCHA, J. MAREŠ, J. a WALTEROVÁ, E.. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 332 s. ISBN 80-7178-579-2.
7. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
8. VETEŠKA, J. a TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN:978-80-247-1770-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

1. PhDr. SMOLÍKOVÁ, K. a KOL. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*, [online]. 2006 [cit. 2013-08-11]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
2. HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence – nová výzva z EU II*. RVP Metodický portál, Články [online], 2004, poslední revize 29. 6. 2004 [cit. 19. 8. 2013]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-II.html/>

3. ZEMAN, M. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, [online]. 2013 [cit. 2013-08-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-do-roku-2020>
4. KOHNOVÁ, J. *Profesní rozvoj učitelů*, [online]. 2012 [cit. 2013-09-13]. Dostupné z: http://tarantula.ruk.cuni.cz/UPRPS-1-version1-SBORNIK_CD_Profesni_rozvoj_ucitelu.pdf
5. PALÁN, Z. *Motivace ve vzdělávání*. Andragogický slovník [on-line]. 2013. [cit. 2013-09-17]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/motivace-ve-vzdelavani>
6. PALÁN, Z. *Vzdělávací potřeby*. Andragogický slovník [on-line]. 2013. [cit. 2013-09-17]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/motivace-ve-vzdelavani>
7. ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*, [on-line]. 2006. [cit. 2013-09-24]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/sbornik-u11-mpsv-projekt/Pedagogika-Vzdelavaci%20potreby%20ve%20vztahu%20k%20ucasti%20na%20vzdelavani%20dospelych.pdf>
8. FREIBERGOVÁ, Z. *Bariéry v dalším vzdělávání*, [on-line]. 2008. [cit. 2013-09-24]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEoQFjAD&url=http%3A%2F%2Frespektinstitut.cz%2Fwp-content%2Fuploads%2Fprilohy%2FFutura_Freibergova.ppt&ei=8KZBUs7zOcfEsgbVmIC4Ag&usg=AFQjCNH3XcUe2f2bRX3afLrPwmvnE3i_gw&sig2=dOXrazGNeG16NHskxVokRA&bvm=bv.52434380,d.Yms
9. VAŠUTOVÁ, J. *Specifika vzdělávání učitelů z praxe*, [on-line]. [cit. 2013-09-24]. Dostupné z: <http://www.educaweb.cz/poradenske-centrum/skola-dnes/specifika-vzdelavani-ucitelu-z-praxe/>
10. HOMOLOVÁ, M. *Vzdělávání učitelů*, [on-line]. 2011. [cit. 2013-10-01]. Dostupné z: http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_u%C4%8Ditel%C5%AF

Seznam ostatních zdrojů

1. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 2001, ISBN 80-211-0372-8

Dostupné z:

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Czech%20Republic/Czech%20Republic_White_Paper_Educ_Dev_2001-ces.pdf

2. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (školský zákon). In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s. 10334-10341. Dostupné z:

<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Kvalifikační práce

1. MESERLOVÁ J. *Evaluace vzdělávání pedagogů v mateřských školách*, Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Mgr. Karel Pančocha. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/200070/pedf_m/Diplomova_prace.txt

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Institucionální formy DVPP	45
---	----

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví	51
Graf 2: Věk	52
Graf 3: Dosažené vzdělání	52
Graf 4: Pracovní pozice	53
Graf 5: Účastnil/a jste se již v rámci své profese dalšího vzdělávání?.....	54
Graf 6: Za jakým účelem jste se účastnil/a dalšího vzdělávání?.....	54
Graf 7: Myslíte si, že účast na dalším vzdělávání je důležitá pro výkon vaší profese?	55
Graf 8: Zajímáte se o možnosti dalšího vzdělávání?.....	56
Graf 9: Jaký je druh dalšího vzdělávání preferujete?	56
Graf 10: Myslíte si, že je v ČR dobrá informovanost o možnostech dalšího vzdělávání?	57
Graf 11: Jaký máte názor na aktuální nabídku vzdělávacích kurzů	58
Graf 12: Informuje Vás nadřízený o možnostech dalšího vzdělávání?.....	59
Graf 13: Jste spokojený s organizací dalšího vzdělávání ve vaší MŠ?	60
Graf 14: Co je pro Vás hlavní motivací pro účast na dalším vzdělávání?	60
Graf 15: Myslíte si, že výše finančního ohodnocení pedagoga ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání?	61

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet pedagogů aktivně vyhledávajících možnosti DV	62
Tabulka 2: Počet pedagogů souhlasících s tvrzením	63
Tabulka 3: Počet souhlasících s tvrzením v závislosti na věku	65
Tabulka 4: Počet souhlasících s tvrzením v závislosti na pracovním zařazení	66
Tabulka 5: Počet souhlasících s tvrzením v závislosti na věku	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
----------------------------	---

Příloha A - Dotazník

1. Pohlaví

- a) muž b) žena

2. Věk:

- a) 19 a méně b) 20-34 c) 35-50 d) 51 a více

3. Dosažené vzdělání

- a) SŠ s maturitou b) Bc. Vzdělání c) Mgr. Vzdělání d) jiné

4. Pracovní pozice

- a) pedagog b) asistent pedagoga c) ředitel

5. Účastnil/a jste se již v rámci své profese dalšího vzdělávání?

- a) ano b) ne

6. Za jakým účelem jste se účastnil/a dalšího vzdělávání?

- a) za účelem zvýšení či doplnění kvalifikace
b) k rozšíření znalostí v oboru
c) neúčastnil/a jsem se

7) Myslíte si, že je účast na dalším vzdělávání důležitá pro výkon vaší profese?

- a) ano, každý pedagog by se měl stále vzdělávat
b) ano, účastnit by se měli hlavně mladí pedagogové s minimální praxí
c) ne, vše se naučím během studia a v průběhu praxe

8) Zajímáte se o možnosti dalšího vzdělávání ?

- a) ano, aktivně vyhledávám možnosti dalšího vzdělávání
b) ano, sleduji nabídku, kterou nabízí MŠ, kde pracuji
c) nezajímám se

9) Jaký druh dalšího vzdělávání preferujete?

- a) samostudium – čtení odborné literatury a publikací
- b) účast na vzdělávacích kurzech
- c) nezajímám se

10) Myslíte si, že je v ČR dobrá informovanost o možnostech dalšího vzdělávání?

- a) ano, o možnostech dalšího vzdělání se dočtu skoro všude
- b) ne, informace si musím složitě vyhledávat
- c) nevím, sleduji pouze nabídku, kterou nabízí MŠ, kde pracuji
- c) nezajímám se

11) Jaký máte názor na aktuální nabídku vzdělávacích kurzů?

- a) V nabídce jsou kurzy s užitečnými informacemi pro praxi
- b) Většina kurzů mi přijde nepodstatná pro praxi
- c) nezajímám se

12) Informuje Vás nadřízený o možnostech dalšího vzdělávání?

- a) ano ne)

13) Jste spokojená/ý s organizací dalšího vzdělávání ve vaší MŠ?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

14) Co je pro Vás hlavní motivací pro účast na dalším vzdělávání?

- a) zvýšení či rozšíření kvalifikace
- b) možnost kariérního postupu v práci
- c) přehled a orientace v aktuálních trendech výchovy
- d) nezajímám se

15) Myslíte si, že výše finančního ohodnocení pedagoga ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání?

- a) ano b) ne

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Olesja Davydenko

Obor: 7501T001 – Andragogika (Mgr. A)

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Celoživotní vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh:¹ 62

Celkový počet stran příloh:² 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 8

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 10

Počet ostatních zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Bohumír Fiala

¹ zahrnuje počet stran od úvodu po závěr práce (seznamy použitých zdrojů již nepočítáme)

² zahrnuje celkový počet jednotlivých stran příloh