

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Petra Karbanová

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Olomouc 2019

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

V Olomouci dne 21. listopadu 2018

Bc. Petra Karbanová

Poděkování: Děkuji své vedoucí práce PhDr. Kateřině Thelenové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, dále všem ředitelkám mateřských škol za umožnění sběru dat a také učitelkám mateřských škol za vyplnění dotazníku.

Anotace

| | |
|-----------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | <i>Bc. Petra Karbanová</i> |
| Katedra: | Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie |
| Obor studia: | <i>Andragogika</i> |
| Obor obhajoby práce: | <i>Andragogika</i> |
| Vedoucí práce: | <i>PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.</i> |
| Rok obhajoby: | <i>2019</i> |

| | |
|-------------------------|---|
| Název práce: | Zájemové vzdělávání dospělých |
| Anotace práce: | Tato práce se zabývá zájemovým vzděláváním učitelů mateřských škol ve městě Liberec. V teoretické části jsou popsány dostupné poznatky o zájemovém vzdělávání na základě studia odborné literatury a zdrojů. Cílem diplomové práce je identifikace vzdělávacích potřeb, možností, motivace a případných bariér v zájemovém vzdělávání a zájemových aktivitách učitelů mateřských škol ve městě Liberec. Ke splnění cíle empirické části bylo zvoleno kvantitativní výzkumné šetření dotazníkovou metodou. |
| Klíčová slova: | zájemové vzdělávání, zájemové aktivity, zájem, volný čas, celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, kurz, dospělý |
| Title of Thesis: | Leisure-based education of adults |

| | |
|---|--|
| Annotation: | The subject of the Master's Thesis is leisure-based education of nursery schools teachers in Liberec. The theoretical part describes available findings in the leisure-based education field based on specialised literature and sources. The aim of the Master's Thesis is to identify education needs, options, motivation and possible barriers in leisure-based education and leisure-based activities of nursery schools teachers in Liberec. To achieve the objective of the empirical part was chosen a quantitative research method in a form of an inquiry. |
| Keywords: | Leisure-based education, interest activities, interest, leisure time, lifelong learning, adult education, course, adult |
| Názvy příloh vázaných v práci: | Seznam oslovených mateřských škol; Dotazník; Žádost o vyplnění anonymního dotazníku; Průvodní dopis k tištěným dotazníkům; Žádost o vyzvednutí anonymního dotazníku; Souhrnné výsledky podle jednotlivých odpovědí; |
| Počet literatury a zdrojů: | 59 |
| Rozsah práce: | 100 s. (127 648 znaků s mezerami) |

Obsah

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 Celoživotní vzdělávání | 10 |
| 1.1 Rozvoj celoživotního vzdělávání | 10 |
| 1.2 Vzdělávání dospělých | 15 |
| 1.2.1 Motivace ve vzdělávání dospělých | 18 |
| 1.2.2 Bariéry ve vzdělávání dospělých | 20 |
| 2 Zájmové vzdělávání | 22 |
| 2.1 Definice zájmového vzdělávání | 22 |
| 2.2 Zájmy a potřeby | 24 |
| 2.3 Cíle a funkce zájmového vzdělávání | 26 |
| 2.4 Formy a metody zájmového vzdělávání | 27 |
| 2.5 Typy zájmového vzdělávání | 29 |
| 2.6 Účastníci zájmového vzdělávání | 30 |
| 3 Učitelé – cílová skupina zájmového vzdělávání | 33 |
| 3.1 Učitel | 33 |
| 3.2 Kvalifikační požadavky na učitele mateřských škol | 35 |
| 3.2.1 Osobnost učitele v mateřské škole | 42 |
| 3.2.2 Gender v mateřských školách | 45 |
| 4 Region výzkumu | 50 |
| 4.1 Město Liberec | 50 |
| 4.2 Rešerše zájmového vzdělávání ve městě Liberec | 51 |
| II EMPIRICKÁ ČÁST | 56 |
| 5. Cíl výzkumu | 56 |
| 5.1 Výzkumný problém | 56 |
| 5.2 Výzkumné otázky | 57 |
| 5.3 Výzkumná metoda | 57 |
| 5.4 Výzkumný vzorek | 59 |
| 5.5 Postup zpracování dat | 60 |
| 6. Prezentace dat | 61 |
| 7. Shrnutí | 84 |
| ZÁVĚR | 88 |
| Literatura a zdroje | 90 |

| | |
|-----------------------------|------------|
| Seznam zkratek | 95 |
| Seznam grafů..... | 96 |
| Seznam tabulek..... | 97 |
| Seznam obrázků | 98 |
| Seznam příloh..... | 100 |

ÚVOD

Zájmové vzdělávání, jak je v diplomové práci několikrát zdůrazněno, je založené především na osobních zájmech a potřebách jedince. Co ale znamená zapojit se a docházet do zájmového vzdělávání po pracovní době a obstarání vlastní rodiny? Cílem výzkumu této práce je identifikace vzdělávacích potřeb, možností, motivace a případných bariér v zájmovém vzdělávání a zájmových aktivitách učitelů mateřských škol ve městě Liberec. Jak vnímá učitel mateřské školy zájmové vzdělávání a jaké zájmové aktivity preferuje? To jsou otázky, které mě vedly k výběru tématu diplomové práce. Ačkoliv jsou určité studie zabývající se zájmovým vzděláváním dospělých (např. Šerák 2009, Knotová 2006), nesetkala jsem se s takovou studií, která by se zabývala zájmovým vzděláváním dané skupiny v regionu. Toto výzkumné šetření by mohlo přispět k rozšíření nabídky organizací zabývajících se zájmovým vzděláváním ve městě Liberec a uspokojení vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol.

Diplomová práce je teoreticko-empirická a je rozdělena na dvě části. Teoretickou část dělím do čtyř základních konceptů, vztahujících se k výzkumnému problému diplomové práce, jejichž cílem je na základě studia odborné literatury a zdrojů popsat a rozebrat dostupné poznatky o zájmovém vzdělávání dospělých. V první kapitole se zaměřuji na charakteristiku celoživotního vzdělávání, neboť jde o koncept, ze kterého zájmové vzdělávání dospělých vychází. Zároveň jsou zde vysvětleny termíny: vzdělávání dospělých, motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých, přičemž termíny motivace a bariéry přímo souvisí s výzkumným problémem diplomové práce. Druhá část diplomové práce je stěžejní. V této části definuji zájmové vzdělávání včetně vymezení jednotlivých pojmů souvisejících se zájmovým vzděláváním: zájmy a potřeby, cíle a funkce, formy a metody, typy zájmového vzdělávání. Ve třetí části se pak věnuji cílové skupině diplomové práce – učitelům mateřských škol. Nejprve zde vysvětluji pojem „učitel“, a poté se zaměřuji konkrétně na učitele mateřské školy. Závěrem zmiňuji roli aspektu gender v učitelském povolání, konkrétně v mateřských školách, s ohledem na to, že učitelé mateřských škol jsou především učitelky.

Závěrečná část této kapitoly je věnována regionu výzkumu, městu Liberec a rešerši zájmového vzdělávání ve městě Liberec.

Empirická část je věnována metodologii výzkumného šetření a výsledku výzkumu. Pro naplnění cíle diplomové práce a získání odpovědí na výzkumné otázky jsem využila kvantitativní výzkumnou strategii – dotazníkovou metodu. Závěrem se obracím k získaným datům a jejich interpretaci.

Výzkumný vzorek tvořili učitelé mateřských škol ve městě Liberec, kteří byli osloveni na základě seznamu mateřských škol z veřejné databáze Statutárního města Liberec, Krajského úřadu Libereckého kraje a webového portálu SeznamŠkol.eu. Věřím, že data získaná z tohoto šetření pomohou učitelům mateřských škol zamyslet se nad přínosem zájmového vzdělávání a zároveň identifikují oblast, kde je možné nabídku zájmového vzdělávání ve městě Liberec rozvíjet.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Hovoříme-li o celoživotním vzdělávání, máme na mysli proces, který napomáhá každému jednotlivci na sobě pracovat, stát se konkurenceschopným a flexibilním, což vyžaduje trend dnešní doby. Celoživotním vzděláváním si napomůžeme ke zlepšení schopností, znalostí, dovedností a nezáleží na důvodech (osobní, společenské, profesní), které nás ke studiu vedly. Veškeré další vzdělávání, ať už se jedná o formu vzdělávání formální či neformální (viz Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8), do kterého patří i zájmové vzdělávání, může souviset a souvisí s uplatněním na trhu práce.

1.1 Rozvoj celoživotního vzdělávání

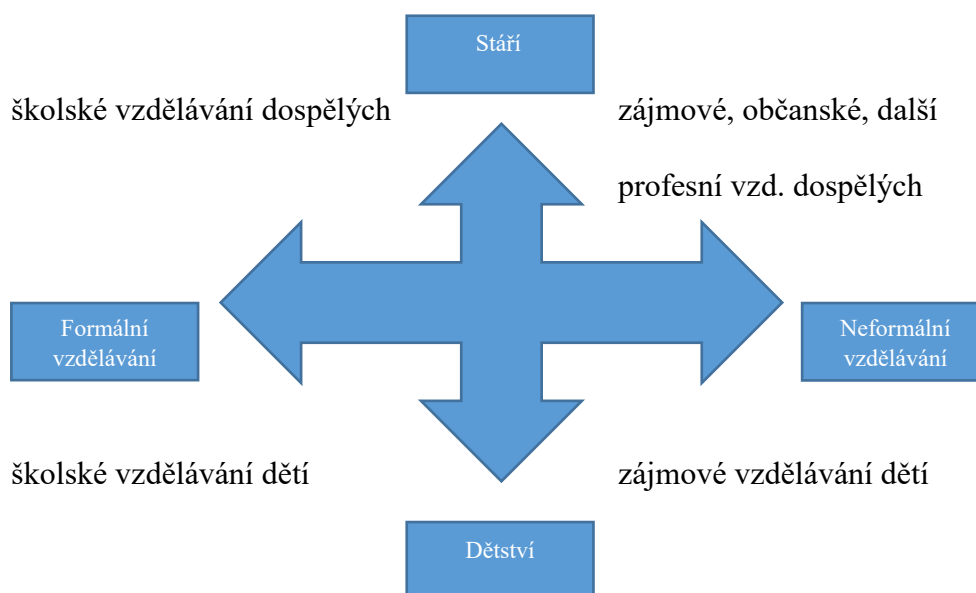
Šerák (2009, s. 13) v úvodu své knihy uvádí, že myšlenka celoživotního rozvoje jedince nabývá podoby každodenní reality. Stále více lidí žije v prostředí primárně založeném na získávání a distribuci znalostí. Dle Šeráka (2009, s. 13) z toho vyplývá, že participace na celoživotním učení se zde stává nutností, nikdy nekončícím procesem a základním elementem života celé společnosti.

Z historického hlediska není myšlenka celoživotního vzdělávání nová. Dle Beneše (in Průcha 2009, s. 29) je její vznik datován rozdílně. Prvotní představy sahají do antiky a židovské kultury, avšak dají se nalézt i v neevropských kulturách, filozofiích a náboženstvích. Přes renesanci, humanismus a osvícenství je jejich vyvrcholením dílo Komenského, který spojil filozofické představy s pedagogikou a didaktikou. Z moderního pojetí celoživotního vzdělávání (dvacátá léta 20. století) jsou za zakladatele považováni Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee¹.

¹ Myšlenka celoživotního vzdělávání byla nejprve v tomto století plně spjata s Basilem Yeaxleem (1929). On spolu s Eduardem Lindemanem (1926) poskytl intelektuální základ

Dvořáková a Šerák (2016, s. 106) zmiňují, že celoživotní vzdělávání, resp. učení se realizuje nejen ve všech fázích lidského života, ale i v celé řadě situací, prostředí a institucí. Pokud k popsání použijeme pojmy z oblasti teorie, můžeme říct, že celoživotní vzdělávání a učení se odehrává v prostoru vymezeném dvěma osami. První osou vyjadřující vertikální stránku či dimenzi celoživotního vzdělávání a učení, učení v průběhu celé délky života (od narození po smrt), je lifelong learning (celoživotní učení). Druhou osou, horizontální, je lifewide learning (všeživotní učení). Tyto dvě osy představují všechny vzdělávací aktivity v průběhu celé životní dráhy člověka.

Pro lepší přehlednost celoživotního vzdělávání z pohledu výše uvedeného rozdělení je možné grafické znázornění:



Graf č. 1: Proces celoživotního vzdělávání; upraveno dle Šeráka (2009, s. 17)

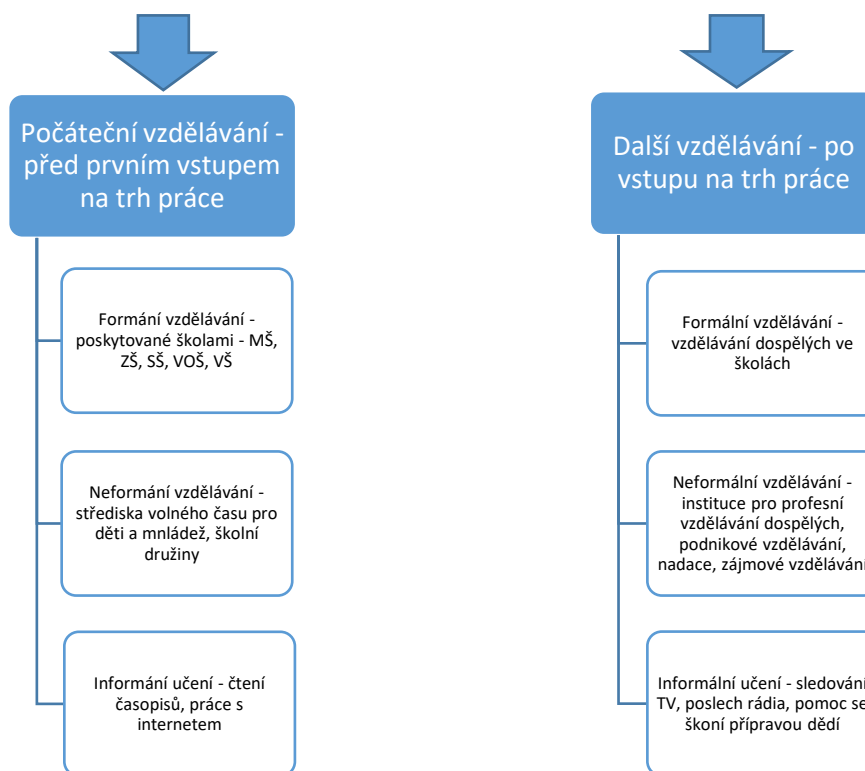
Celoživotní vzdělávání lze však vnímat i jiným způsobem. Vychová (2008, s. 12–13), se domnívá, že v rámci celoživotního vzdělávání lze

pro komplexní pochopení vzdělání jako pokračujícího aspektu každodenního života (Lifelong learning).

vymezit dvě základní etapy - počáteční a další vzdělávání. Autorka (Vychová 2008, s. 12–13) zde hovoří o tom, že mezi těmito dvěma etapami neexistuje žádná silná dělicí čára, která by je od sebe násilně oddělila a vytvořila z každé samostatnou, izolovanou jednotku. Naopak, první etapa postupně přechází v etapu druhou. Počátečním vzděláváním se rozumí veškeré vzdělávání, které probíhá do prvního vstupu jedince na trh práce. Druhou etapu, etapu dalšího vzdělávání, lze pak vymezit jako vzdělávání jedince po jeho vstupu na trh práce.

Zde je možné použít zjednodušené grafické znázornění dle Vychové (2008, s. 14):

Dvě základní etapy celoživotního učení:



Graf č. 2: Etapy celoživotního vzdělávání; upraveno dle Vychové (2008, s. 14)

Ucelený koncept celoživotního učení pak představuje Strategie celoživotního učení ČR², která vznikla ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání 2007. Jak uvádí Veteška (2011, s. 52) cíle tohoto dokumentu mají směřovat především k podpoře osobního rozvoje a vzdělávání, sociální soudržnosti, aktivního občanství a konkurenceschopnosti obyvatel.

Andragogové (Dvořáková, Šerák 2016; Palán, Langer, 2008) se shodují na členění celoživotního učení dle Strategie celoživotního učení ČR (2007, s. 8) do třech kategorií: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.).

Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto

² Strategie celoživotního učení ČR: Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007. Dne 5. 1. 2009 schválila vláda usnesením č. 8 Implementační plán Strategie celoživotního učení, ve kterém byla Strategie CŽU doplněna o řadu konkrétních prováděcích opatření, kterými budou její cíle v období 2009 – 2015 naplňovány (Strategie celoživotního učení).

druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.

Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Z hlediska zpracování diplomové práce je etapa dalšího vzdělávání, konkrétně neformální vzdělávání důležitá, a proto se podrobněji zaměříme na profesní vzdělávání, další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání.

Profesní vzdělávání je dle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 111-112) pravděpodobně nejstarší a v současné době také z hlediska státu i jednotlivců nejvíce podporovanou součástí dalšího vzdělávání. Je však důležité zde rozlišovat několik pojmů. Palán (1997, s. 94) uvádí, že profesní vzdělávání zahrnuje veškerou přípravu na povolání. Přípravu ve školách i všechny formy vzdělávání dospělých, obsahově spjaté s výkonem povolání či zaměstnání. Podílejí se na něm, Střední odborná učiliště (SOU), Střední odborné školy (SOŠ), Vyšší odborné školy (VOŠ), Vysoké školy (VŠ), přeškolovací a rekvalifikační programy realizované školami a institucemi vzdělávání dospělých.

Dalším profesním vzděláváním pak Palán (1997, s. 22) označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života po skončení přípravy na povolání ve školském systému. Palán (1997, s. 22) dále uvádí, že posláním dalšího profesního vzdělávání je rozvíjení postojů, znalostí a schopností pro výkon určitého povolání a má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého na trhu práce.

Dle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 111-112) mezi oblasti dalšího profesního vzdělávání dále patří i obligatorní (povinné) vzdělávání někdy

nazývané normativní vzdělávání, ke kterému řadíme školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP). Vzdělávání v průběhu adaptace a orientace, kterým je vzdělávání při nástupu pracovníka do zaměstnání a také kvalifikační vzdělávání, které zahrnuje veškeré edukační aktivity spojené s kvalifikací jedince.

Občanské vzdělávání se dle Hlouškové a Pola (in Rabušicová, Rabušic 2008, s. 190) vztahuje k roli občana a představuje soubor aktivit, jejichž cílem je podpořit občanské jednání. Občanství je tematizováno jako základ pro přiznání práv a vytváří předpoklad pro členství ve společnosti. V současné době je občanství vztahováno také k reformě sociálního státu.

Zájmové vzdělávání, jak uvádí Knotová (2006, s. 71), je svobodně volenou činností ve volném čase a umožňuje naplňovat potřeby, které nejsou saturovány prostřednictvím jiných typů vzdělávání. Zájmovému vzdělávání se budeme podrobněji věnovat v kapitole 2.

1.2 Vzdělávání dospělých

Palán (2008, s. 38) poukazuje na skutečnost, že „dospělý“ patří mezi základní andragogické pojmy a můžeme na něj pohlížet: z pohledu legislativy, kdy dosáhl věku 18 let (pasivní dospělost – možnost volit) a 21 let věku (aktivní dospělost – být volen); z pohledu psychologie, kdy dosahuje samostatných činností v životním přizpůsobení; ekonomizujícím pojetím, kdy ukončil školskou přípravu a vstoupil na trh práce a z pohledu Jochmanna, kdy ukončil vývoj ve třech dimenzích – somatické, psychické a sociální. Palán toto dělení shrnuje tak, že „dospělý je ten, kdo je vyspělý a zralý sociálně, psychicky, biologicky a ekonomicky a absolvoval minimálně základní vzdělání“.

Dle Vychové (2008, s. 19-20) vzdělávání dospělých vykazuje oproti počátečnímu vzdělávání určité odlišnosti. První rozdíl představuje samotná znalostní základna studentů. Dospělí jedinci již jednak absolvovali předešlé vzdělávání a dosáhli určité úrovně vzdělání a kvalifikace a zároveň se mohou

opírat o praktické zkušenosti jak životní, tak profesní. Vzdělávání v případě dospělých probíhá většinou souběžně s výkonem zaměstnání, a studenti tak budou upřednostňovat především praktické znalosti ihned aplikovatelné v jejich profesi či běžném životě.

Vzdělávání dospělých má tedy svá specifika oproti studentům v počátečním vzdělávání. Jedná se především o potřeby při vzdělávání, pomoc při řešení problémů a individuální přístup. Zmiňované rozdíly lze shrnout pomocí tabulky:

| Děti, mládež | Dospělí |
|-----------------------------------|--|
| Vzdělávání jako příprava na život | Vzdělávání jako nutný doprovodný jev života |
| Zaměření na vzdělávací normativy | Zaměření na potřeby účastníka |
| Učení potencionálního | Učení potřebného |
| Nápodoba a kontrola chování | Pomoc při řešení profesních a životních problémů |

Tab. č. 1: Rozdílnost v pojetí výchovné a vzdělávací péče. Zdroj: Mužík, 2004, s. 30

Bočková (in Průcha 2009, s. 478) chápe vzdělávání dospělých jako etapu celoživotního vzdělávání, jako součást vzdělávací soustavy a proces vzdělávání. Bočková se zde také zabývá otázkou, koho lze považovat za účastníka vzdělávání dospělých, jestliže máme dva současné přístupy: první přístup - osoby, které se zapsaly do nějaké vzdělávací akce (účastníkem je ten, kdo je zapsán) nebo druhý přístup – osoby, které se zapojily do učení v jakékoli formě (knihy, časopisy, internet), zde je významný proces učení se, sebevzdělávání (účastníkem je ten, kdo se učí a nemusí být nikde evidován). Bočková (in Průcha 2009, s. 478) se přiklání k názoru, že vzhledem k evidenci a ke statistickému zpracování převažuje v našich podmínkách první přístup.

Palán (1997, s. 130) definuje vzdělávání dospělých jako „proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“

S přihlédnutím na výše uvedené poznatky ve vzdělávání dospělých studentů, můžeme poukázat na požadavky, které je nutné respektovat při výuce dospělých dle Bočkové (in Průcha 2009, s. 480-481):

- ✓ Vytyčení jasného a konkrétního cíle.
- ✓ Strukturace učební látky a její logické uspořádání.
- ✓ Motivace učební činnosti účastníků.
- ✓ Vyvolání a rozvíjení aktivity účastníků.
- ✓ Posilování správných postupů dospělých při učení.
- ✓ Průběžné poskytování informací o výsledcích učení.
- ✓ Propojování teorie s praxí a se zkušenostmi účastníků, odhalování konkrétních možností využití osvojovaných poznatků
- ✓ Vytváření příznivého pracovního ovzduší zbaveného obav.
- ✓ Využití formativního působení výuky na účastníky.

Soudobé trendy v oblasti vzdělávání dospělých, dle Bočkové (in Průcha 2009, s. 482), berou v úvahu význam životního kontextu vzdělávajících se osob; partnerství mezi vzdělavatelem a účastníkem; individualizaci a vzdělávání na míru; podporují sebevzdělávací aktivity dospělých a vycházejí z toho, že dospělý člověk přijme odpovědnost za kvalitu svého učení a vzdělávání.

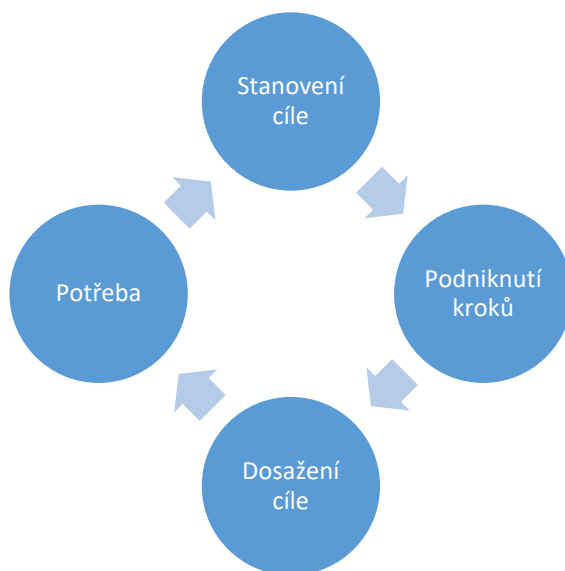
Shrneme-li všechny uvedené skutečnosti o vzdělávání dospělých, můžeme souhlasit s Vacínovou (2011, s. 72), která uvádí, že „cílem vzdělávání rozumíme konkrétní znalosti, vědomosti a dovednosti, které si mají dospělí osvojit učním.“ Takto vnímaný cíl může být naplňován při odpovídající motivaci. Proto se motivací budeme zabývat v kapitole 1.2.1.

1.2.1 Motivace ve vzdělávání dospělých

Dvořáková (2016, s. 122) uvádí že „motivaci můžeme chápat jako to, co vysvětluje, proč lidé myslí a jednají určitým způsobem, v případě motivace ke vzdělávání jde tedy o důvody, které dospělí uvádějí jako určující pro jejich účast na vzdělávacích aktivitách“.

Podíváme-li se na motivaci z pohledu psychologie, pak Nakonečný (1996, s. 15) uvádí, že: „motivace je postulovaný proces, určující zaměření (zacílení), trvání a intenzitu chování (jednání)“.

Proces motivace obecně nejlépe vystihuje Armstrong (2007, s. 220) přičemž naznačuje, že motivace je zjištění neuspokojených potřeb a tyto potřeby vytvářejí přání něčeho dosáhnout nebo něco získat:



Graf č. 3: Proces motivace; upraveno dle Armstronga (2007, s. 220)

Palán (1997, s. 72) k motivaci ve vzdělávání dospělých uvádí, že je nutné ji chápat jako komplex různorodých a vzájemně se podmiňujících faktorů (motivů), přičemž studijní úspěch motivaci zesiluje a neúspěch nebo přehnané nároky motivaci snižují a vyvolávají trému. Ve vzdělávacím procesu je významná především pozitivní motivace, která je umocňována i pocitem vnitřního uspokojení. Motivace se mění věkem – dospělý člověk si

uvědomuje cíle a očekávání a je jedním ze znaků efektivnosti učebního procesu.

Beneš (2008, s. 82) vidí motivaci, tedy souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka, jako hlavní problém pro mnohé andragogy. Autor zde zároveň uvádí několik faktorů, které ovlivňují účast na dalším vzdělávání (Beneš 2008, s. 82):

- ✓ Společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení.
- ✓ Epochální témata a výzvy.
- ✓ Okolí a vztahy.
- ✓ Životní situace.
- ✓ Osobnostní charakteristika.

Beneš (2008, s. 83) dále uvádí, že většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Motivy nejsou vždy dané a začínají se vyvíjet již v rané socializaci, jsou výsledkem učení a zkušenosti s učením.

Vacínová (2011, s. 71) z hlediska vzdělávání stanovuje čtyři oblasti motivace:

- ✓ Získávání nových znalostí, vědomostí a dovedností – poznávací potřeby.
- ✓ Emocionální a citové stavy v průběhu procesu učení – citové potřeby.
- ✓ Obtížnost úkolů a problémů, které má jedinec řešit – výkonové potřeby.
- ✓ Sociální vztahy aktérů pedagogických situací – sociální potřeby.

Zároveň však zdůrazňuje, že „základním předpokladem optimálního motivačního působení lektora na aktivity dospělých ve výuce je nutné znát, které potřeby jsou v subjektivní hierarchii jedince prioritní – tedy determinující aktivity“ Vacínová (2011, s. 71).

Proces motivace, jak uvádí Armstrong (2007, s. 219), je mnohem komplikovanější. Lidé si stanovují různé cíle, aby uspokojili své potřeby, a podnikají kroky, které vedou ke splnění těchto cílů. Proto je mylné se domnívat, že stačí jeden přístup k motivaci, který bude vyhovovat všem lidem. Motivace, aby fungovala efektivně, musí být založena na poznání a pochopení toho, co je ve hře.

1.2.2 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Kromě vlivu motivace ve vzdělávání dospělých zaznamenáváme také působení a existenci nejrůznějších bariér. Těmito bariérami mohou být překážky, které dospělým brání věnovat se celoživotnímu učení (Zormanová 2017, s. 48).

V kontextu bariér ve vzdělávání dospělých konstatují Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 105), že lze hovořit o dvou kategoriích: o vnitřních – osobnostních bariérách a vnějších situačních bariérách. Mezi vnitřní – osobnostní bariéry řadí: (a) akceptaci zažitého tradičního modelu vzdělávání; (b) vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon profese; (c) malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání; (d) demotivující zkušenosti ze školy. Za vnější situační bariéry pak považují nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě – není nutné studovat pro zlepšení pozice v zaměstnání, udržení zaměstnání ani pro získání zaměstnání.

V projektu BADED³ projektoví partneři zkoumali bariéry bránící dospělým v dalším vzdělávání v rámci celoživotního učení. Na základě zjištěných výsledků můžeme definovat tyto bariéry (Bartlová, Freibergová, Jyskeová, Läykkiová, Wagendofarová 2008):

³ Cílem projektu BADED bylo odhalit překážky a bariéry, jež znemožňují především dospělým žijícím v zeměpisně a sociálně znevýhodněných oblastech účastnit se různých druhů a forem dalšího vzdělávání. Tyto bariéry mohou souviset se systémem vzdělávání či poradenství v zemi pobytu, trhem práce nebo sociálními a kulturními normami či osobní situací. Doba trvání projektu byla omezena na 2 roky, od srpna 2006 do července 2008 (Bartlová 2008).

- ✓ Nedostatek finančních prostředků.
- ✓ Nedostatek času.
- ✓ Rodinné povinnosti – péče o děti a jiné závislé osoby.
- ✓ Rodinné problémy.
- ✓ Nízká dostupnost další vzdělávání v dané lokalitě.
- ✓ Nedostatečně silná vůle.
- ✓ Obavy ze studia a jeho náročnosti.
- ✓ Nízká důvěra ve své schopnosti.
- ✓ Nedostatek psychické podpory.
- ✓ Jiné priority – trávení času s přáteli a rodinou.
- ✓ Špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání.

Za zásadní bariéru ve vzdělávání dospělých dle zpracované analýzy *Vzdělávání dospělých 2005*⁴ považují Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 110) osobnostní faktor. Ti, kteří se vzdělávání neúčastní, mají obvykle obavy ze selhání a domnívají se, že vzdělávání nemá smysl. Riziko neúspěchu je vnímáno, jako příliš vysoké. Zjištění autorů (Rabušicová, Rabušic a Šedřová 2008, s. 110) však napovídá, že ti, kteří se alespoň jednou zapojili do nějakého typu vzdělávání, shledávají podstatně méně bariér a naučená bezmocnost může být zlomena.

Výše míry zapojení do neformálního vzdělávání se liší dle určujících socioekonomických faktorů, jako je věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, postavení na trhu práce, či příjem domácnosti. Nejrůznější kombinace těchto faktorů vytvářejí, společně s dalšími činiteli, odlišné podmínky a aspirace k účasti v aktivitách neformálního vzdělávání.

⁴ Vzdělávání dospělých 2005; projekt MPSV číslo 1J017/04-DP2

2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Zájmové vzdělávání popisuje velmi výstižně Palán (1997, s. 135), když říká že „vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejich zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase.“

2.1 Definice zájmového vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s. 54) – Bílá kniha⁵ definuje zájmové vzdělávání jako „...souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku“. Z toho tedy vyplývá, že zájmové vzdělávání vede účastníky k seberealizaci, sebepoznávání a rozvíjí jejich schopnosti.

Knotová (in Rabušicová, Rabušic 2008, s. 169) vyzdvihuje koncept celoživotního učení jako stěžejní pro zkoumání zájmového vzdělávání dospělých. V dokumentu Strategie celoživotního učení ČR⁶ z roku 2007 současné pojetí celoživotního učení směřuje k učící se společnosti⁷ a je zde

⁵ BÍLÁ KNIHA - NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ, projednána a jednomyslně schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol (Bílá kniha).

⁶ Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007 (Strategie celoživotního učení).

⁷ Učící se společnost je společnost, kde je zajištěn všeobecný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, kde jsou občané ke vzdělávání všestranně motivováni, povzbuzováni a podporováni všemi veřejnými institucemi a pokrok ve studiu je společností certifikován a uznáván jako základní hodnota. Základem této filozofie je právo jednotlivce na osobní zdokonalování a růst (Palán, 1997, s. 120).

kladen důraz na aktivní roli a motivaci jednotlivce s důrazem na plánování jeho osobního rozvoje.

Knotová (in Rabušicová, Rabušic 2008, s. 170) zároveň přistupuje k zájmovému vzdělávání z perspektivy konceptu celoživotního učení a konceptu kvality života⁸. Domnívá se, že oba koncepty mají velmi úzké vazby, neboť zájmové vzdělávání v rámci celoživotního učení patří k faktorům, které mohou kvalitu života pozitivně ovlivnit.

Šerák (2009, s. 50) vymezuje zájmové vzdělávání jako „souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmu“.

Shrneme-li výše uvedené, vnímáme, že zájmové vzdělávání je založené především na osobních zájmech a potřebách jedince, ale zároveň plní i funkci edukační.

Šerák (2009, s. 51) ještě upřesňuje, že k uspokojení osobních zájmů a potřeb jedince, může docházet následujícími způsoby:

- ✓ Sebevzděláváním, sebeřízeným učením za podpory relevantních informačních zdrojů (odborná literatura, internet apod.).
- ✓ Ve formální nebo neformální organizaci, specializující se na vzdělávání v dané oblasti.
- ✓ V rámci nebo za pomoci formální či neformální organizace, která se na poskytování nabídky zájmového vzdělávání přímo nespecializuje, přesto svou činností vytváří edukačně podnětné prostředí, umožňující jedinci saturaci jeho edukačních zájmů.

⁸ Pojem kvalita života je multioborový a je interakčním důsledkem faktorů sociálních, zdravotních, ekonomických, environmentálních a dalších. V medicínském pojetí vychází z definice WHO (1946), která říká, že zdraví, jako jedna z hlavních součástí kvality života, není chápáno pouze jako nepřítomnost nemoci, ale jako stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody (Čípová in Veteška, Vacínová, 2011, s. 131)

- ✓ Kombinací výše uvedených přístupů, tj. sebevzděláváním doprovázeným odbornou institucí i jednotlivců.

A zároveň zde rozděluje edukační aktivity zájmového vzdělávání na (Šerák 2009, s. 51):

- ✓ Individuální x skupinové.
- ✓ Organizované x neorganizované.

Z poznatků uvedených v této kapitole k definici zájmového vzdělávání je patrné, že zájmové vzdělávání je svým způsobem a působností nejpestřejší a nejširší oblast výchovy a vzdělávání dospělých (Šerák 2009, s. 51).

2.2 Zájmy a potřeby

Z předchozí kapitoly, kdy jsme definovali zájmové vzdělávání, je zřejmé, že v zájmovém vzdělávání jde především o uspokojení zájmů a potřeb jedince. Je tedy nutné vysvětlení těchto dvou základních pojmů.

„Potřebu lze nejjednodušeji charakterizovat jako projev určitého nedostatku něčeho nutného či žádoucího“ (Šerák 2009, s. 48). Přesnější definici potřeb uvádí Nakonečný (1997, s. 125), když říká že „potřeby jsou základní motivy, které vyjadřují nedostatky na úrovni fyzického i sociálního bytí člověka, a cílem chování, které je s nimi spojeno jako instrumentální aktivita, je redukce těchto potřeb, jež je prožívána jako různé druhy uspokojení (nasycení, odpočinek, pocit úlevy při vyhnutí se nebezpečí, pocit jistoty, úspěchu, osobního významu atd.)“.

Nakonečný (1997, s. 130) také zmiňuje Maslowovo hierarchické uspořádání potřeb od nejnižších – základních k vývojově nejvyšším, a to následovně:

- A. Základní potřeby: fyziologické potřeby (uspokojení hladu, žízně, sexu); potřeby bezpečí (vystupují v situacích vyvolávajících ztrátu pocitu jistoty, v situacích nebezpečí, ekonomického selhání).

- B. Psychologické potřeby: potřeby přináležitosti a lásky (být milován druhými, být akceptován a patřit někomu); potřeby uznání (potřeba výkonu, kompetence, respektu, důvěry, získání souhlasu).
- C. Potřeby sebeaktualizace: potřeby realizovat své schopnosti (svůj duševní potenciál – „být tím, kým mohu být“), osobního růstu, zahrnující kognitivní a estetické potřeby (potřeby objevovat, tvořit, uspořádat).

Šerák (2009, s. 48 – 49) však poukazuje na to, že původní biologický základ našich potřeb hraje stále menší roli a je nahrazován potřebami založenými na společenských základech. A to z pohledu ekonomie, kdy jsou potřeby hybnou silou rozvoje hospodářství, rozděleny na materiální a nemateriální a měří se primárně z hlediska spotřeby. Z pohledu sociologie, kdy potřeba představuje nedostatek podmínek a elementů nutných k zachování daného systému. Zde autor (Šerák 2009, s. 49) potřeby rozděluje na celospolečenské, skupinové a individuální.

Pojem zájem patří k velmi problematicky a nejrůzněji vymezovaným pojmům vůbec. Obvykle je chápán jako činnost, na niž člověk vynakládá úsilí, peníze a čas nebo jako trvalejší snaha o poznání něčeho. Můžeme rozlišit asi 15 dimenzí zájmů: technika, přírodověda, hospodářství, politika, historie, hudba, umění atd. (Nakonečný 1998, s. 126).

Hartl (2004, s. 300) vidí zájem jako „trvalejší zaměření na určitou činnost, s výrazným emočním doprovodem; podněcuje myšlení, paměť, vůli, psychické procesy; zájmy vypovídají o osobnosti a životní dráze člověka; lidé se liší zaměřením, trvalostí, hloubkou, šířkou, intenzitou a hodnotou zájmů“.

Shrňme-li výše uvedené Šerákem (2009, s. 50), zájmy jsou rozvíjeny na základě existujících potřeb, zatímco potřebu je možno charakterizovat jako reakci na určitý podnět. Pro zájmové vzdělávání dospělých je typická ochota vynaložit úsilí, čas nebo peníze a hlavním pojítkem mezi účastníky je společenský zájem.

2.3 Cíle a funkce zájmového vzdělávání

Zájmové vzdělávání, jako kterékoliv jiné vzdělávání, je určitý proces, který musí, zcela logicky, plnit určité cíle a funkce. Dle Bendla (2015, s. 31) je velmi těžké odpovědět stručně na otázku, co je cílem výchovy a vzdělávání. Autor zde uvádí, že každé výchovné působení směřuje k nějakému cíli, přičemž lze konstatovat, že cílem výchovy je umožnit optimální rozvoj každého jedince, využít jeho potencialit a dispozic pro jeho prospěch i prospěch celé společnosti (Bendl 2015, s. 31).

Podlahová (2012, s. 29) uvádí, že „zásadní otázkou (i dilematem) při stanovování cílů výchovy a vzdělávání je zřetel buď k žádoucí adaptaci jedince ve společnosti, nebo k anticipaci (předvídání) budoucího neznámého vývoje tak, aby se člověk dokázal postupně a bez potíží přizpůsobovat měnícím se podmínkám budoucnosti“.

Funkce vzdělávání dospělých je pro Palána (1997, s. 41) označením základního smyslu vzdělávání dospělých v kontextu potřeb a zájmů individua, ale zároveň i potřeb celé společnosti.

Andragogický slovník Průchy a Vetešky (2012, s. 280) řadí mezi hlavní funkce zájmového vzdělávání seberealizaci, vzdělávání, relaxaci, kompenzaci, popularizaci, sociální integraci a adaptaci.

Ještě přehledněji a komplexněji můžeme funkce zájmového vzdělávání shrnout následujícím způsobem (upraveno dle Vymazala 1990, s. 12):

- ✓ Světónázorová a ideově výchovná – poskytovat jednotlivci orientaci ve výkladu světa a dostat ho k pochopení svého postavení v něm.
- ✓ Všeobecně vzdělávací – systematicky rozvíjet a aktualizovat poznatky ze všech oblastí vědy, techniky a kultury.
- ✓ Sociálně adaptační – formovat jedince, aby byl schopen aktivně a efektivně zastávat různé sociální role.
- ✓ Sociálně integrační a kontrolní – posílení soudržnosti sociálních skupin i celku společnosti.

- ✓ Kompenzační – překonat jednostrannost a nedostatek v osobním vývoji.
- ✓ Popularizační – stimulace zájmu o další vzdělávání.
- ✓ Propagandistická – formovat postoje k aktuálním otázkám společenského života.
- ✓ Kvalifikační – rozvíjení schopností, prohloubení znalostí a dovedností.
- ✓ Ekonomickou – všestranným rozvojem osobnosti k ekonomické efektivitě poskytovaného vzdělání.
- ✓ Konzervační – uchovávat a předávat sociální a kulturní hodnoty.
- ✓ Aktualizační a inovační – podněcovat tvůrčí myšlení.
- ✓ Relaxační – výchova a vzdělávání se stávají formou aktivního odpočinku.
- ✓ Komunikativní – výchova a vzdělávání se stávají prostředkem ke vzájemnému styku na základě podobných zájmů a potřeb.

2.4 Formy a metody zájmového vzdělávání

Nejprve je třeba vyjasnit oba pojmy, které bývají často zaměňovány. Palán a Langer (2008, s. 152) definují pojem forma jako vnější organizační uspořádání vzdělávací akce, zatím co metodou rozumí konkrétní nástroj využitelný v konkrétním vzdělávání.

Šerák (2009, s. 77) vzdělávací formy rozděluje dle legislativy (ve vysokoškolském zákonu⁹) na prezenční, distanční a kombinovanou. Dále jmenuje alternativy pro rozdělení forem na: individuální, skupinové, frontální a smíšené. Zároveň však upozorňuje na fakt, že v zájmovém vzdělávání se nejčastěji používá forma prezenční v podobě přednášek, seminářů a kurzů.

⁹ Zákon o vysokých školách – znění k 1. 1. 2018; Přehled nejdůležitějších právních předpisů, které upravují oblast vysokého školství, a s tím související úpravu právního postavení veřejných a soukromých vysokých škol, dále právní úpravu otázek spojených se studiem na vysokých školách jako jsou poplatky spojené se studiem, práva a povinnosti studentů vysokých škol, právní úpravu studijních programů a akademických titulů udělovaných v České republice aj. (Zákon o vysokých školách)

Stejně tak rozděluje vzdělávací formy i Mužík (2004, s. 56-58) a to na přímou formu (prezenční), formu distančního vzdělávání, formu kombinovaného studia, avšak přidává ještě formu sebevzdělávání, která se vyznačuje tím, že lektor i účastník jsou jedna osoba. Autor zde zároveň upozorňuje, že volba vzdělávacích forem má velký význam pro celý didaktický proces.

Metodou rozumíme dle Palána a Langra (2008, s. 154) postup za určitým cílem. Metodu zde autoři definují jako „způsob záměrného uspořádání činností a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle“.

Šerák (2009, s. 67–76) hovoří o mnoha metodách, které jsou nezbytné pro efektivní průběh edukační aktivity. My se však zaměříme, s ohledem na téma diplomové práce, pouze na metody typické pro zájmové vzdělávání. Dle Šeráka (2009, s. 70–76) je stále základní a nejrozšířenější metodou jednorázová přednáška a její varianta, kterou představuje dlouhodobý přednáškový cyklus. Mezi méně časté, ačkoliv také oblíbené metody, patří besedy, řízené diskuze, výchovný koncert, exkurze, animace a hry. Ze hry pak vycházejí koncepty zážitkové pedagogiky, které se zaměřují na všestranný rozvoj osobnosti. Jedná se především o aktivity outdoorové (uskutečňované v přírodě) a indoorové (méně fyzicky náročné s výraznějším edukačním charakterem).

Charakteristické rysy nejdůležitějších metod z hlediska zájmového vzdělávání je možné popsat takto (dle Zormanové 2017, s. 146–163):

- ✓ Přednáška – ucelený, strukturovaný a srozumitelný výklad, jejíž výhodou je rychlé zprostředkování velkého množství informací v logicky rozčleněném projevu. Efektivní přednáška studenty zaujme a motivuje. Přednáška může mít několik podob: přednáška z daného textu; přednáška z paměti; improvizovaná přednáška; přednáška jako výklad; přednáška jako problémový výklad; interaktivní přednáška; přednáška podporována multimédií.

- ✓ Diskuze – její podstatou je komunikace mezi všemi členy výuky, je silně aktivizující a její pomocí lze prohloubit a fixovat probrané učivo. Varianty diskuze: řetězová diskuze; řízená diskuze; diskuze ve spojení s přednáškou; panelová diskuze; diskuze na základě referátu; symposium; metoda konfrontace.
- ✓ Hra – vede studenty k propojování poznatků, dovedností a životních zkušeností.

Z pohledu Maňáka a Švece (2003, s. 197) je nezbytné se problémem výukových metod stále zabývat, protože metody jsou průsečíkem cílů a cest, které k cílům vedou.

2.5 Typy zájmového vzdělávání

Zájmové vzdělávání vzhledem ke své pestrosti a různorodosti je velmi těžké kategorizovat. Vymazal (1990, s. 15) poukazuje na to, že obsah mimoškolské výchovy a vzdělávání dospělých je vždy v sepětí s individuálními zájmy a potřebami člověka.

Vymazal (1990, s. 15) dělí zájmově-edukační aktivity na:

- ✓ Výchovu jazykovou, vědeckou a světonázorovou.
- ✓ Výchovu morálně-politickou.
- ✓ Výchovu pracovní – na moderní výrobní proces navazující výroba technická.
- ✓ Výchova estetická – schopnost dosáhnout prožitku krásy.
- ✓ Výchova tělesná a s ní spojená výchova zdravotní.

Z tohoto členění vychází i Šerák (in Průcha 2009, s. 506) a doplňuje jej o několik aktuálních oblastí, z čehož vyplývá následující kategorizace:

- ✓ Kulturní a estetická výchova – významný faktor života společnosti, rozvoj intelektuální, emocionální i morální úrovně každého občana.

- ✓ Pohybová a sportovní výchova – využívá pohybových aktivit k tělesné přípravě pro životní praxi, rozvoj osobnosti.
- ✓ Cestování a turistika – pohybová a kulturně-poznávací činnost zaměřená na uspokojení potřeby reprodukce fyzických a duševních sil jednotlivce.
- ✓ Zdravotní výchova – rozvoj celkové zdravotní uvědomělosti, základy zdravé výživy a zdravého životního stylu.
- ✓ Environmentální výchova – vytváření vhodné hierarchie hodnot a pozitivní postoje v systému člověk-společnost-příroda.
- ✓ Vědeckotechnické vzdělávání – rozvoj poznávání skutečnosti prostřednictvím vědy, uvádění nových poznatků do každodenního života.
- ✓ Jazykové vzdělávání – překonání jazykových bariér a schopnost efektivní komunikace.
- ✓ Náboženská a duchovní výchova – snaha soustředit se na duchovní rozměr lidského života a rozvíjet lidské vědomí směrem k transcendentnu.

Zároveň však Šerák (2009, s. 138) upozorňuje na to, že se jednotlivé segmenty zájmového vzdělávání navzájem překrývají a mnohé instituce lze podle charakteru jejich činnosti zařadit do několika typů zájmového vzdělávání.

2.6 Účastníci zájmového vzdělávání

Zájmové vzdělávání, jak už bylo několikrát zdůrazněno, je založené především na osobních zájmech a potřebách jedince. Palán (1997, s. 119) za účastníka vzdělávání považuje jedince, který se vzdělává, ať už ve vzdělávací instituci nebo jakýmkoliv jiným způsobem.

Kdo je účastníkem zájmového vzdělávání lze odvodit ze šetření, které podávají základní informace o charakteristickém účastníkovi navštěvujícím

akce zájmového vzdělávání dospělých. Některé z výsledků šetření si představíme níže.

Šerák (2009, s. 131–135) prezentuje závěry svého šetření, které zjišťovalo, kdo je typickým účastníkem zájmového vzdělávání takto:

- ✓ V zájmovém vzdělávání je převaha žen, které mají zájem o přednášky zaměřené na cestování, zdravotní problematiku, literaturu a hudbu. Muži dávají přednost technickým a politickým tématům.
- ✓ Zájmového vzdělávání se nejvíce účastní jedinci ve věkové kategorii od 19-25 let, zde hraje pravděpodobně roli dostatek volného času.
- ✓ Zájmového vzdělávání se účastní lidé s vyšším vzděláním (SŠ, VOŠ, VŠ), kteří patří ke střední třídě. Čím vyšší mají vzdělání, tím častěji se účastní zájmového vzdělávání.
- ✓ Nejpočetnější skupinou z hlediska sociálního postavení účastníků jsou zaměstnanci, důchodci a studenti.

K téměř shodným výsledkům ze svého šetření dochází i Knotová (2006, s. 74-75), která uvádí:

- ✓ Ženy vstupují do zájmového vzdělávání častěji než muži.
- ✓ Nabídku zájmového vzdělávání využívají mladí dospělí ve věkové kategorii od 20-29 let.
- ✓ Zájmového vzdělávání se zúčastňují převážně jedinci s vyšším vzděláním, kteří tvoří tři čtvrtiny všech účastníků.
- ✓ Z hlediska socioekonomického postavení jsou nejvíce zastoupeni zaměstnaní, studenti a důchodci.

Z pohledu této diplomové práce je důležité poukázat i na výsledky šetření v oblasti neformálního vzdělávání v Libereckém kraji (Čepelka 2012, s. 29–34), které byly zaznamenány v roce 2011. I když se v tomto šetření jedná o kategorii neformálního vzdělávání, je možné tyto výsledky

prezentovat i z pohledu zájmového vzdělávání, které do této kategorie patří. Pro Liberecký kraj v roce 2011 tedy platilo, že:

- ✓ Ženy se účastní neformálního vzdělávání častěji než muži.
- ✓ Účast na neformálním vzdělávání je nepatrně vyšší ve věkové kategorii 35-49 let, což může být způsobeno tím, že do neformálního vzdělávání patří i profesní vzdělávání či rekvalifikace.
- ✓ Z hlediska dosaženého stupně vzdělání tvoří významnou skupinu účastníků neformálního vzdělávání jedinci s vyšším vzděláním (SŠ, VŠ) a to až dvě třetiny dotázaných osob.
- ✓ Z hlediska socioekonomického postavení není možné, z tohoto šetření posoudit, která skupina dotázaných je zde nejvíce zastoupena.

Typickým účastníkem zájmového vzdělávání, dle výsledků šetření Libereckého kraje v roce 2011, byla žena ve věkové kategorii 35-49 let s vyšším vzděláním.

Shrneme-li výše uvedené poznatky, můžeme konstatovat, že zájmového vzdělávání se účastní častěji ženy a nabídku zájmového vzdělávání nejčastěji využívají mladí dospělí ve věku 19-29 let, zde se Liberecký kraj liší oproti výše uvedenému šetření. Účastníci zájmového vzdělávání mají vyšší vzdělání (SŠ, VOŠ, VŠ), které je klíčovým faktorem všech respondentů. Z hlediska socioekonomického postavení to jsou pak zaměstnaní, studenti a důchodci.

3 UČITELÉ – CÍLOVÁ SKUPINA ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Učitel

Pojem učitel není zcela jednoznačný a nelze jej jednoduše vymezit. Průcha (2009, s. 396) uvádí, že „v běžném, neodborném významu je učitelem ten, kdo vyučuje ve škole nebo v jiném vzdělávacím zařízení“. Zároveň zde Průcha upozorňuje na fakt, že pojem „učitel“ je často používán jako synonymum termínu „pedagogický pracovník“, což z pohledu legislativy není správné. Dle zákona o pedagogických pracovnících¹⁰ je pedagogickým pracovníkem nejen učitel, který vykonává přímou vyučovací činnost, ale i ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, což je vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.

Učitel má ve výchovně vzdělávacím procesu klíčovou úlohu. Závisí na něm realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání, podílí se na motivaci žáků k učení, volí obsah vyučovací hodiny a je významným činitelem při žákově učení. Úlohu učitele nelze nahradit programovým vyučováním, samostatným učením ani didaktickými testy (Pařízek 1988, s. 5).

Povolání učitele je bezesporu velice náročné. Fontana (2014, s. 363-364) se zamýšlí nad tím, co se vlastně míní označením „dobrý“ učitel. Je „dobrým“ učitelem ten, kdo podporuje společensko-citový vývoj dětí, kdo podněcuje jejich rozumový vývoj, kdo je naučí znalostem, nebo ten, kdo je dovede k úspěšnému absolvování zkoušek? Ani zkušení odborníci ve vzdělávání učitelů nemají jednoznačnou odpověď na tyto otázky. Ke stanovení profilu učitele nám v budoucnu nejspíše napomůže interakční analýza¹¹ spolu s pečlivě a po řadu let vedenými záznamy, které popíší odezvy dětí na určité chování učitele.

¹⁰ Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, v platném znění

¹¹ Interakční analýza – metoda sociální psychologie pro rozbor skupinové komunikační aktivity (Hartl, 2004, s. 98)

Švec (in Kyriacou 2012, s. 7) uvádí, že efektivnost práce učitele je do značné míry závislá na kvalitě jeho pedagogických dovedností. Přičemž tyto dovednosti pak budoucí učitelé získávají již na pedagogických fakultách.

Kyriacou (2012, s. 18) pak pedagogické dovednosti definuje jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení“ a rozlišuje tři prvky těchto dovedností:

- ✓ Vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
- ✓ Rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů.
- ✓ Činnost, navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Kyriacou (2012, s. 30) však zároveň upozorňuje, že navzdory důležitosti, která se klade na rozvoj pedagogických dovedností, je nutné tento rozvoj chápat jako neustálý proces pokračující po celou učitelskou kariéru.

Z důvodu zaměření diplomové práce na učitele mateřské školy je nutné upozornit na požadavky pedagogických dovedností právě pro učitele mateřské školy. V tomto případě budeme vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV¹²), kde se uvádí, že pedagogické působení by mělo vycházet „z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo

¹² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018) - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání).

stimulováno, byla podporována jeho poznávací motivace. Dítě se tak prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjí v základních dovednostech (motorických, poznávacích ad.) vzhledem ke svým optimálním možnostem tak, aby docílilo úspěchu, který je jeho okolím oceněn a samo se cítilo úspěšné“.

V následující kapitole se na další odborné termíny, které souvisí s povoláním učitele, např. kvalifikace, kompetence a kvalita, zaměříme z pohledu typologie učitele mateřské školy, který je předmětem této diplomové práce.

Učitelskou profesi považují za nejvýznamnější ze všech profesí. I když její oceňování v každodenní praxi učitelé nijak zvláště nepocítují a reálné postavení učitelů tomuto názoru neodpovídá. Avšak vzdělání je natolik významné pro každého jednotlivce i pro společnost, že by měla být podpora a rozvoj učitelů považována za základní úkol státu i veřejnosti. Profesní rozvoj učitelů je tedy jednou ze základních podmínek udržení kvality školního vzdělávání a jeho rozvoje. Profesní rozvoj učitelů má tři základní složky – institucionální další vzdělávání učitelů, sebevzdělávání, a profesí získané znalosti, zkušenosti a dovednosti. Všechny tyto tři složky se navzájem doplňují a jsou nezastupitelně významné (Kohnová 2012, s. 19).

3.2 Kvalifikační požadavky na učitele mateřských škol

Syslová (2013, s. 18) uvádí, že učitelka mateřské školy je širokou veřejností vnímána spíše jako matka než jako vystudovaný pedagog – profesionál. Autorka uvádí, že možným důvodem tohoto vnímání veřejností může být vysoké zastoupení žen v této profesi, proto zde podrobněji zmiňujeme otázku genderu v kapitole 3.2.2. Dalším důvodem může být, že motivačním impulzem při výběru povolání učitele mateřské školy je láska k dětem, která bývá připisována právě ženám.

Mluvíme-li o učitelích mateřské školy, je nutné nejprve tento termín ukotvit legislativně. Učitel¹³ mateřské školy získává svou odbornou kvalifikaci dle zákona o pedagogických pracovnících¹⁴:

- ✓ vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,
- ✓ vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným 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 zaměřeným 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 vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a 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

¹³ Pojem „učitel“ není v této diplomové práci používán v genderovém významu, ale označuje ženy i muže zároveň.

¹⁴ Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, v platném znění (Zákon o pedagogických pracovnících)

zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku.

V případě učitele mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci dle zákona o pedagogických pracovnících:

- ✓ vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,
- ✓ vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo
- ✓ vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

U pedagogických pracovníků s pojmem kvalifikace souvisí i pojem pedagogická způsobilost. Pedagogická způsobilost má však dle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 193-194) širší obsah i působnost, mezi něž patří kromě odborné kvalifikace i právní způsobilost, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka.

Pařízek (1988, s. 30) pojem způsobilost vnímá jako soubor subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon učitelského povolání. Způsobilost potom autor (Pařízek 1988, s. 31-44) dělí na jednotlivé složky:

- ✓ Odbornou způsobilost – určuje míru pracovního úkolu na základě osvojených vědomostí, dovedností a návyků.

- ✓ Výkonovou způsobilost – určuje míru, v níž učitel může zvládnout pracovní vypětí, režim práce a obtížnější pracovní podmínky.
- ✓ Osobnostní způsobilost – vyjadřuje míru zvládnutí pracovního úkolu učitele na základě vlastností jeho osobnosti.
- ✓ Společenská způsobilost – určuje míru zvládnutí pracovního úkolu na základě světonázorových a morálních vlastností učitele.
- ✓ Motivační způsobilost – určuje míru zvládnutí pracovních úkolů podle souladu osobních potřeb, perspektiv, aspirací pracovníka s prostorem, který v tomto směru vytváří jeho pracovní zařazení.
- ✓ Tvořivé prvky v práci učitele – míra jeho tvořivosti, poměr tvořivých nebo rutinních prvků jeho práce a objektivních norem, které řídí jeho práci.

Zároveň zde však zdůrazňuje, že „...jednotlivé uváděné složky učitelské způsobilosti na sebe navzájem působí, podporují se, ale mohou se i rušit, během doby i vlivem podmínek se mění“ (Pařízek 1988, s. 30).

Další souvislost s používáním pojmu kvalifikace je v odborné literatuře i pojem kompetence. Pojem kompetence můžeme definovat dle autorů Veteška, Tureckiová (2008, s. 27) jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“.

Model profesních kompetencí je nejlépe zřetelný na Delorsově konceptu čtyř pilířů ve vzdělávání (Delors 1996, s. 37):

- ✓ Učit se vědět (poznávat) tím, že kombinuje dostatečně široké obecné znalosti s příležitostmi hlouběji se zaměřit na daný problém.
- ✓ Učit se dělat (jednat) - za účelem získání nejen profesní dovednosti, ale také širší kompetence řešit mnoho situací a pracovat v týmech.

- ✓ Učit se spolu žít, rozvíjet chápání ostatních lidí, pracovat na společných projektech a učit se zvládat konflikty.
- ✓ Učit se být tak, aby jednatel lépe rozvíjel svou osobnost a byl schopen jednat s čím dál větší autonomií, úsudkem a osobní zodpovědností; vzdělání v tomto ohledu nesmí ignorovat žádný aspekt potenciálu jednotlivce: paměť, uvažování, estetický smysl, fyzické schopnosti a komunikační dovednosti.

Systemy formálního vzdělávání mají tendenci zdůrazňovat získávání vědomostí na úkor jiných typů učení. Ale je životně důležité, aby se vzdělání vnímalo mnohem obsáhleji. Taková vize by měla informovat a řídit budoucí vzdělávací reformy a politiku ve vztahu jak k obsahu, tak k metodám (Delors 1996, s. 37).

Na základě Delorsova konceptu byl v rámci projektu „Podpora práce učitelů“¹⁵ publikován ve sborníku *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, který byl výstupem tohoto projektu, soubor klíčových kompetencí učitele MŠ. Jedná se o kompetenci: předmětovou; didaktickou a psychodidaktickou; pedagogickou; diagnostickou a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerskou a normativní; profesně a osobnostně kultivující a tzv. ostatní předpoklady. Kompetence jsou charakterizovány v rovině komponent znalostí, dovedností, schopností, zkušeností v jednotlivých oblastech činností v roli učitele mateřské školy (Burkovičová 2012, s. 33-35).

S hodnocením profesní činnosti učitele souvisí i otázka kvality. Obecně se přijímá, že kvalita učitele je rozhodujícím faktorem ovlivňujícím celkovou kvalitu škol, vyučování; efektivnost vzdělávání a výsledky žáků a studentů ve vzdělávání. Kvalita učitele zahrnuje zejména: profesní znalosti, dovednosti a ctnosti; osobnostní kvality; mravní odpovědnost apod. (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 138).

¹⁵ Projekt Podpora práce učitelů (PPU), celý název - Podpora budování kapacit pro rozvoj základních pre/gramotností v předškolním a základním vzdělávání, realizovaný Národním ústavem pro vzdělávání, s registračním číslem CZ.02.3.68/0.0/0.0/15_001/0002110

„Kvalitní učitel musí svou kvalitu prokázat a dát ve prospěch té věkové skupině dětí, pro jejíž vzdělávání je profesně připraven“ (Burkovičová 2012, s. 35). Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy je možné posoudit na základě evaluačního nástroje *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy*, který vznikl modifikací nástroje *Rámcem profesních kvalit učitele* (Tomková 2012) určeného učitelům základních a středních škol. Tento nástroj byl vypracován v rámci projektu Cesta ke kvalitě¹⁶ a jeho východiskem byl *Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele*¹⁷ (Syslová 2013, s. 57).

Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy je komplexní nástroj určený především učitelům a ředitelům mateřských škol pro dlouhodobé sebehodnocení a hodnocení kvality učitele, který charakterizuje vynikajícího učitele. Jedná se tedy spíše o metu, ke které učitel směřuje (Syslová 2013, s. 145).

Předpoklady kvality profesních činností učitele mateřské školy (Syslová 2013, s. 146–156):

- ✓ Jednání v souladu s etickými principy učitelské profese – dodržuje lidská práva; nediskriminuje děti, jejich rodiče ani své kolegy; dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví; vnáší do třídy demokratické principy jednání a soužití;
- ✓ Nezbytná úroveň profesních znalostí, která zahrnuje zejména – pedagogické znalosti; znalost předškolní pedagogiky, znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání; znalost dětí a jejich

¹⁶ Cesta ke kvalitě byl národní projekt MŠMT s plným názvem "AUTOEVALUACE" - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení" (CZ.1.07/4.1.00/06.0014). Projekt partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt byl financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky.

¹⁷ Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele - V červenci 2009 ministerstvo školství zastavilo práce na přípravě Standardu kvality profese učitele. Skupina, která se vyčlenila z týmu autorů, ještě zpracovala připomínky druhého kola diskuze, které přišly z mnoha škol. Na jejich základě tento materiál vznikl (Učitel'ské noviny, 2010, č. 12)

charakteristik a individuálních vzdělávacích potřeb; znalost sebe samého;

- ✓ Profesní činnosti – profesní kompetence chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik, které jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v následujících oblastech:
 - Plánování – učitel systematicky plánuje vzdělávání, tj. co, jak a proč se děti mají učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí.
 - Prostředí pro učení – učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se děti cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému dítěti přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.
 - Procesy učení – učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému dítěti porozumět obsahu vzdělávání, rozvíjet žádané kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.
 - Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí – učitel hodnotí tak, aby děti získaly dostatek informací pro své další učení a aby se učily sebehodnocení.
 - Reflexe vzdělávání – učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svou práci a zvýšit tak efektivitu učení dítěte.
 - Rozvoj školy a spolupráce s kolegy – učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.

- Spolupráce s rodiči a širší veřejností – učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení dětí.
- Profesní rozvoj učitele – učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá odpovědnost za možná rizika jejich řešení.

Kvalita výkonu profesních činností učitele mateřské školy však může být ovlivněna více činiteli. Jedná se o činitele vyplývající z vnitřního prostředí např. motivace k učitelství nebo prožívání osobních i pracovních kolizí, ale i o činitele z vnějšího prostředí, jako jsou osobnostní charakteristiky dětí a materiální podmínky mateřské školy. Na základě těchto činitelů se může kvalita profesních činností vykonávaných jednou učitelkou v průběhu její profesní kariéry lišit (Burkovičová 2012, s. 36–37).

Dobrý učitel přitáhne žáka vlastním zaujetím až tam, odkud dokáže pokračovat sám, je dětem příkladem, který touží napodobit. Jinak řečeno, ovládá takové dovednosti a umění, které by jejich žáci také rádi ovládali (Fontana 2014, s. 228).

3.2.1 Osobnost učitele mateřské školy

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 183–184) nalezneme u pojmu osobnost tři pojetí: v prvním, hovorovém pojetí je osobnost vysvětlena jako „...významný, široce uznávaný člověk, který se liší od ostatních lidí“ v psychologickém je to „...každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“; v třetím „...pro pedagogiku se jeví stěžejním problémem rozvoj osobnosti vzdělávajících se subjektů, prostřednictvím intencionální výchovy a edukace“.

Osobností se člověk nerodí, ale stává se jí a to v raném dětství, kdy se u něho utváří specificky lidská forma organizace a fungování psychiky. V utváření osobnosti se uplatňuje proces sociálního učení a vývojově se zvyrazňují individuální zvláštnosti osobnosti – individuální rozdíly mezi lidmi (Nakonečný 1997, s. 39).

Individualita, tj. osobitost a jedinečnost, která s přibývajícím věkem narůstá, charakterizuje každého jednotlivce. Současně se u mnoha lidí projevuje jednota individuality a typu, tzn., že jsou jedineční, ale zároveň mají něco společného s ostatními lidmi. V oblasti různých věd, umění a literatury se objevovaly pokusy o konstrukci typů, tzv. typologie - typy kultury učitele, řídicího pracovníka, básníka atd. (Nakonečný 1997, s. 138). Nakonečný (1997, s. 138–139) upozorňuje na autora důležitých pojmů z pohledu typologie, kterým je Jung¹⁸. Jung vnesl do psychologie pojmy:

- ✓ extravert – jedinec více zaměřený navenek, realitu, objekty; společensky založený, otevřený, přístupný; je adaptabilní a prakticky založený;
- ✓ introvert – jedinec více zaměřen na sebe, svůj vnitřní svět; má negativní vztah k objektu a vnější svět ho spíše obtěžuje; je uzavřený, nepřístupný, spíše pasivní.

K této typologii z pohledu učitele se vyjadřuje i Pařízek (1988, s. 38–39), který míní, že učitel introvertního typu může mít úspěch při vyučování na vysoké škole, ale může selhat při vyučování na středním odborném učilišti. Autor vidí, jako úspěšného učitele spíše extravertní typ, protože dokáže bezprostředně reagovat na žáky, dokáže vyjádřit přímo své názory a své požadavky. Dále zde Pařízek (1988, s. 38–39) upozorňuje, že na úspěchu činnosti učitele se podílejí i vlastnosti jeho vůle a charakteru, přičemž žádoucí vlastnosti osobnosti učitele se dají do značné míry vypěstovat.

Mezi tradiční třídění typů a stylu práce učitelů patří typologie podle Lewina¹⁹, který identifikoval tři různé způsoby vedení – styly výchovy (Lewin 1939, s. 273):

¹⁸ C. G. Jung; 26. 7. 1875 – 6. 6. 1961, švýcarský psychiatr, psycholog a filozof kultury; profesor univerzity v Curychu a Basileji. Jako první zavedl do klinické praxe asociační experiment a vytvořil psychol. Typologii založenou na identifikaci dimenze introverze-extroverze, ztotožňované zpočátku s póly iracionality a racionality (Říman 1986, s. 241).

¹⁹ Kurt Lewin; 9. 9. 1890 – 12. 2. 1947, německý psycholog působící od roku 1933 v USA, ředitel Střediska pro výzkum dynamiky skupin na Technologickém institutu v Massachusetts. Rozpracoval dynamickou teorii osobnosti, v níž zdůraznil význam

- ✓ autokratický (dominantní, autoritativní);
- ✓ demokratický (integrační, sociálně integrační);
- ✓ liberální (nezasahující).

Důležitým rysem osobnosti je také temperament. Psychologický slovník (Hartl 2004, s. 275) temperament charakterizuje jako „soubor dynamických vlastností osobnosti projevující se v intenzitě a tempu psychomotorické činnosti a prožívání“. Klasické typy temperamentu pojmenovali dva lékaři Hippokrates (nar. 460 př. n. l.) a Galénos (129 – 199 n. l.), kteří na základě pronikavého pozorování objevili podstatné souvislosti psychických rysů. Psychologickou charakteristiku klasických typů temperamentu pak zjednodušil Wundt (1911) následovně (Nakonečný 1997, s. 82):

| Síla emocí | | Silné | Slabé |
|-----------------------|----------|-------------|-----------|
| Proměnlivost emocí | Rychlá | Cholerik | Sangvinik |
| | Pozvolná | Melancholik | Flegmatik |

Tab. č. 2: Charakteristika klasických typů temperamentu. Zdroj: Nakonečný, 1997, s. 82

O osobnosti učitele hovoříme také v souvislosti s celkovou vzdělanostní úrovní společnosti, ve které se nacházíme. Učitel mateřské školy je dle Pattersona (1998, s. 531 – 547) ten, který působí na děti mnohonásobně silněji než učitelé v dalších stupních vzdělávání, neboť u dětí v předškolním věku se zakládají dovednosti, které se poté odrážejí v jejich charakteru a jsou trvalé.

přirozeného sklonu individua k uvolňování kolísavého stavu psychického napětí v jednání (Říman 1986, s. 787).

Z tohoto Opravilové (2016, s. 190) vyplývá, že „...profese učitele mateřské školy je společensky závazná a odpovědná. Psychologické zvláštnosti a specifika sociálního vývoje dítěte předškolního věku ho vedou k mimořádně citlivému přístupu a variabilitě chování. Zastupuje matku, blízkou, citově zainteresovanou osobu i učitele jako představitele vzdělanosti a mravních norem společnosti“.

Shrneme-li výše uvedené údaje, můžeme říci, že učitel mateřské školy by měl být zčásti extrovert, zčásti demokrat a zčásti sangvinik, což není úplně reálné. Důležité tedy pro práci učitele mateřské školy je, aby měl přirozenou autoritu, byl trpělivý, tolerantní, empatický a podporoval dítě v jeho individuálním rozvoji. Jak uvedl již před půl stoletím český pedagog Vrána (1946, s. 41), když řekl, že „...počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyb, jichž se dopustila“.

3.2.2 Gender v mateřských školách

Helus (2007, s. 51) k tématu gender uvádí: „Rozumět slovu pohlaví nám nedělá potíže: pohlavím označujeme přítomnost mužských či ženských chromozomů, tvořících genetický základ anatomicko-fyziologicky odlišného tělesného vývoje muže či ženy“. Dále Helus (2007, s. 53) uvádí, že termín gender označuje výsledek toho, co se s mužem či ženou stane působením sociokulturních vlivů – jakých femininních či maskulinních vlastností nabude, jak se bude v životě orientovat, jak se rozvine a jaké bude mít v životě možnosti.

Dnes, my ženy, považujeme každodenní odchod do zaměstnání za samozřejmou povinnost našeho života, ale nebylo tomu tak vždy. Ještě v první polovině 19. století byl společenským ideálem obraz ženy v domácnosti, která pečuje o rodinu a muže coby živitele rodiny a hybatele společenského vývoje, který odchází do zaměstnání. Viditelné veřejné role (např. kněz, učitel, starosta) byly zastávány muži. Teprve ve druhé polovině 19. století byly patrné první snahy o zvýšení počtu zaměstnaných žen. Ženy pak byly koncentrovány zejména do určitých povolání, o nichž bylo

uvažováno jako o tzv. ženských povoláních. Dobře je tento vývoj znát právě v učitelství, kde dlouho pracovali výhradně muži. V návaznosti na změny způsobu práce a snahu žen uplatnit se v zaměstnání, došlo k nárůstu počtu žen ve školství a zároveň se tím prohloubila definice učitelství coby ženského povolání. Právě na příkladu učitelství je patrné, jak se ustanovuje genderová segregace trhu práce, která představuje rozdělení trhu práce na obory, povolání a pozice podle genderového klíče (Smetáčková 2007, s. 57).

Genderová segregace trhu práce je rozdělena na dva směry nerovnoměrného umístění žen a mužů v zaměstnání. Jedná se o horizontální a vertikální segregaci. Pavlík (in Smetáčková, Vlková 2005, s. 34) pak vysvětluje a odkazuje na skutečnost, že v horizontální segregaci podle pohlaví ženy obvykle vykonávají jiná zaměstnání než muži. Vertikální segregace podle pohlaví je pak patrná v tom, že zastoupení mužů stoupá s rostoucí úrovní řízení a muži tak zaujímají v zaměstnání v naprosté většině vrcholné pozice.

Genderová diferenciacce je však dána i určitými sociálními standardy. Od mužů se očekává větší úspěšnost v profesní oblasti nežli u žen, u kterých je případný úspěch chápán spíše jako doplněk k postavení manželky a matky. U mužů častěji převažuje směřování k výkonu, k úspěchu a ocenění. Postoj žen k vlastní profesní roli souvisí s jejich hodnotovým systémem, který má tři základní varianty: a) zaměstnání je chápáno jako méně významný doplněk role manželky a matky; b) profesní role je stejně významná jako role manželky a matky; c) profesní role je významnější než role manželky a matky (Vágnerová 2007, s. 42–58)

Školství je oblast, pro kterou je feminizace typická. Smetáčková (2007, s. 58) to vysvětluje i tím, že ženy jsou oproti mužům více emocionální a trpělivé v práci s dětmi, a proto učitelství coby povolání založené na přímé interakci s dětmi je vnímáno jako vhodné povolání pro ženy. Feminizace vtiskuje učitelské profesi charakteristické rysy. Tyto rysy se projevují zejména v pedagogickém rozhodování, jednání a chování žen (učitelek). Negativně působící jsou nerozhodnost, nedůvěřivost, úzkostlivost, kritičnost

a hysteričnost. Naopak pozitivně pak působí laskavost, trpělivost, jemnost, hravost (Vašutová 2004, s. 47).

Učitelství v mateřské škole je povoláním s téměř stoprocentním zastoupením žen. Důvodem toho je i skutečnost, že toto povolání je cíleně doporučováno ženám s odůvodněním, že mají od přírody hlubší vztah k dětem a dokážou tak lépe uspokojit jejich potřeby nežli muži. Na muže, kteří se chtějí stát učiteli mateřské školy, je pohlíženo s nedůvěrou bez ohledu na jejich osobní dispozice (Smetáčková 2005, s. 82).

Předškolní vzdělávání je tedy nejvíce feminizovanou oblastí školství. Vzhledem k cílové skupině diplomové práce se v níže uvedených statistikách zaměřím na srovnání údajů České republiky a Libereckého kraje. Dle údajů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2017/2018) je patrné, že učitelů (mužů) v mateřských školách v České republice je pouhých 0,6% a v Libereckém kraji pak 0,2%.

| Území | | Počet učitelů v MŠ | | Počet začínajících učitelů | | |
|-----------------|-------|--------------------|-------------|----------------------------|-------------|-------------------------------|
| | | celkem | z toho ženy | fyzické osoby | z toho ženy | přepočtení na plně zaměstnané |
| Česká republika | CZ0 | 32024 | 31821 | 1408 | 1391 | 1168,3 |
| Liberecký kraj | CZ051 | 1320 | 1317 | 45 | 45 | 41,1 |

Tab. č. 3: Předškolní vzdělávání – učitelé (počet, začínající) – podle území; upraveno dle statistik MŠMT. Zdroj: Statistický úřad

Ačkoliv je procento mužů velmi malé, můžeme v průběhu uplynulých 11 let zaznamenat vzestupnou tendenci uvedeno v tab. č. 4

| školní rok | školy | | učitelé | | |
|----------------------------|--------|--------------------------------------|----------|----------|------------------------|
| | celkem | z toho pro děti se SVP ²⁾ | celkem | z toho | |
| | | | | ženy | ve speciálních třídách |
| 2006/07 | 4 815 | 121 | 22 367,7 | 22 344,0 | 1 380,2 |
| 2015/16 | 5 209 | 115 | 29 513,8 | 29 354,1 | 1 426,9 |
| index změny ²⁰⁾ | 1,08 | 0,95 | 1,32 | 1,31 | 1,03 |

Tab. č. 4: Mateřské školy - školy, učitelé - časová řada 2006/07 - 2015/16; upraveno dle Statistického úřadu. Zdroj: Statistický úřad

Zatímco ve školním roce 2006/2007 bylo učitelů mužů v mateřských školách v České republice 23, ve školním roce 2015/2016 jich bylo již 159. V porovnání s ženami na této pracovní pozici je to stále málo, ale vzrůstající tendence v nás budí optimismus. Malý počet mužů v mateřských školách souvisí také s nižším finančním ohodnocením oproti finančnímu ohodnocení učitelů vyšších stupňů vzdělávání (ZŠ, SŠ, VŠ), přičemž současně stoupá i prestiž, které se učitelské povolání na vyšším stupni vzdělávání těší (Smetáčková 2005, s. 74).

Důvod malého počtu mužů na pozicích učitelů mateřských škol může být dán i školským systémem a přístupem ke vzdělání. Ačkoliv je v České republice zaručen rovný přístup dívek a chlapců ke vzdělání, tak tato formální rovnost neznamená, že neexistují překážky, které nutí dívky a chlapce, aby se pohybovali v genderově typických vzdělávacích a následně v pracovních drahách. Je velmi obtížné vzepřít se společenskému očekávání a určitému

²⁰⁾ index změny mezi školními roky 2006/07 a 2015/16; např.: 1=beze změny; 2=nárůst o 100 % (zdvojnásobení); 1,15=nárůst o 15 %; 0,85=pokles o 15 %

standardu a vybrat si takovou vzdělávací dráhu a později povolání, které je typické pro opačné pohlaví (Smetáčková 2005, s. 75). Pokud tyto překážky budou v České republice přetrvávat, počty mužů – učitelů mateřských škol, budou hluboce zaostávat za počty žen – učitelek mateřských škol.

4. REGION VÝZKUMU

Cílem diplomové práce je vymezit a popsat volbu zájmového vzdělávání učitelů mateřských škol v Liberci. Z tohoto pohledu je tedy důležité představit region, ve kterém bude výzkum realizován a provést rešerši nabídky zájmového vzdělávání a zájmových aktivit ve městě Liberec a tím uzavřít teoretická východiska práce.

4.1 Město Liberec

Na oficiálních stránkách statutárního města Liberec nalezneme základní údaje o městě. „První zmínka o osadě, vzniklé při zemské stezce vedoucí z Čech do Lužice, pochází z roku 1352. Osada získala německé jméno Reichenberg, z něhož se s největší pravděpodobností o několik století později vyvinulo české pojmenování Liberec. Počátek 20. století byl jednoznačně „zlatou dobou“ starého Liberce, kde došlo k celkové přestavbě centra města, k vybudování řady veřejných staveb. V této době dochází také k mohutnému rozvoji turistiky a její infrastruktury (rozhledny, chaty, značené cesty) v okolních horách. Liberec je opravdovou metropolí českého severu, přirozeným správním, vzdělanostním, kulturním a ekonomickým centrem Libereckého kraje. Každého návštěvníka příjemně překvapí svojí nezvyklou polohou: leží v malebné kotlině mezi Jizerskými horami a dominantním, takřka bizarním Ještědským hřbetem, jenž dodává městu horský ráz. Hora Ještěd (1012 m) je se „stavbou století“ skutečným symbolem Liberce, který je proto často označován jako - město pod Ještědem“ (Visit Liberec). Dnešní Liberec se rozkládá na ploše 106 km² a počet obyvatel neustále narůstá, jak je patrné z tabulky č. 5. Stav obyvatel k 31. prosinci 2017 byl 103 979.

| | | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|-------------------------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Stav obyvatel k 1.7. | | 102 405 | 102 825 | 103 572 | 103 966 |
| v tom: | muži | 49 414 | 49 541 | 50 014 | 50 274 |
| | ženy | 52 991 | 53 284 | 53 558 | 53 692 |
| Stav obyvatel k 31.12. | | 102 562 | 103 288 | 103 853 | 103 979 |

Tab. č. 5: Vybrané demografické údaje v Liberci; upraveno dle Statistického úřadu. Zdroj: Statistický úřad

Statutární město Liberec zřizuje 31 mateřských škol a 22 základních škol. Sportovních objektů a areálů ve vlastnictví statutárního města Liberec a městských organizací, které lze využívat k rekreačním a zájmovým aktivitám, je celkem 6: Plavecký bazén Liberec, Městský stadion (Sportpark Liberec), Fotbalový stadion U Nisy, Skatepark, Rekreační a sportovní areál Vesec (RASAV), Sportovní areál Ještěd.

4.2 Rešerše zájmového vzdělávání ve městě Liberec

V rámci zpracování rešerše byly využity dostupné informace o zájmovém vzdělávání a zájmových aktivitách ve městě Liberec. K získání těchto dat byl využit volně dostupný vyhledávač Google.

Klíčová slova: zájmové vzdělávání, zájmové aktivity, zájem, volný čas, celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, kurz, dospělý, Liberec

Nabídku dalšího vzdělávání lze nejnadhěji vyhledávat pomocí různých databází vzdělávacích institucí či kurzů. Většina z nich je však určena k inzerci. Přesto jsou tyto databáze významným zdrojem informací o nabídce dalšího vzdělávání. Mezi nejvýznamnější databáze patří EduCity²¹ a EU-DAT CZ²², které mají ve svých katalozích desítky tisíc vzdělávacích akcí. Kurzy na těchto portálech lze snadno vyhledat po registraci dle předem

²¹ EduCity. <http://www.skoleni-kurzy-educity.cz/>

²² EU-DAT CZ. <https://www.eu-dat.cz/>

stanovených kritérií – region, zaměření dalšího vzdělávání, termín zahájení, cílová skupina a v případě portálu EU-DAT CZ nalezneme i informaci o akreditaci daného kurzu.

Kromě zmíněných hlavních databází je na webových stránkách i řada dalších menších či specificky zaměřených databází. Většina nabídky zájmového vzdělávání a zájmových aktivit, které bylo důležité vyhledat pro potřeby diplomové práce, se objevuje i na všeobecných portálech, které uvádím níže, po zadání klíčových slov. Také tyto portály byly dobrým informačním zdrojem pro monitoring celkové nabídky.

Kurzy dalšího vzdělávání v Libereckém kraji²³

Poradenské centrum poskytuje informace, pracovníkům vzdělávacích institucí a účastníkům dalšího vzdělávání, o nabídce dalšího vzdělávání v Libereckém kraji, vstupních požadavcích do jednotlivých vzdělávacích kurzů, hodinové dotaci na jednotlivé kurzy, kapacitě těchto kurzů, možnostech rozšíření kvalifikace, autorizovaných osobách a výstupech programů DV v kraji. Zároveň poradenské centrum slouží účastníkům DV jako zdroj informací, motivace, profesní diagnostiky a volby vhodné vzdělávací cesty. Ve městě Liberec jsou v době stažení dat nabízeny kurzy zaměřené na: daně a daňovou evidenci, základy vedení účetnictví, psaní všemi deseti a základy obchodní korespondence, cizí jazyky, umění efektivní komunikace, které jsou nabízeny v různé časové dotaci s ohledem na náročnost kurzu. Největší časovou dotaci mají kurzy jazykové.

²³Centrum vzdělanosti Libereckého kraje.

<http://www.kurzydvlk.cz/redakce/index.php?region%5B%5D=1&oblastAll=all&oblast%5B%5D=12&subakce=kurzy> [3. 9. 2018]

BFZ – vzdělávací akademie²⁴

BFZ – vzdělávací akademie více než dvacet let poskytuje jedinečnou nabídku vzdělávacích kurzů pro různé obory i cílové zákazníky. V novém e-shopu můžeme ještě lépe prohlížet, vyhledávat, filtrovat a především – vybrat si ten pravý kurz právě pro sebe. Ve městě Liberec jsou v době stažení dat nabízeny kurzy zaměřené na: komunikaci s dítětem, účetnictví a daňovou evidenci a oblast sociální práce.

Evropská databanka²⁵

Evropská databanka a.s. zpracovává a prezentuje informace o českých firmách, poskytuje veškeré služby související s internetovým marketingem. V této databázi lze vyhledat dle třídění – katalog firem – vzdělávání a věda – kurzy - zájmové kurzy – Liberecký kraj – Liberec nabídku města Liberec. Najdeme zde v době stažení dat zájmové kurzy taneční, lyžařské, masérské, kurzy paraglidingu, kurzy pádlování, létání, jazykové kurzy, tenisové, golfové, kurz surfingu, kurz in-line bruslení, výtvarný apod. Nabídky jsou na portále Evropské banky připraveny tak, aby se zájemce mohl jednoduše podívat na webové stránky jednotlivých inzerentů a přihlásit se na vybraný kurz nebo vzdělávací program.

Portál Firmy.cz²⁶

Další ucelenou nabídku kurzů a školení dle zaměření, které si budoucí účastník může vybrat, je možné nalézt na portále Firmy.cz. Nalezneme zde

²⁴ BFZ – vzdělávací akademie. <https://www.eshop.bfz.cz/> [3. 9. 2018]

²⁵ Evropská databanka. <https://www.edb.cz/katalog-firem/vzdelavani-a-veda/kurzy/zajmove-kurzy/region/liberecky/liberec/> [3. 9. 2018]

²⁶ Portál Firmy.cz. Dostupný z: <https://www.firmy.cz/Remesla-a-sluzby/Vyukove-sluzby/Kurzy/kraj-liberecky/liberec> [4. 9. 2018]

opět členění do několika kategorií dle daného regionu (kurzy fotografické, gastronomické, jazykové, sportovní, taneční, umělecké apod.).

Portál Google²⁷

Po zadání klíčových slov uvedených v úvodu této kapitoly se nám na webovém portále Google zobrazí nabídka např. jazykových kurzů pro dospělé (Akademie Jana Amose Komenského Liberec); hudební a taneční kurzy pro dospělé (Kulturní a společenské centrum Lidové sady Liberec); bruslení pro dospělé (Bruslařský klub Variace Liberec).

Ze sportovních objektů a areálů ve vlastnictví statutárního města Liberec a městských organizací pak Plavecký bazén Liberec²⁸ nabízí sportovně-rekreační aktivity a široký prostor pro aktivní formy odpočinku. Městský stadion (Sportpark Liberec²⁹) nabízí rovněž příležitost k aktivní formě odpočinku na 35 sportovištích včetně nabídky 26 sportovních klubů, které přijímají do svých řad i dospělé uchazeče. Rekreační a sportovní areál Vesec³⁰ (RASAV) je využíván celoročně - asfaltové cestičky jsou v letní sezóně vhodné pro cyklistiku i pro in-line brusle. V zimní sezóně je areál vhodný pro milovníky dlouhé bílé stopy a to jak pro začátečníky, tak i pro pokročilé běžkaře. Sportovní areál Ještěd³¹ – lyžařské středisko na Ještědu má celkem 8,77 kilometrů sjezdových tratí, půjčovnu horských kol a koloběžek, bike park, cyklostezky i stezky pro pěší.

Cílem zpracování této rešerše bylo představit nabídku zájmového vzdělávání a zájmových aktivit ve městě Liberec. Tematické zaměření

²⁷ Portál Google. Dostupný z:

https://www.google.cz/search?hl=cs&ei=ET2SW7XhBMzDwQLq6bdw&q=kurzy+dosp%C4%9B%C3%BDch+liberec&oq=kurzy+dosp%C4%9B%C3%BDch+liberec&gs_l=psy-ab..12...229768.229768.0.232069.1.1.0.0.0.90.90.1.1.0....0...1.1.64.psy-ab..0.0.0....0.cdZD2U944rs [4. 9. 2018]

²⁸ Plavecký bazén Liberec. <http://bazen-info.cz/bazen>

²⁹ Sportpark Liberec; <http://www.sportparkliberec.cz/>

³⁰ Rekreační a sportovní areál Vesec, RASAV. <https://www.arealvesec.cz/>

³¹ Sportovní areál Ještěd. <https://www.skijested.cz/>

nabízených kurzů je velice široké. Kurzy jsou pořádány v organizacích, které kurzy nabízejí, popřípadě v outdoorovém prostředí, jedná-li se o aktivity toto vyžadující, např. kurz lyžařský, in-line bruslení, pádlování, paraglidingu a surfingu. V případě outdoorových kurzů bývá časová dotace nejčastěji 2 – 4 dny a instruktoři jsou z řad profesionálů, kteří se daným sportem aktivně zabývají. Kurzy s delší časovou dotací pak nalezneme v kategorii: jazykových kurzů, kurzů ekonomických (daně, daňová evidence, obchodní korespondence), výtvarných, tanečních a hudebních kurzech. Tyto kurzy bývají nejčastěji 1 - 3 měsíční (ekonomické, výtvarné, taneční pro dospělé), v případě jazykových a hudebních se pak nejčastěji počítá se školním rokem, tedy 10 měsíci. Zájmové vzdělávání zaměřené na cizí jazyk představuje ve městě Liberec nejširší nabídku. Je zde několik jazykových škol (Swallow school of English, Amelie, Studyline, Polyglot, Akademie Jana Amose Komenského, Lite), které nabízejí jazykové kurzy (angličtiny, němčiny, španělštiny, italštiny, francouzštiny, ruštiny) formou skupinových nebo individuálních lekcí. V jazykových školách často lektorují rodilí mluvčí nebo česky mluvící lektori. Kurzy jednorázové s 8 hodinovou časovou dotací jsou zaměřené na: komunikaci (s dítětem, se seniorem), práci s fotografií, kurzy zaměřené na gastronomii. V případě těchto kurzů jde o lektory, kteří v daném oboru pracují a mohou nabídnout své pracovní zkušenosti ostatním.

Z výše uvedeného vyplývá, že nabídka v Liberci je široká a je možné vybírat z různých kategorií zájmů. Na základě těchto zjištění byl sestaven dotazník pro učitele mateřských škol, pomocí něhož bude možné identifikovat, zda je nabídka zájmového vzdělávání a zájmových aktivit jimi hodnocena jako dostatečná, zda pokrývá poptávku cílové skupiny nebo existují možnosti dalšího rozvoje.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

V této části diplomové práce se budu věnovat definování cíle výzkumu, metodologii, pomocí níž byl výzkum realizován, výběru respondentů a interpretaci získaných dat.

Výzkum bude probíhat v 31 mateřských školách zřizovaných Statutárním městem Liberec a v 9 dalších, které nejsou zřizované Statutárním městem, ale nacházení se ve městě Liberec. Jedná se o mateřské školy státní, soukromé a církevní. Mateřské školy byly vybrány na základě veřejné databáze Statutárního města Liberec, Krajského úřadu Libereckého kraje a webového portálu SeznamŠkol.eu. Seznam mateřských škol, které byly osloveny, je uveden v příloze číslo 1. Data získaná dotazníkovým šetřením budou statisticky zpracována, prezentována a následně shrnuta.

5. CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda, a jak se učitelé mateřských škol ve městě Liberec zájmově vzdělávají a na základě identifikace jejich vzdělávacích potřeb, možností, motivace a případných bariér formulovat poptávku této cílové skupiny v oblasti zájmového vzdělávání.

Dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, jaký mají respondenti názor na zájmové vzdělávání, co je zajímavá, jaké zájmové vzdělávání upřednostňují, co je motivuje nebo naopak odrazuje od možnosti účastnit se zájmového vzdělávání a zda jsou v rámci zájmového vzdělávání angažováni v konkrétních organizacích.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém, kterým se zabývám ve své práci, se týká zájmového vzdělávání dospělých. Skutečnost, že dospělý navštěvuje kromě vzdělávání spojeného s jeho pracovní pozicí i vzdělávání zájmové navštěvované v jeho volném čase, nemusí být zcela obvyklá. Cílovou skupinou jsou zde učitelé mateřských škol ve městě Liberec, u kterých zjišťuji

jejich vztah k zájmovému vzdělávání. Výzkumným problémem je způsob, potřeby, očekávání a bariéry, které vnímají učitelé mateřských škol ve městě Liberec ve vztahu k zájmovému vzdělávání.

5.2 Výzkumné otázky

Nejdříve jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku a následně ji rozložila na otázky specifické. Hlavní výzkumnou otázkou výzkumu je: Jakému zájmovému vzdělávání se věnují učitelé mateřských škol ve městě Liberec. Specifické otázky k hlavní výzkumné otázce zní:

- ✓ Pokud vybíráte zájmové vzdělávání – kurz, školení, seminář, který navštívíte ve svém volném čase – jaký obsah Vás zajímá?
- ✓ Jakým způsobem ve svém volném čase vyhledáváte nové znalosti, informace a učíte se novým věcem?
- ✓ Jaké zájmové vzdělávání upřednostňujete?
- ✓ Jaká metoda zájmového vzdělávání Vás nejvíce zaujme?
- ✓ Jak často se věnujete zájmovému vzdělávání, kurzům, školením ve svém volném čase?
- ✓ Co Vás motivuje k účasti na zájmovém vzdělávání, kurzech, školeních, které navštívíte ve svém volném čase?
- ✓ Když se rozhodujete pro volnočasový kurz nebo školení, co musíte brát nejvíce v úvahu jako možnou překážku?
- ✓ Našla jste v místě svého bydliště nabídku zájmového vzdělávání, kurzů, školení, která je pro Vás zajímavá?
- ✓ Jste členem/členkou nějakého klubu, organizace, spolku?

5.3 Výzkumná metoda

Výsledný dotazník zaměřený na zájmové vzdělávání učitelů mateřských škol ve městě Liberec je složen ze tří částí. Vstupní část oslovuje

respondenty, vysvětluje cíl dotazníku, obsahuje pokyny k vyplnění dotazníku a představuje autora. Druhá část obsahuje položky, které jsou řazeny tak, abychom respondenty postupně navedli k uvědomění si rozdílu mezi dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (DVPP) a zájmovým vzděláváním. Ve třetí části, na konci dotazníku, opakujeme poděkování za spolupráci.

Z hlediska cíle, pro který je položka určena jsem použila položky obsahové (výsledkové). Chrástka (2016, s. 159) uvádí, že „obsahové položky zjišťují údaje, které jsou nutné pro splnění výzkumného záměru“. Podle způsobu, jakým má respondent odpovědět na položku v dotazníku, jsem rozdělila položky na uzavřené (strukturované) a otevřené (nestrukturované). U otevřených (nestrukturovaných) položek respondent sám vytváří odpověď, u uzavřených (strukturovaných) položek respondent manipuluje s odpověďmi již navrženými (Chrástka 2016, s. 160). V dotazníku jsou:

- ✓ Položky uzavřené (strukturované), kde jsou nabízeny pouze dvě vzájemně se vylučující odpovědi, jsou označovány jako položky dichotomické (položka č. 2, 7, 11, 23). Položky, kde je uvedeno více odpovědí než dvě, jsou položky polytomické – výběrové (položka č. 1, 3, 14, 15, 16, 18, 21). Pro případ, že by respondentovi nevyhovovala žádná z nabízených možností, byly do dotazníku vloženy i položky polouzavřené - výběrové, kde bylo možné využít položku „jiná...“ (položka č. 5). Polouzavřenými položkami, ale výčtovými, kde si respondent vybírá několik položek nebo, je určen počet možného výběru položek jsou v dotazníku označeny č. 12, 13, 17, 19, 20, 24, 25.
- ✓ Položky otevřené (nestrukturované), které nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi a respondent se má sám vyjádřit, jsou položky č. 4, 6, 8, 9, 10, 22, 26.

Dotazník byl distribuován elektronicky pomocí internetových stránek služby Survio a následně v tištěné podobě (viz příloha č. 2). Podrobně k distribuci dotazníku v kapitole 5.4.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili učitelé mateřských škol ve městě Liberec. Jednalo se tedy o „záměrný výběr uskutečněný na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání. Takový soubor nemá samozřejmě zevšeobecnovací vlastnosti náhodného souboru, ale pro mnohé výzkumy postačuje“ (Gavora 2000, s. 64). Respondenti byli osloveni na základě seznamu mateřských škol ve městě Liberec z veřejné databáze Statutárního města Liberec, Krajského úřadu Libereckého kraje a webového portálu SeznamŠkol.eu. Pro zachování anonymity respondentů jsem vytvořila elektronickou formu dotazníku pomocí internetových stránek služby Survio³² (Survio.com). Následně jsem odeslala prostřednictvím e-mailu na všechny vybrané mateřské školy odkaz a žádost o vyplnění anonymního dotazníku (viz příloha č. 3). Tento způsob sběru dat však nebyl úspěšný. Po týdnu od odeslání žádosti, byl dotazník umístěný na internetových stránkách vyplněn pouze 20x. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro tištěnou formu dotazníku a osobní předání. Protože nebylo možné zjistit, které mateřské školy elektronický dotazník vyplnily, předala jsem obálku s tištěnými dotazníky (původně elektronicky vytvořené dotazníky) všem vybraným mateřským školám s novým průvodním dopisem (viz příloha č. 4). V následujícím týdnu jsem si, po dohodě s ředitelkami mateřských škol (viz příloha č. 5), vyzvedla vyplněné dotazníky z 35 mateřských škol ve městě Liberec (z původního seznamu 40 MŠ), celkem 215 odpovědí. Návratnost považuji za velmi vysokou.

Způsob tvorby vzorku:

- Učitelé mateřských škol ve městě Liberec.
- Výběr mateřských škol ve městě Liberec na základě databáze Statutárního města Liberec, Krajského úřadu Libereckého kraje a webového portálu SeznamŠkol.eu.

³² Odkaz na elektronický dotazník:

<https://www.survio.com/survey/d/M6K9Z4U8D7M5C4U0Q>

- Oslovení ředitelů/ředitelek mateřských škol, kteří následně oslovují učitele.

5.5 Postup zpracování dat

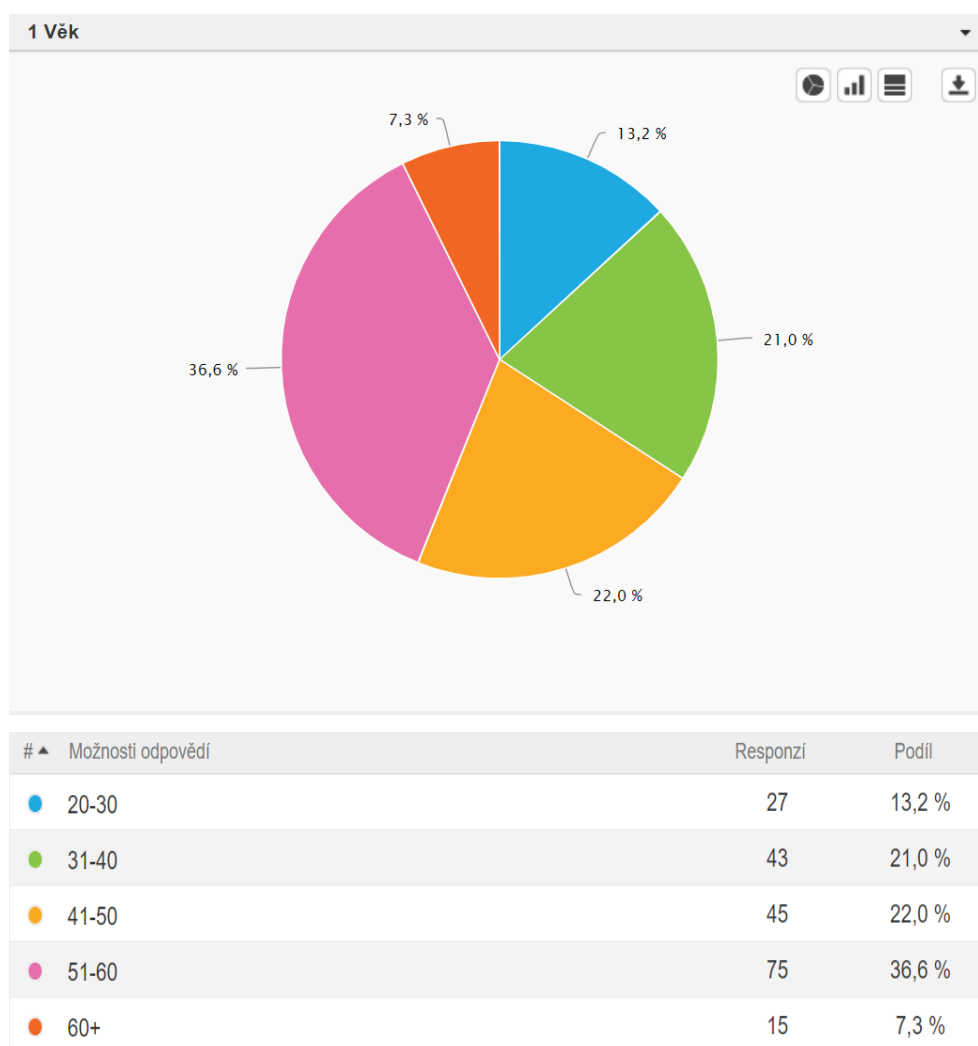
Vzhledem k tomu, že jsem měla již vytvořený elektronický dotazník, který automaticky zpracovával získaná data do přehledných výsledků ve formě grafů, tabulek a PDF reportů, shromážděné dotazníky jsem zkontrolovala z hlediska správného vyplnění a následně přepsala do původního elektronického dotazníku. Při kontrole vyplněných dotazníků bylo nutné vyřadit 10 z nich, kvůli nesprávnému vyplnění. Celkem jsem tedy zpracovala 205 odpovědí. Souhrnné výsledky podle jednotlivých odpovědí jsou uvedeny v příloze č. 6. K prezentaci výsledků jsem využila především obrázky z elektronického dotazníku a histogramy.

6. PREZENTACE DAT

V následující kapitole prezentuji data získaná z elektronického dotazníku. Předtím, než přejdu k interpretaci, představím, na základě deskriptivní statistiky, charakteristiku výběrového souboru.

Do výběrového souboru bylo zařazeno 205 respondentů.

Položka č. 1



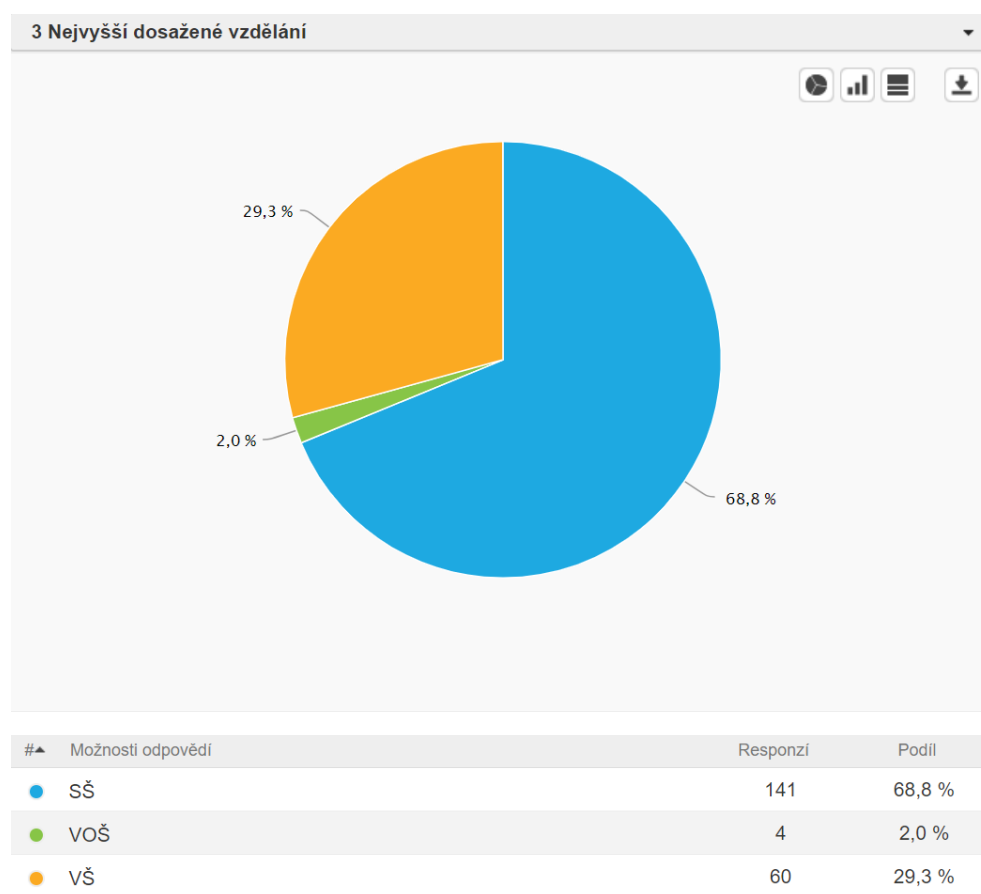
Obrázek č. 1: Věk respondentů

Z obrázku znázorňujícího věkové složení respondentů je zřejmé, že nejpočetnější je věková kategorie 51-60 let tvořící 36,6% z celkového počtu respondentů. Průměrný věk respondentů je 41-50 let. Tento výsledek odpovídá dokumentu, který zpracovalo Statutární město Liberec Rezort

školských, sociálních věcí, cestovního ruchu a kultury Odbor školství a sociálních věcí pro školní rok 2016/2017³³. Zároveň v tomto dokumentu nalezneme i shodný výsledek k položce č. 2, pohlaví respondentů, v mateřských školách města Liberec je 100% zastoupení žen.

Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů znázorňuje přehledně obrázek k položce č. 3. Nejpočetnější skupinu tvoří respondenti, absolventi sekundárního vzdělávání (68,8% respondentů). Vyššího, než sekundárního vzdělání, dosáhlo 31,3% respondentů, z toho 4 respondenti měli vyšší odbornou školu a 60 respondentů vysokou školu.

Položka č. 3



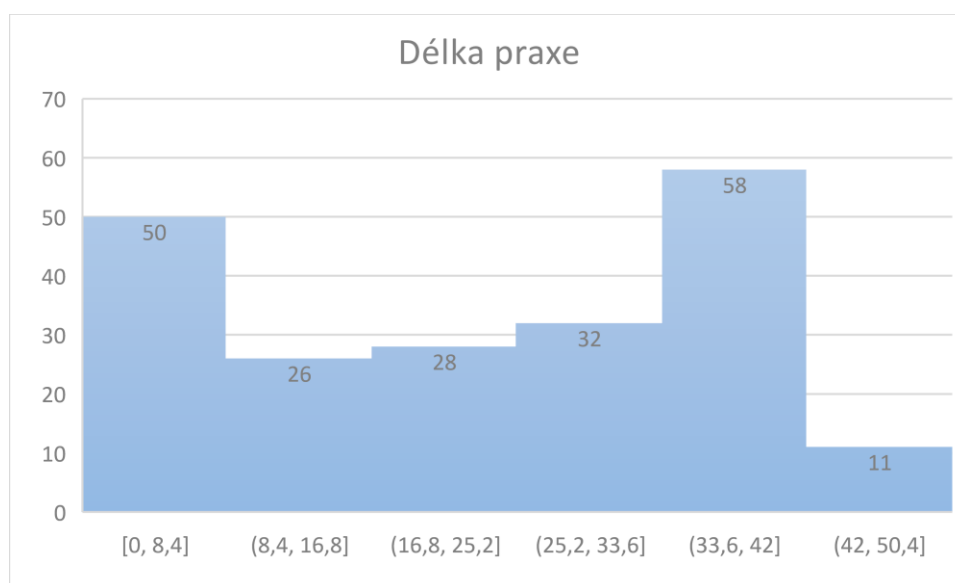
Obrázek č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

³³ Přehled mateřských škol zřizovaných statutárním městem Liberec a kritéria jejich srovnání (školní rok 2016/2017)

Mezi zjišťovanými charakteristikami výběrového souboru byla i délka praxe respondentů v mateřské škole, typ mateřské školy, ve které respondenti pracují a počet učitelů v mateřské škole.

Histogram k položce č. 4, která zjišťuje délku praxe respondentů, koresponduje s věkem respondentů zjištěným v položce č. 1. Délka praxe u respondentů ve věku 51-60 let, kteří jsou nejpočetnější skupinou, bývá nejčastěji v rozmezí 33,6-42 let. Tento údaj odpovídá nástupu do zaměstnání po ukončení sekundárního vzdělávání.

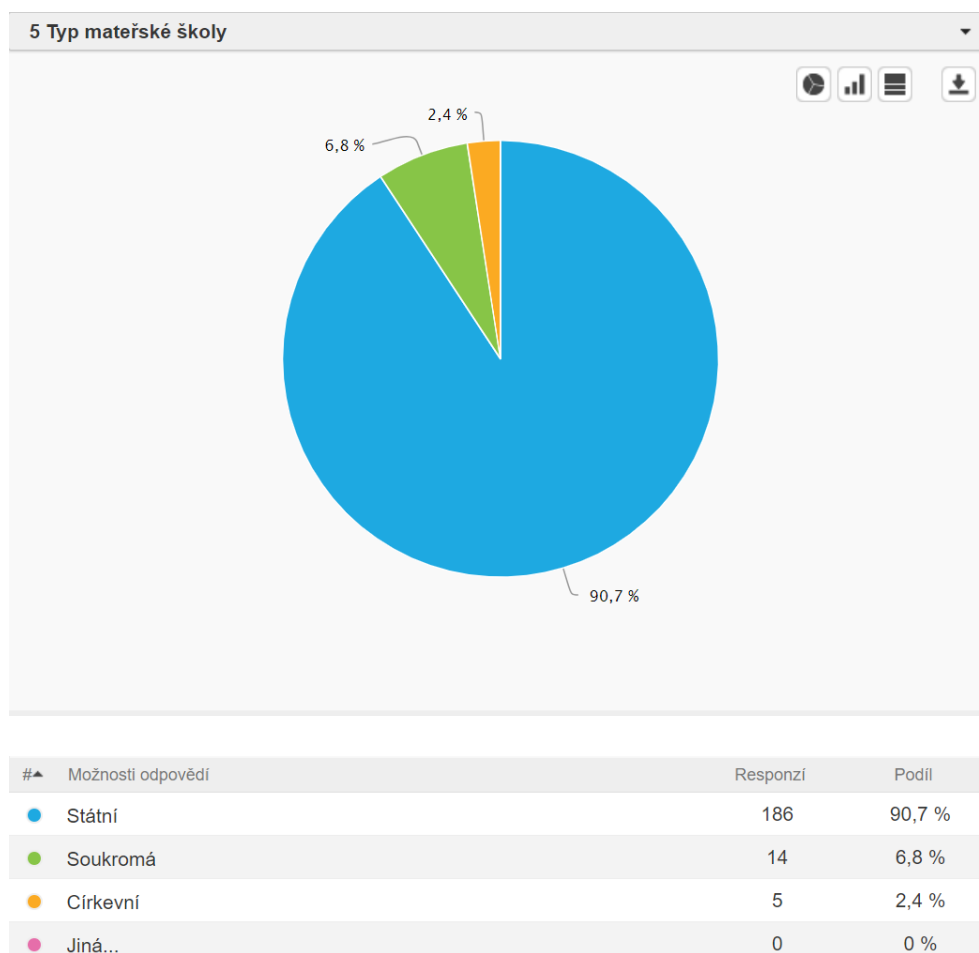
Položka č. 4



Graf č. 4: Délka praxe respondentů

Obrázek k položce č. 5 konkretizuje typ mateřské školy, ve které jsou respondenti zaměstnáni. Nejčastější typ mateřské školy respondentů je státní (90,7%), soukromá (6,8%) a církevní (2,4%).

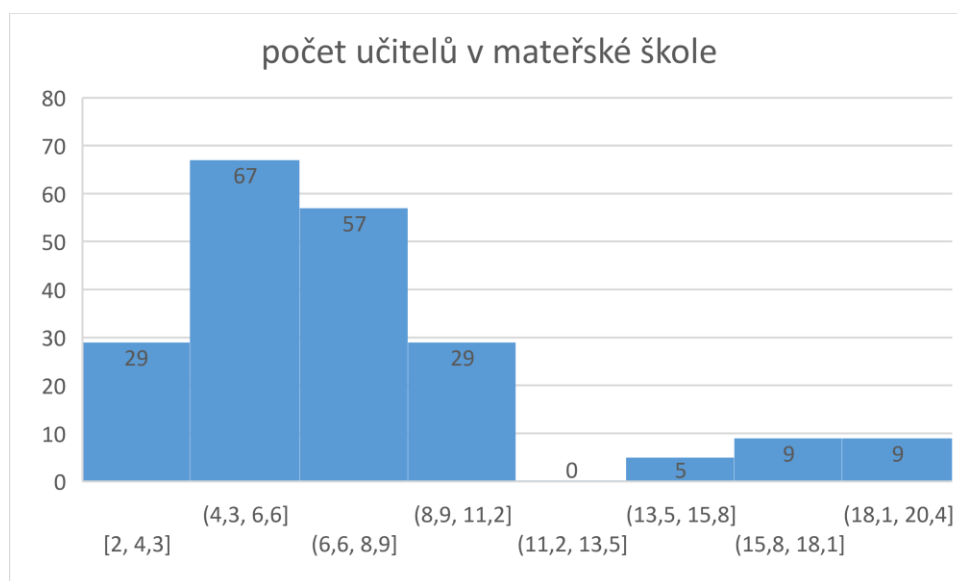
Položka č. 5



Obrázek č. 3: Typ mateřské školy

Položka č. 6 ještě upřesňuje velikost mateřské školy z pohledu počtu učitelů. Z níže uvedeného histogramu je patrné, že nejčastěji jsou zastoupeny mateřské školy s počtem učitelů 4,6-6,6; následují mateřské školy s počtem učitelů 6,6-8,9 a mateřské školy s počtem učitelů 2-4,3 shodně s počtem učitelů 8,9-11,2.

Položka č. 6



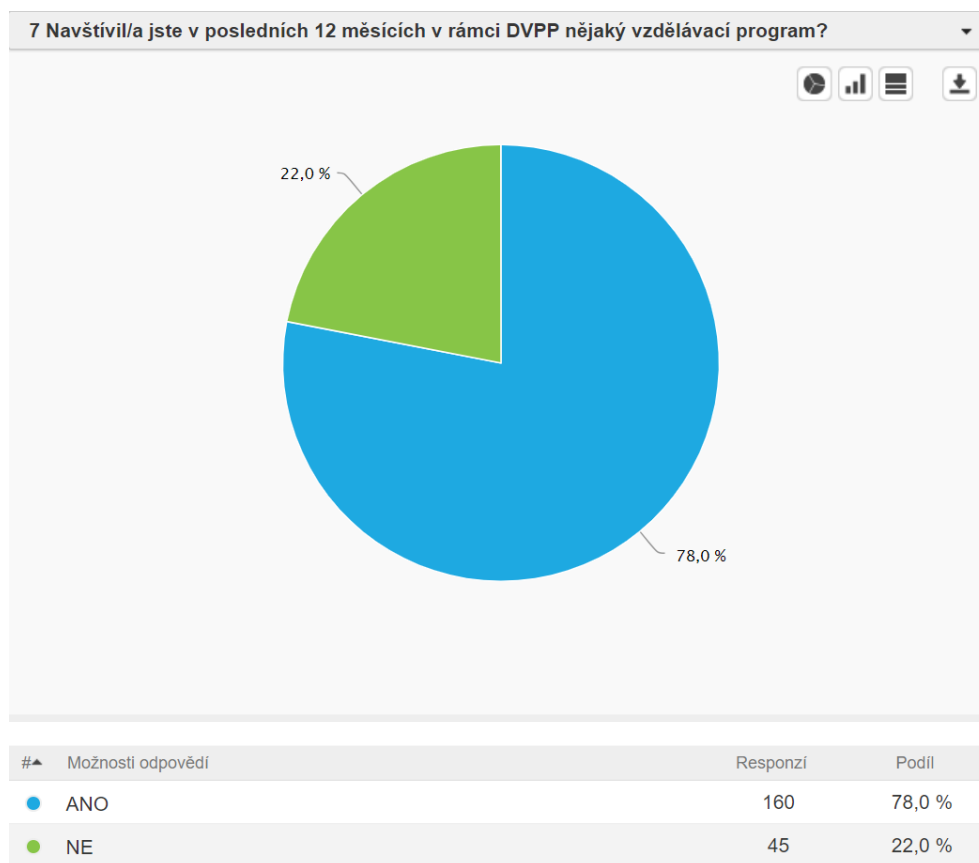
Graf č. 5: Počet učitelů v mateřské škole

Položka č. 7-12 byla vložena z důvodu, aby si respondenti uvědomili rozdíl mezi profesním a zájmovým vzděláváním.

V následujícím obrázku je uvedena vysoká převaha učitelů navštěvujících vzdělávací programy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) za poslední kalendářní rok (78%). To odráží situaci spojenou s výzvou MŠMT³⁴, kdy mateřské školy čerpaly finanční prostředky z projektu.

³⁴ Výzva č. 02_16_022 - Šablony pro MŠ a ZŠ I: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) Sekce operačních programů, řídicí orgán Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) vyhlásil na šablony pro MŠ a ZŠ výzvu. Cílem výzvy bylo podpořit mateřské, základní a základní umělecké školy a školská zařízení pro zájmové vzdělávání (střediska volného času, školní družiny a školní kluby) formou projektů zjednodušeného vykazování. Jedná se o další vzdělávání pedagogických pracovníků, Osobnostně sociální a profesní rozvoj, Usnadňování přechodu dětí z MŠ do ZŠ, Extrakurikulární rozvojové aktivity pro ZŠ, Spolupráce s rodiči dětí a žáků.

Položka č. 7



Obrázek č. 4: Navštívil/a jste v posledních 12 měsících v rámci DVPP nějaký vzdělávací program?

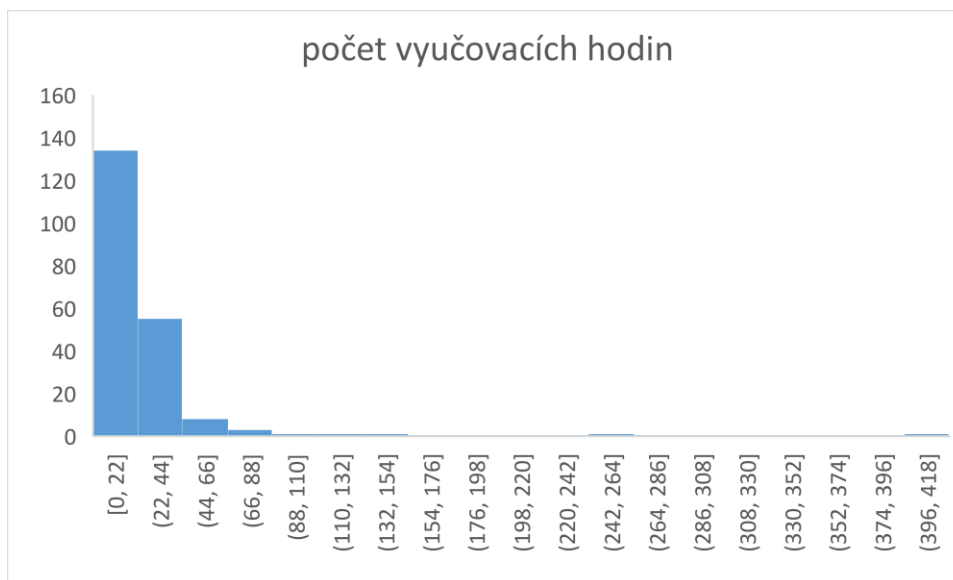
Také následující výčet odráží výše avizovanou výzvu MŠMT, kdy jsou nejčastějšími odpověďmi na navštívené téma vzdělávacího programu:

- Osobnostně sociální a profesní rozvoj.
- Rozvoj dětí v mateřské škole (matematická a čtenářská pregramotnost).
- Inkluze v mateřské škole.
- Individualizace v mateřské škole.

Na tuto položku, odpovídali pouze respondenti, kteří na položku č. 7 odpověděli kladně.

Údaje v histogramu znázorňující počet vyučovacích hodin odpovídá výběru vzdělávacího programu. Nejčastěji jsou vzdělávací programy koncipovány na 8, 16, 24, 28, 40 a 64 vyučovacích hodin dle zadání výzvy šablony pro MŠ a ZŠ I. Tato položka byla vložena z důvodu zjištění času, který respondenti věnují svému profesnímu vzdělávání.

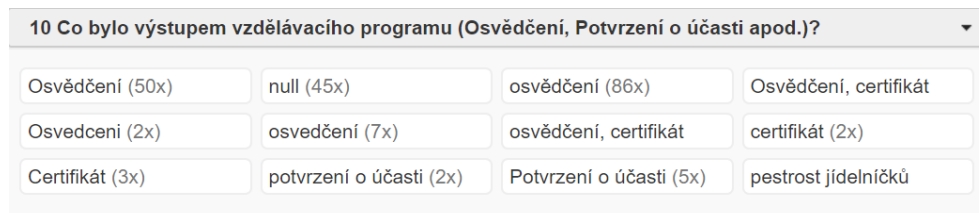
Položka č. 9



Graf č. 6: Počet vyučovacích hodin

Posledním údajem odrážejícím výše uvedenou výzvu je položka č. 10, kdy nejfrekventovanější odpovědí na otázku: „Co bylo výstupem vzdělávacího programu“ bylo Osvědčení. Tato podoba je důležitá pro uznání čerpání finančních prostředků na další vzdělávání pedagogických pracovníků ve výzvě uvedené výše.

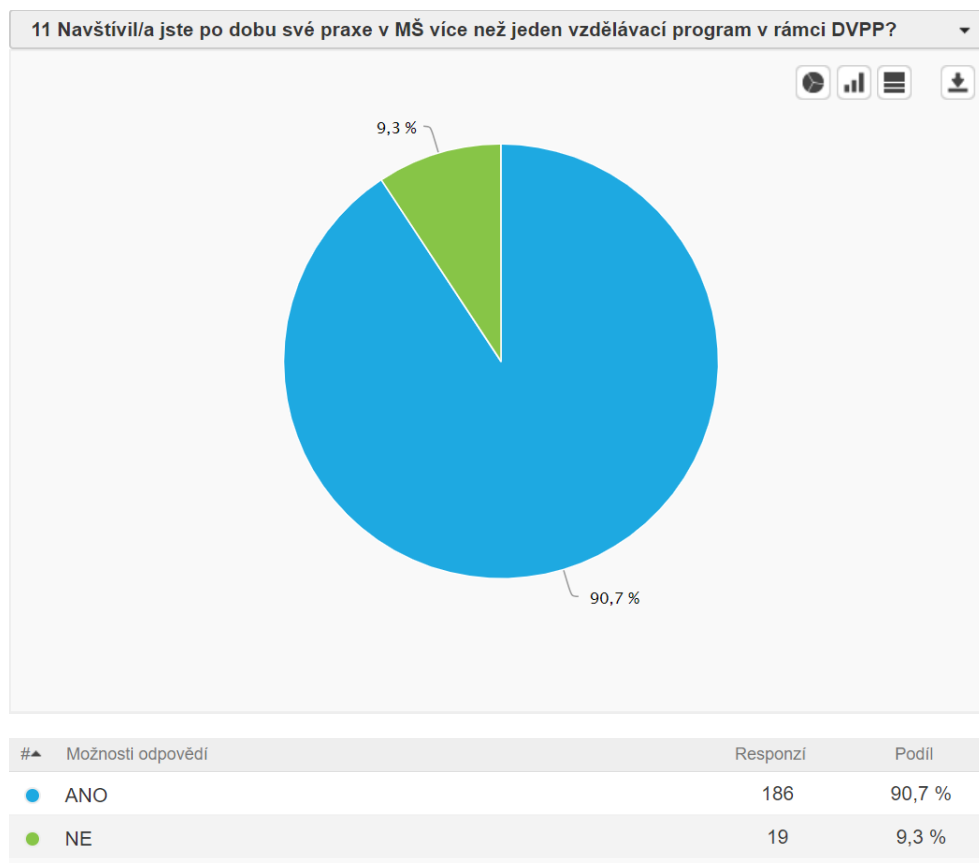
Položka č. 10



Obrázek č. 5: Co bylo výstupem vzdělávacího programu (Osvědčení, Potvrzení o účasti apod.)?

Na základě uvedených dat na obrázku níže můžeme konstatovat, že dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se účastní převážná většina učitelů mateřských škol ve městě Liberec (90,7%).

Položka č. 11



Obrázek č. 6: Navštívil/a jste po dobu své praxe v MŠ více než jeden vzdělávací program v rámci DVPP?

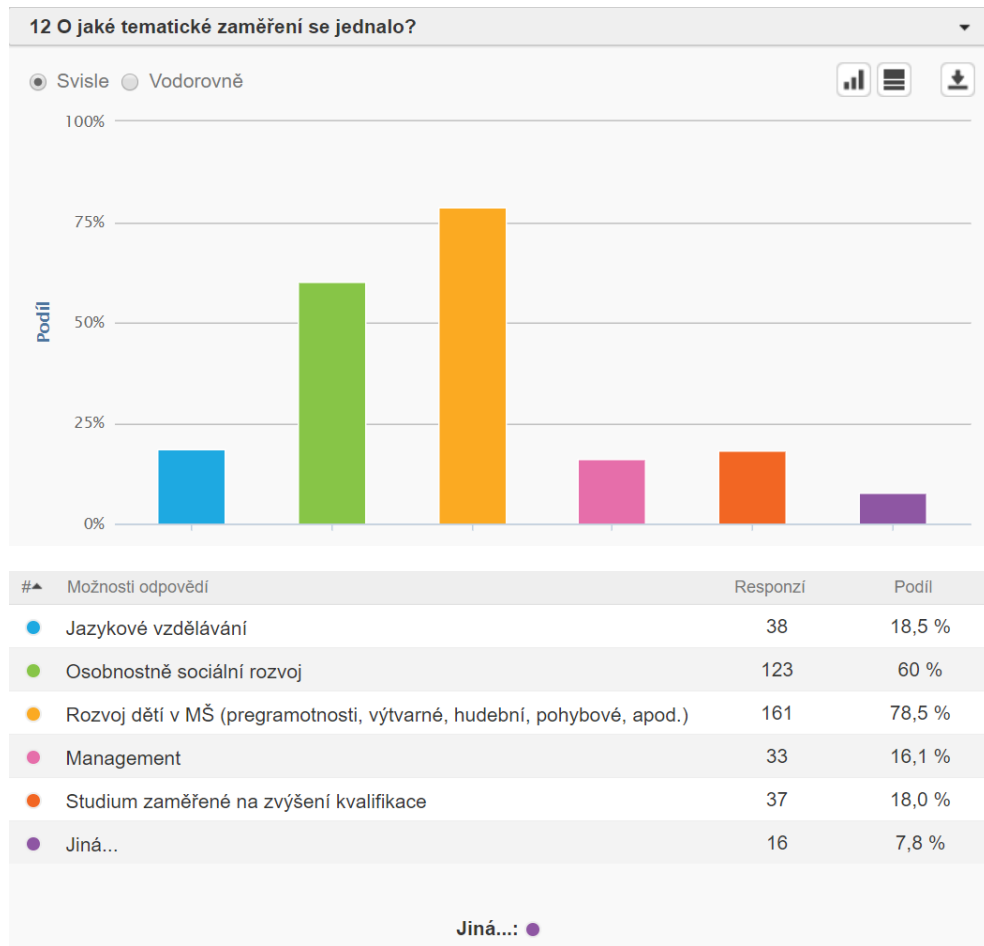
K nejčastějším tématům kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků patří: rozvoj dětí v MŠ (pregramotnosti, výtvarné, hudební, pohybové apod.) – 78,5% respondentů, osobnostně sociální rozvoj – 60% respondentů a jazykové vzdělávání 18,5% respondentů. Ve výběru odpovědi jiné se objevila témata:

- Autismus, společné vzdělávání.
- Tvorba a revize ŠVP.

- Logopedie – kurz logopedického asistenta, náprava řeči.
- 2leté děti v mateřské škole.

Na položku č. 12 odpovídali pouze respondenti, kteří kladně odpověděli na položku č. 11.

Položka č. 12

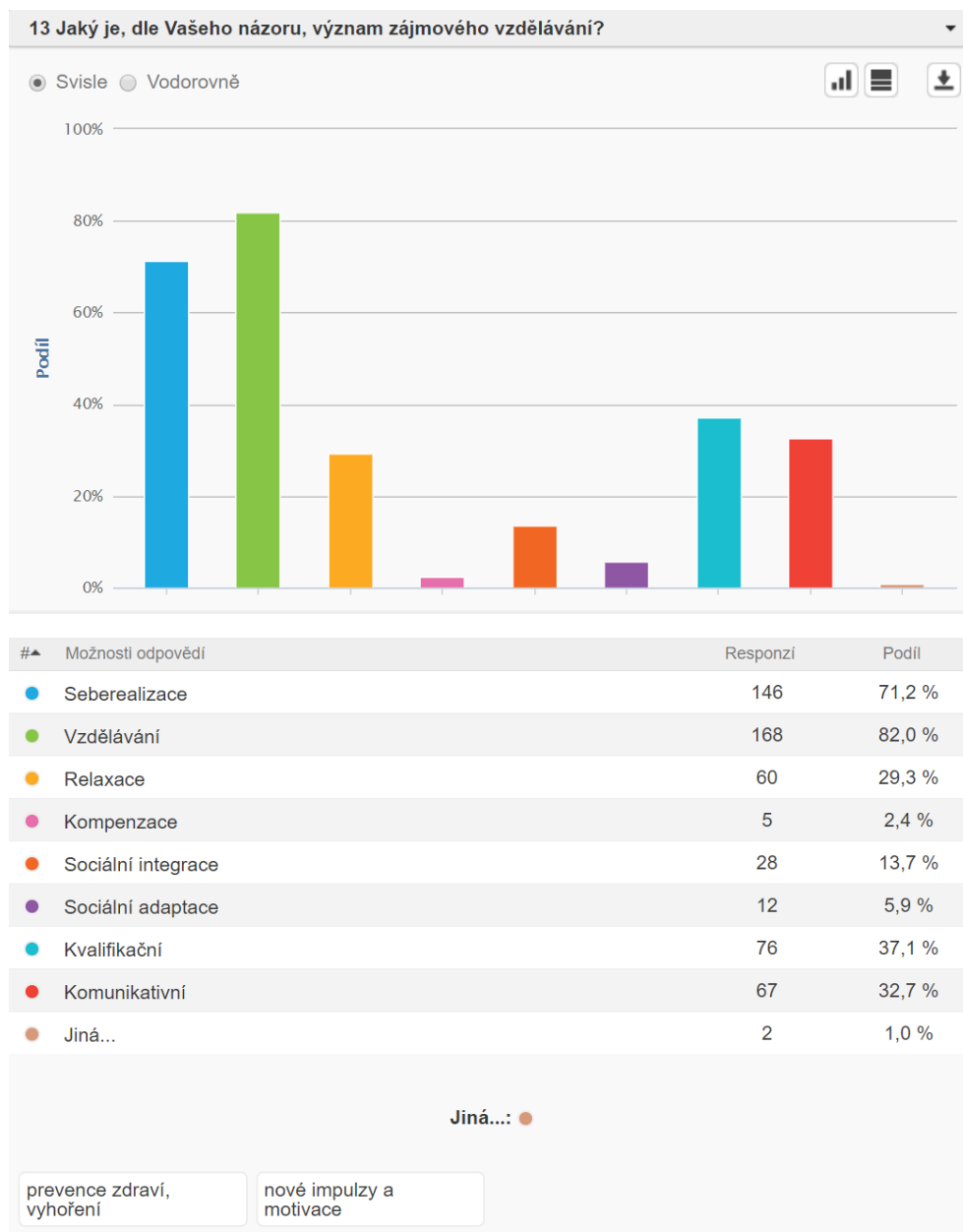


Obrázek č. 7: O jaké tematické zaměření se jednalo?

Další položky uvedené níže (13-26) již souvisí se zájmovým vzděláváním. U položek č. 13-14; 16-17; 19-20 nelze pracovat s procentuální hodnotou, protože respondenti mohli v dané položce označit i více odpovědí. Můžeme však procentuálně vyjádřit každou z nabízených odpovědí. Otázky jednotlivých položek byly sestaveny na základě vypracované teoretické části diplomové práce. V položce č. 13 odpovídali respondenti na význam zájmového vzdělávání. Jednotlivé odpovědi byly vybrány tak, jak je uvedeno

v kapitole 2.3 Cíle a funkce zájmového vzdělávání. Z uvedeného obrázku vyplývá, že učitelé mateřských škol ve městě Liberec přikládají největší význam vzdělávání (82% respondentů), seberealizaci (71,2% respondentů) a kvalifikaci (31,7% respondentů).

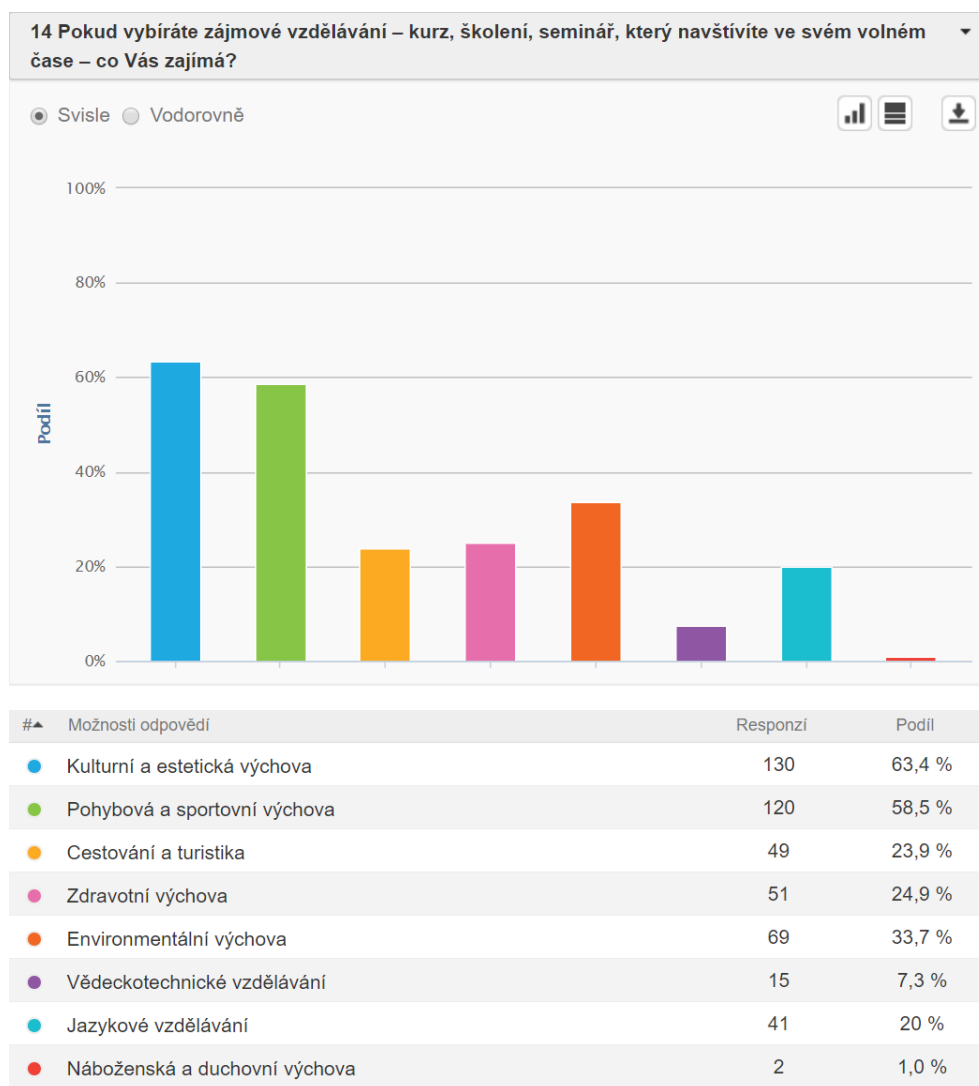
Položka č. 13



Obrázek č. 8: Jaký je, dle Vašeho názoru, význam zájmového vzdělávání?

U položky č. 14 respondenti nejčastěji odpověděli, že pokud si vybírají zájmové vzdělávání, jejich zájem směřuje ke kulturní a estetické výchově (63,4% respondentů), pohybové a sportovní výchově (58,5% respondentů) a k enviromentální výchově (33,7% respondentů). Výběr jednotlivých odpovědí byl sestaven na základě kapitoly 2.5 Typy zájmového vzdělávání.

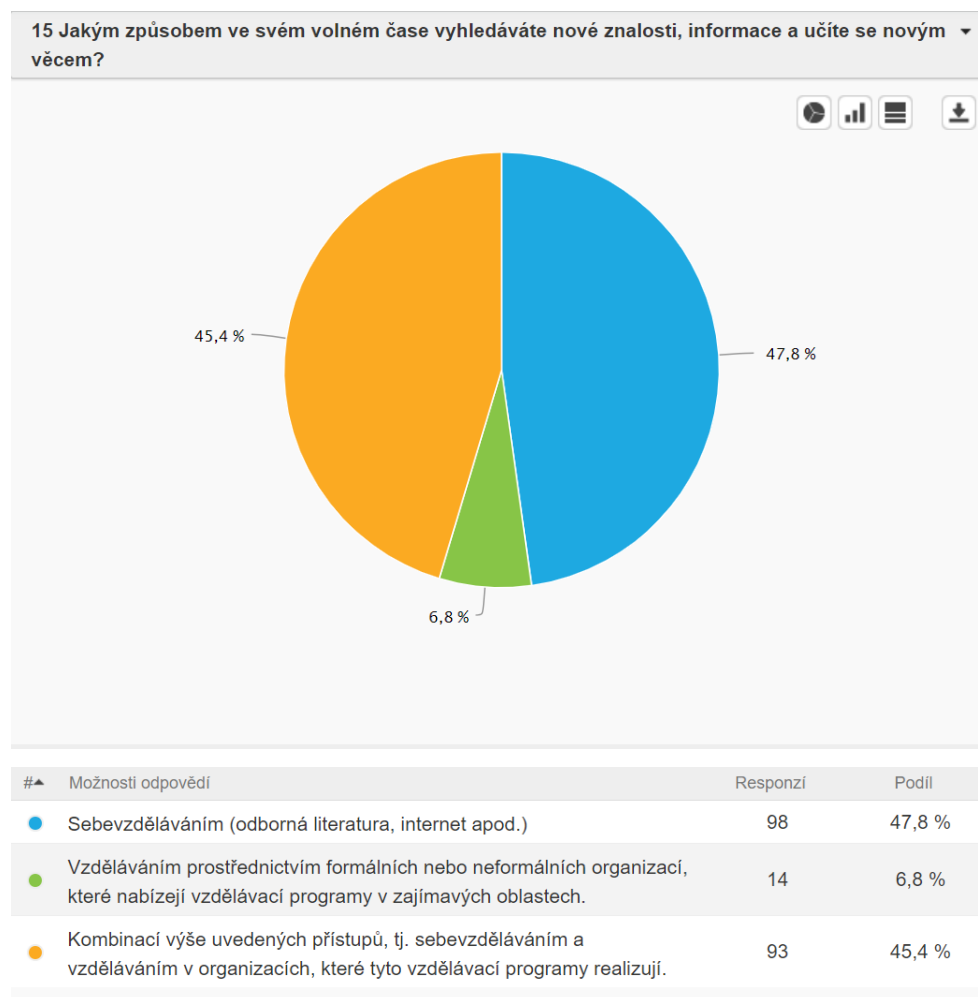
Položka č. 14



Obrázek č. 9: Pokud vybíráte zájmové vzdělávání - kurz, školení, seminář, který navštívíte ve svém volném čase - co Vás zajímá?

Z obrázku k položce č. 15 je patrné, že učitelé mateřských škol ve svém volném čase vyhledávají nové znalosti, informace a učí se novým věcem sebevzděláváním (47,8% respondentů) a sebevzděláváním v kombinaci se vzděláváním v organizacích, které vzdělávací programy realizují (45,4% respondentů). U položky č. 15 a č. 16 jsem vycházela a odpovědi sestavila na základě kapitoly 2.1 Definice zájmového vzdělávání.

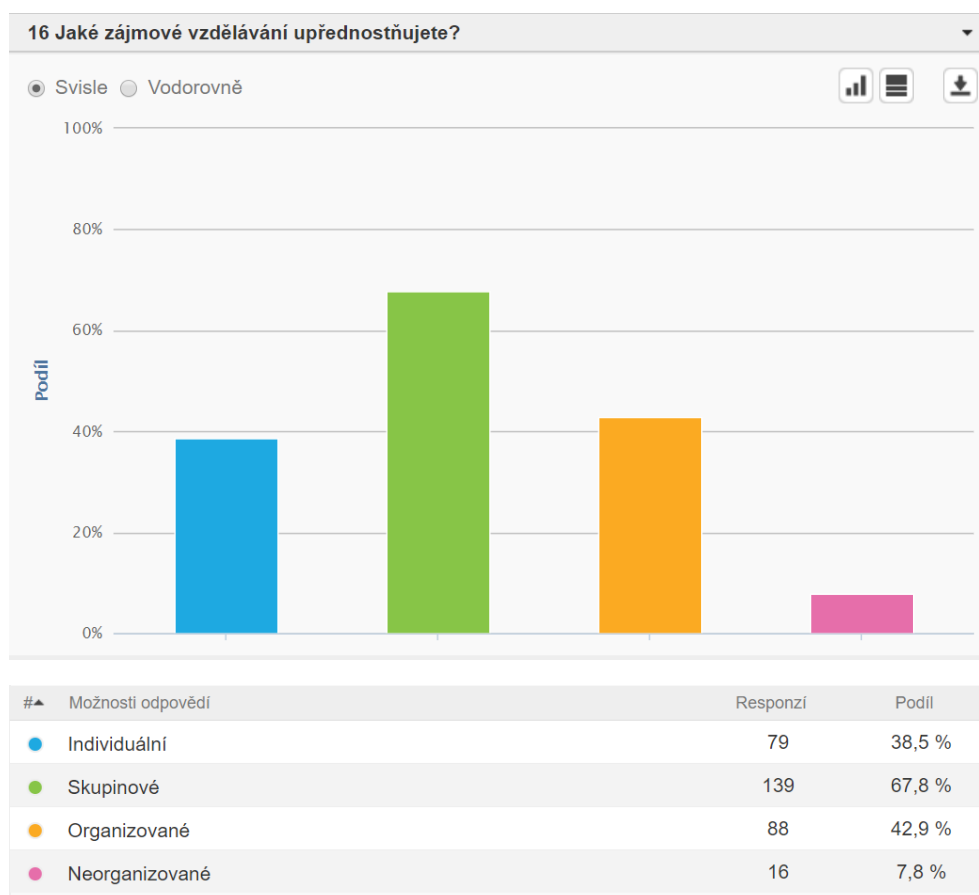
Položka č. 15



Obrázek č. 10: Jakým způsobem ve svém volném čase vyhledáváte nové znalosti, informace a učíte se novým věcem?

Z níže uvedeného obrázku je zřejmé, že respondenti upřednostňují skupinové (67,8%) a organizované (42,9%) vzdělávání. Nejméně atraktivní pro naše respondenty, bylo vzdělávání neorganizované (7,8%).

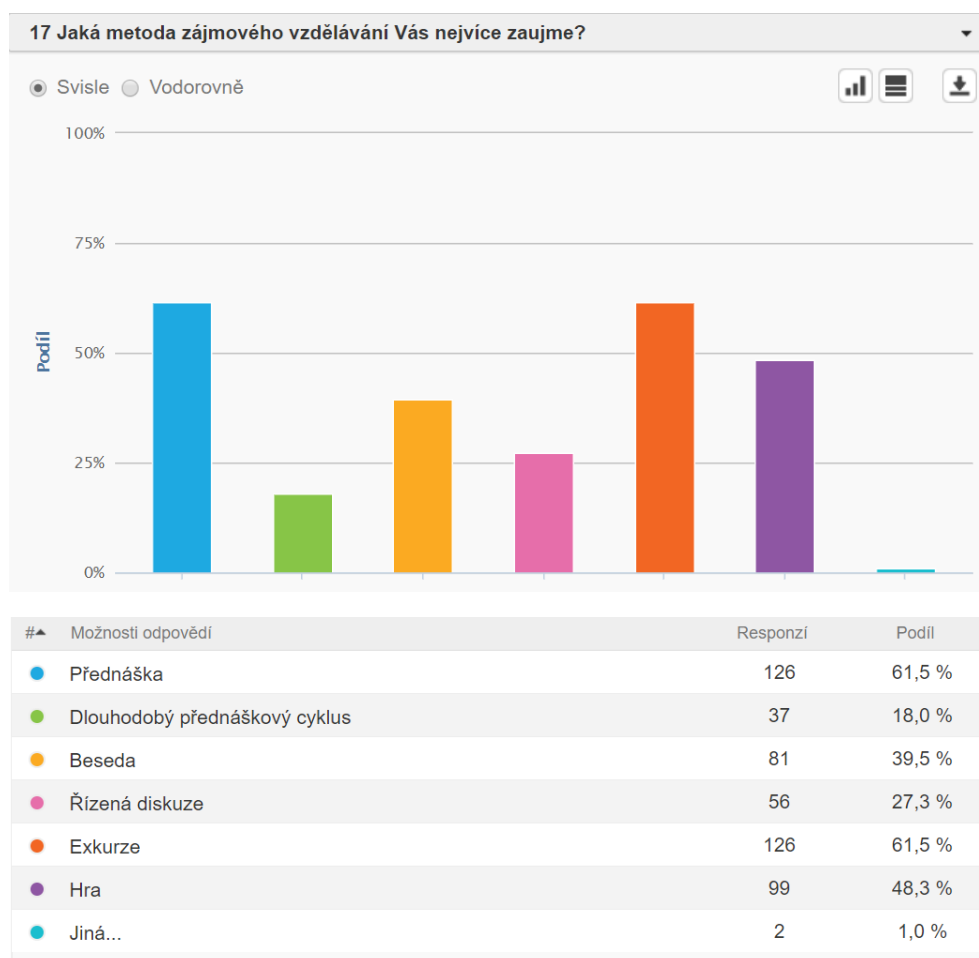
Položka č. 16



Obrázek č. 11: Jaké zájmové vzdělávání upřednostňujete?

Podíváme-li se na položku č. 17, můžeme vidět, že nejčastěji zvolenou metodou zájmového vzdělávání je shodně přednáška a exkurze (61,5% respondentů), následuje hra (48,3% respondentů) a beseda (39,5% respondentů). Analyzujeme-li získaná data o metodách zájmového vzdělávání, můžeme najít podobnost s uvedenými odpověďmi k položce č. 16, kdy respondenti upřednostňovali nejčastěji skupinové a organizované vzdělávání. Rozdělení jednotlivých metod je pak přesněji rozpracováno v kapitole č. 2.4 Formy a metody zájmového vzdělávání.

Položka č. 17

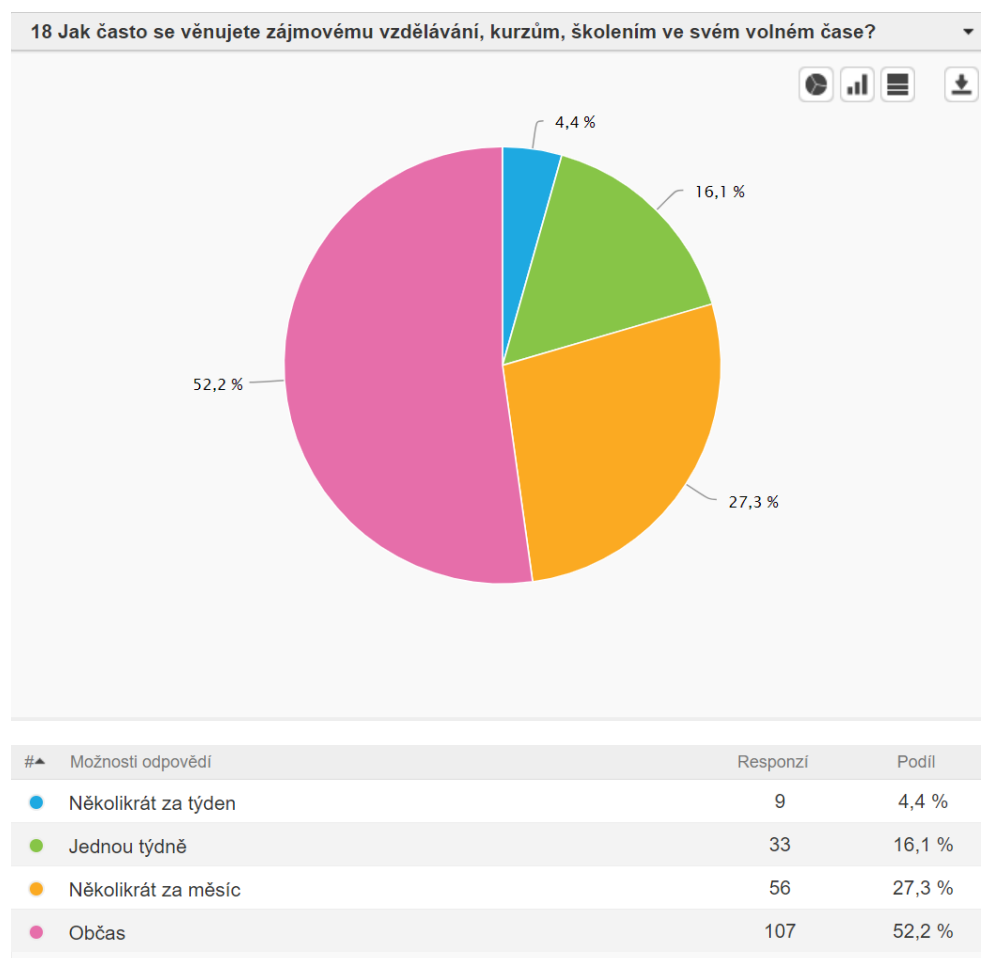


Obrázek č. 12: Jaká metoda zájmového vzdělávání Vás nejvíce zaujme?

Z níže uvedených odpovědí na položku č. 18 můžeme vyčíst, že učitelé mateřských škol, se zájmovému vzdělávání nevěnují příliš často. Odpovědi několikrát týdně (4,4% respondentů), jednou týdně (16,1% respondentů) a několikrát za měsíc (27,3% respondentů) při svém součtu (47,8%) stále dostačují na součet odpovědí občas (52,2% respondentů). Tento nezájem o zájmové vzdělávání může vycházet z různých důvodů. Může to být i vyšší věková hranice respondentů uvedená v položce č. 1 (36,6% ve věku 51-60 let), která je výrazně navýšena oproti výsledkům šetření Šeráka (2009) a Knotové (2006), kteří uvádějí, že nabídku zájmového vzdělávání nejčastěji využívají jedinci ve věkové kategorii 19-29 let. Podrobněji je

otázka typického účastníka zájmového vzdělávání zpracována v kapitole č. 2.6 Účastníci zájmového vzdělávání.

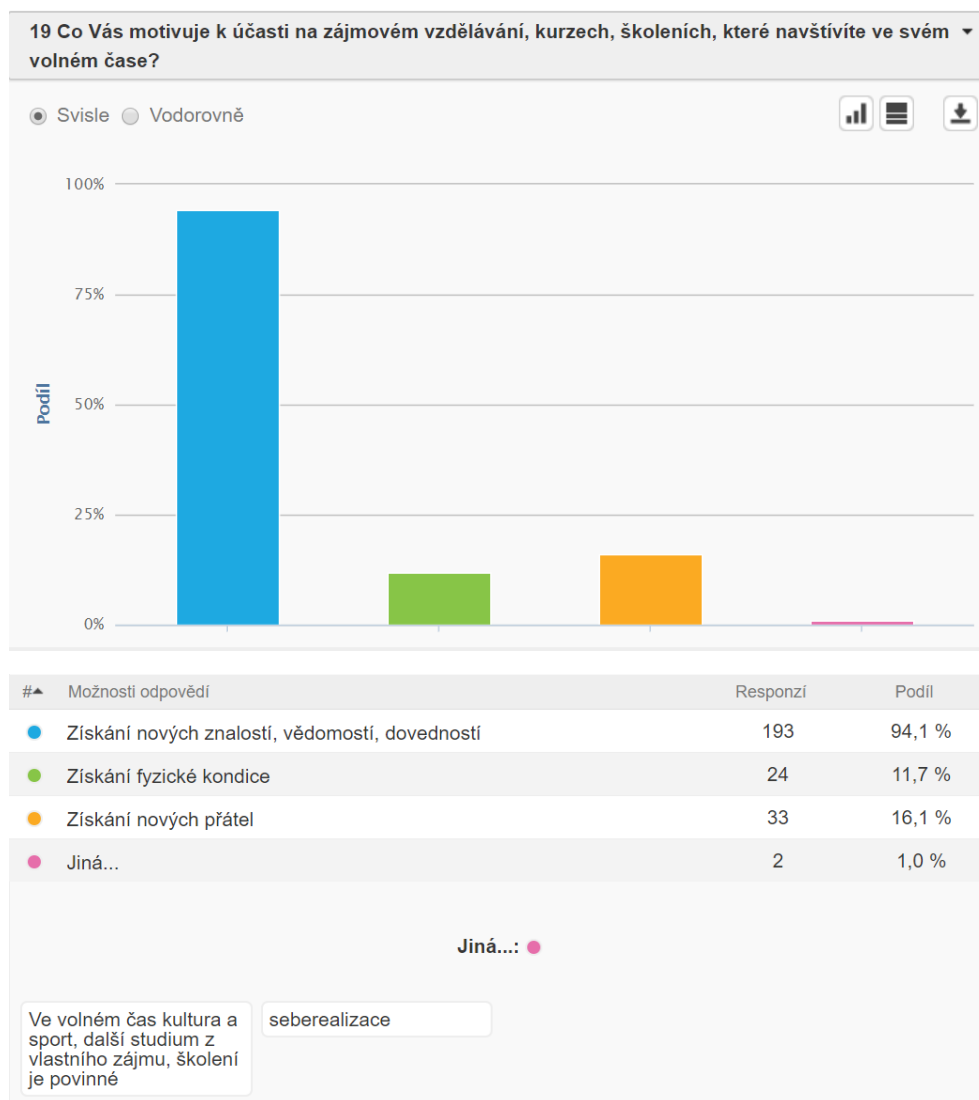
Položka č. 18



Obrázek č. 13: Jak často se věnujete zájmovému vzdělávání, kurzům, školením ve svém volném čase?

U položky č. 19 se respondenti nejčastěji přikláněli k tomu, že největší motivací k účasti na zájmovém vzdělávání je získání nových znalostí, vědomostí a dovedností (94,1% respondentů) a získání nových přátel (16,1% respondentů).

Položka č. 19



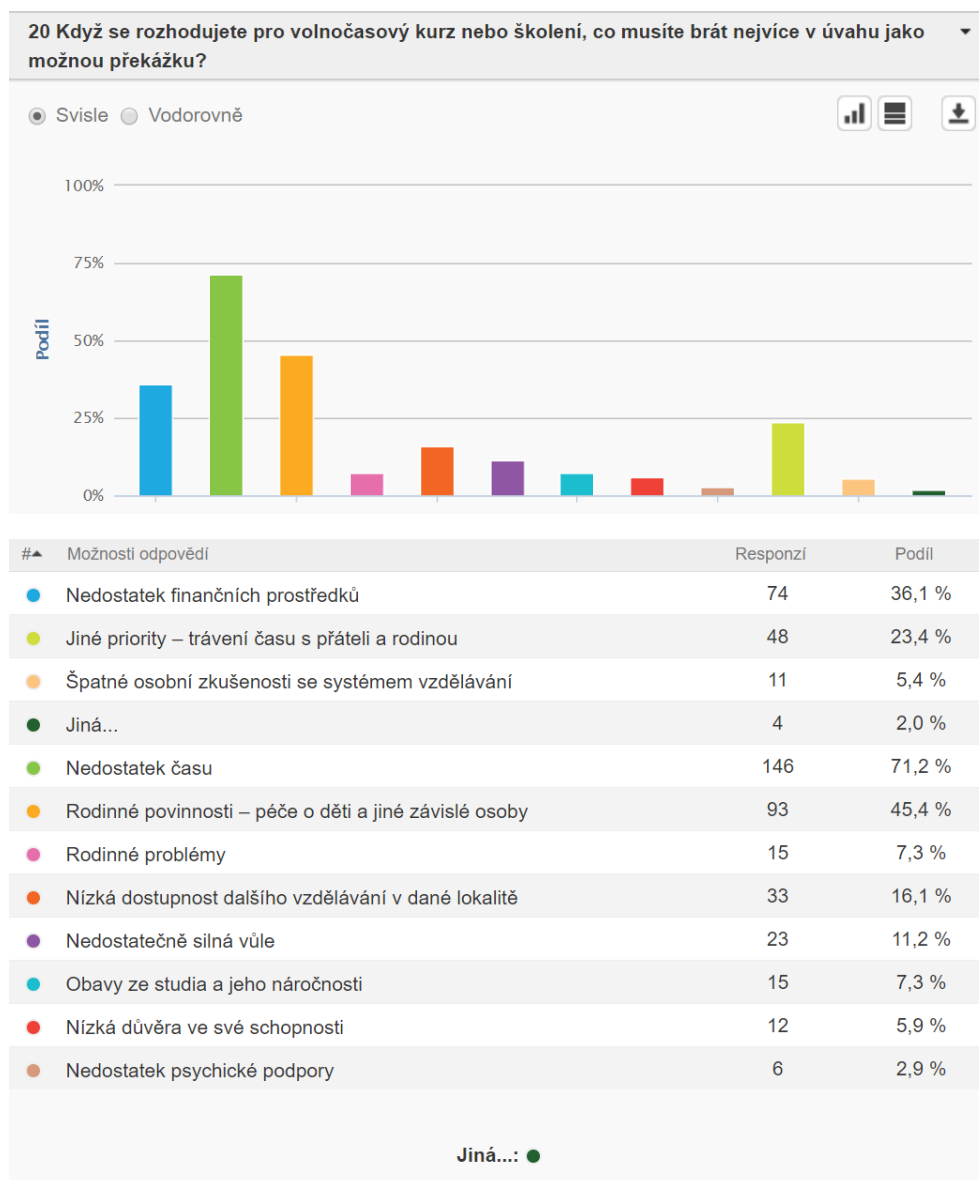
Obrázek č. 14: Co Vás motivuje k účasti na zájmovém vzdělávání, kurzech, školeních, které navštívíte ve svém volném čase?

U položky č. 20 jsem se respondentů dotazovala na bariéry, které jim brání v účasti na zájmovém vzdělávání. Jednotlivé odpovědi byly sestaveny na základě kapitoly č. 1.2.2 Bariéry ve vzdělávání dospělých. Nejčastější odpovědí učitelů mateřských škol byl nedostatek času (71,2% respondentů), rodinné povinnosti – péče o děti a jiné závislé osoby (45,4% respondentů) a nedostatek finančních prostředků (36,1% respondentů), což může poukazovat na nedostatečné ohodnocení práce učitelů v mateřských školách. Vysoce

převažující odpověď „nedostatek času“ je velice překvapující vzhledem k nejpočetnější věkové kategorii 51-60 let. U této věkové kategorie bychom přepokládali již menší zatížení povinnostmi odvíjejících se od chodu rodinného života (např. zabezpečení malých dětí), dosažení vrcholu profesní kvalifikace a profesní výkonnosti, a tím získání času na aktivity, které vedou k uspokojení vlastních potřeb a zájmů. Na tento výsledek se můžeme podívat z různých úhlů pohledu. Z jednoho úhlu pohledu může tento výsledek znamenat pouze neochotu respondentů se zájmového vzdělávání účastnit a odpověď „nedostatek času“ jim slouží jako alibi, protože jejich motivace k zájmovému vzdělávání není dostatečně silná. Z jiného úhlu pohledu mohou respondenti opravdu pociťovat nedostatek času pro zájmové vzdělávání z důvodu uvedených v dalších odpovědích, kdy pečují o děti a jiné závislé osoby (45,4% respondentů) nebo dávají přednost trávení svého volného času s přáteli a rodinou (23,4% respondentů). Z možnosti výběru odpovědi jiná, pak respondenti uváděli:

- Špatná a nudná nabídka kurzů.
- Nedostatečná kvalita kurzů.
- Pracovní povinnosti.
- Dojíždění.

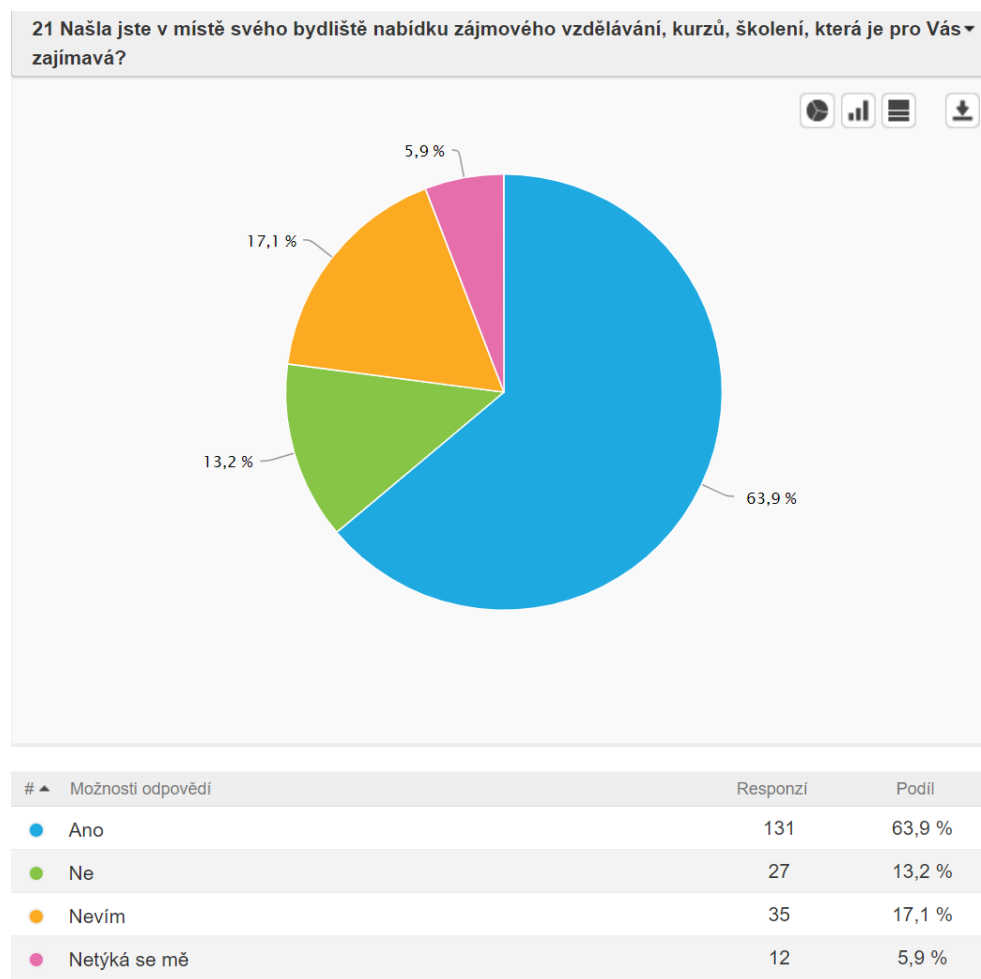
Položka č. 20



Obrázek č. 15: Když se rozhodujete pro volnočasový kurz nebo školení, co musíte brát nejvíce v úvahu jako možnou překážku?

U položky č. 21, kdy respondenti odpovídali na otázku, zda našli v místě svého bydliště zajímavou nabídku zájmového vzdělávání, byla většina odpovědí kladná (63,9% respondentů). Tento výsledek koresponduje s výše uvedenou rešerší, kdy bylo zjištěno, že nabídka v Liberci je dostatečně široká a je možné vybírat z různých kategorií zájmů. Odpověď zápornou volilo 13,2% respondentů a odpověď nevím 17,1% respondentů.

Položka č. 21



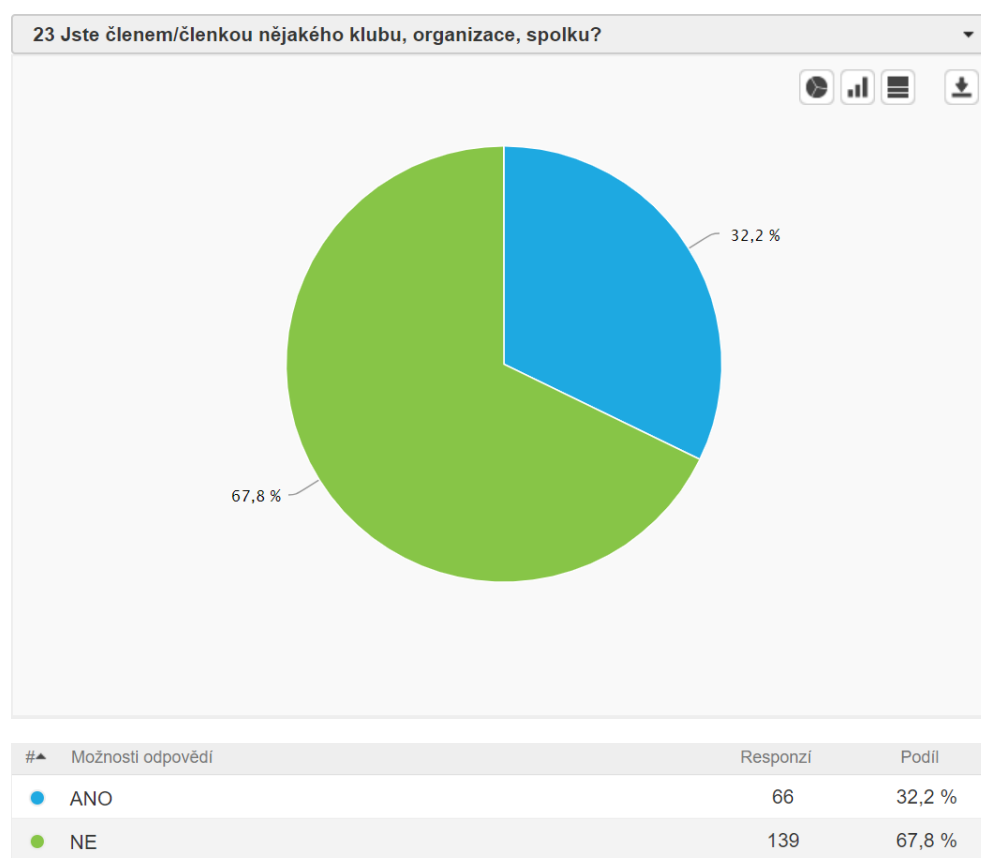
Obrázek č. 16: Našla jste v místě svého bydliště nabídku zájmového vzdělávání, kurzů, školení, která je pro Vás zajímavá?

Otevřená položka č. 22 byla pro tuto práci velice důležitá. Na tuto položku odpovídali respondenti, kteří na předchozí položku č. 21 odpověděli záporně, tzn. 27 respondentů (13,2%). Odpovědi respondentů však nepřinesly dostatečně vypovídající hodnotu toho, co opravdu postrádají. Neurčité odpovědi typu: malý výběr; nevím; nabídka je stále stejná; nabídku; malá rozmanitost nabídky apod., není možné analyzovat. Odpovědi: hry s dětmi v MŠ; psychohygienu pedagoga; logopedické kurzy, bychom radili spíše do kategorie dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Pro naše účely by se daly použít pouze odpovědi typu: kurz šití; turistický kurz;

hudební činnosti a tvořivá dramatika; oblast výtvarných a pracovních činností; nové trendy cvičení. Avšak ani tyto odpovědi nejsou zcela odpovídající, protože mnohé z výše uvedených aktivit byly vyhledány a popsány v kapitole č. 4.2 Rešerše zájmového vzdělávání ve městě Liberec.

Položka č. 23 koresponduje s položkou č. 18, kdy bylo zjištěno, že učitelé mateřských škol se zájmovému vzdělávání věnují jen občas (52,2% respondentů). Soudíme tak z toho důvodu, že pokud je někdo členem klubu, organizace, spolku, dochází pravidelně a častěji na setkání s dalšími členy. U položky č. 23 odpověděla většina respondentů záporně, že nejsou členy žádného klubu, organizace, spolku (67,8% respondentů). Respondenti, kteří jsou členy nějakého klubu, organizace, spolku, odpověděli kladně (32,2% respondentů).

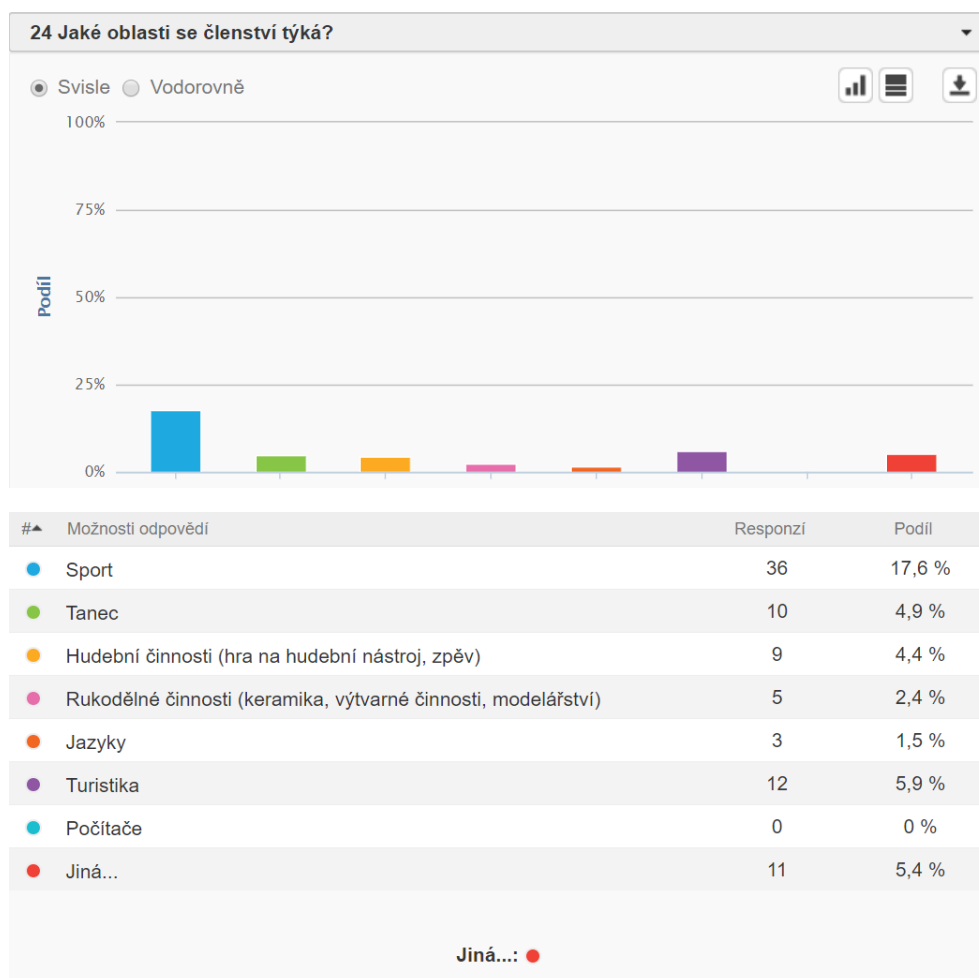
Položka č. 23



Obrázek č. 17: Jste členem/členkou nějakého klubu, organizace, spolku?

Na položku č. 24 a č. 25 odpovídali pouze respondenti, kteří odpověděli kladně na položku č. 23 (66 respondentů; 32,2%). Položkou č. 24 bylo zjištěno, jaké oblasti se členství týká. Nejčastější odpovědí bylo členství týkající se sportu (17,6% respondentů), turistiky (5,9% respondentů) a tance (4,9% respondentů). Z možnosti jiné (5,4% respondentů) to bylo členství: sbor dobrovolných hasičů, zvířata, pedagogika, péče o postižené, skauting a církve.

Položka č. 24

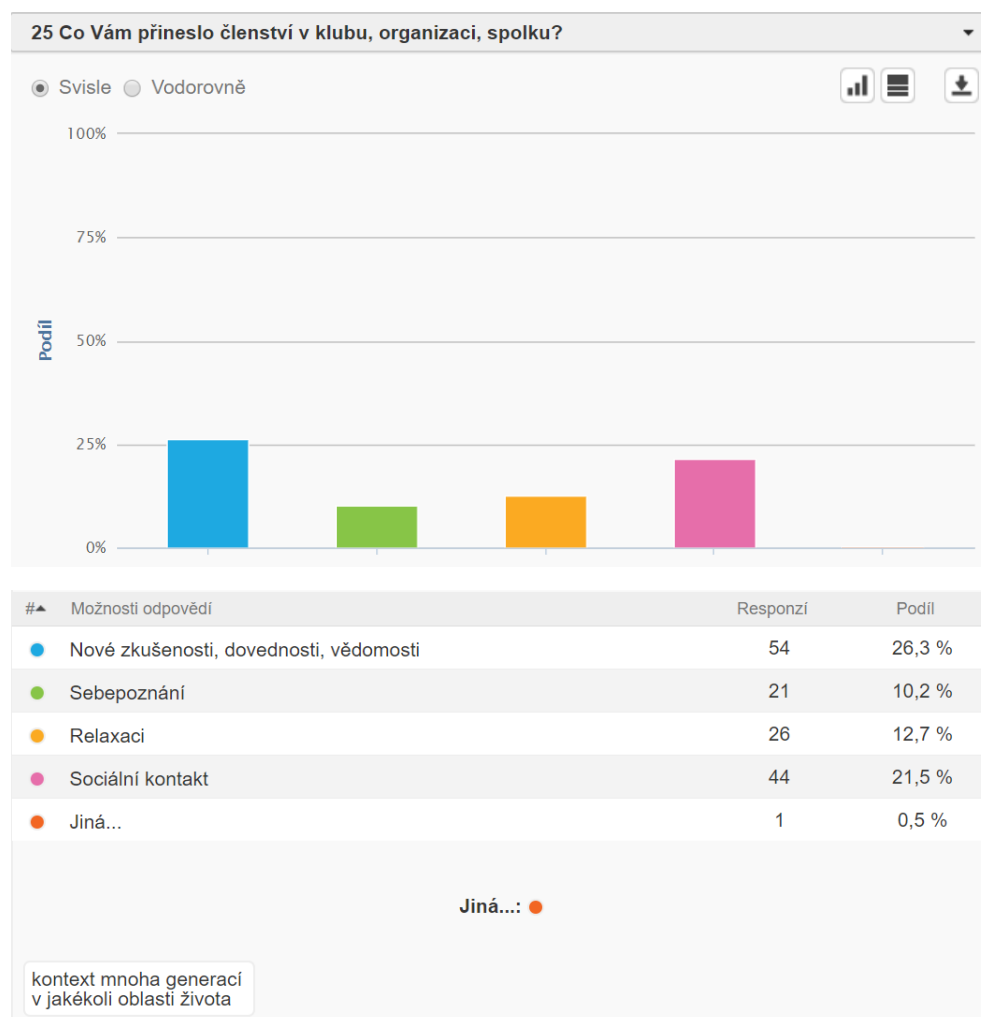


Obrázek č. 18: Jaké oblasti se členství týká?

V následujícím obrázku je znázorněné, co respondentům členství přineslo. Nejčastěji respondenti označili nové zkušenosti, dovednosti,

vědomosti (26,3% respondentů), sociální kontakt (21,5% respondentů), relaxaci (12,7% respondentů) a sebepoznání (10,2% respondentů).

Položka č. 25



Obrázek č. 19: Co Vám přineslo členství v klubu, organizaci, spolku?

Položka č. 26 pak už jen dává možnost respondentům vyjádřit se k dané problematice zájmového vzdělávání učitelů mateřských škol ve městě Liberec. Ačkoliv odpovědí není mnoho, je potěšující, že všechny odpovědi jsou pozitivní. Odpovědi: Ráda navštěvuji kurzy zájmového vzdělávání; Působení ve školství mi zájmové vzdělávání nabízí, usnadňuje; Spolky zažívají renesanci, v prostředí obce pomáhají stmelovat obyvatele.

Položka č. 26

26 Pokud, dle Vašeho názoru, v dotazníku něco chybělo a chtěl/a byste k tématu zájmového vzdělávání cokoli doplnit, využijte prosím tento prostor. ▾

| | | | |
|--|--|---|-----|
| ráda navštěvuji kurzy zájmového vzdělávání | null (201x) | Spolky zažívají renesanci, v prostředí obce pomáhají stmelovat obyvatele. | nic |
| | Působení ve školství mi zájmové vzdělávání nabízí, usnadňuje | | |

Obrázek č. 20: Pokud, dle Vašeho názoru, v dotazníku něco chybělo a chtěl/a byste k tématu zájmového vzdělávání cokoli doplnit, využijte prosím tento prostor.

7. SHRNU TÍ

V této části se vrátím zpět k výsledkům dotazníkového šetření s cílem shrnutí dat v návaznosti na teoretickou část práce.

Cílem empirické části bylo zjistit, jakému zájmovému vzdělávání dospělých se věnují učitelé mateřských škol ve městě Liberec, identifikovat jejich potřeby, možnosti, motivace a bariéry v zájmovém vzdělávání.

Nejprve je nutné identifikovat charakteristiku výběrového souboru. Dotazníkové položky č. 1-6 identifikovaly respondenty z hlediska jejich věku, pohlaví, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, typu a velikosti (počet učitelů v MŠ) mateřské školy, kde je respondent zaměstnán. Na základě těchto položek, můžeme konstatovat, že nejpočetněji byli zastoupeni respondenti ve věkové skupině 51-60 let, ženy v zastoupení 100%, se středoškolským vzděláním 68,8%. Této charakteristice respondenta odpovídá i nejčastěji uváděná délka praxe 33,6-42 let. Co se týká typu a velikosti mateřské školy z pohledu počtu učitelů, jednalo se nejčastěji o respondenty ze státních mateřských škol o celkovém počtu 4,3-6,6 učitelů.

Položky č. 7-12 byly do dotazníku vloženy z důvodu, aby byl patrný rozdíl mezi profesním a zájmovým vzděláváním, neboť obě formy vzdělávání patří do kategorie neformálního vzdělávání (uvedeno v kapitole 1.1 Celoživotní vzdělávání). Respondenti si tak mohli uvědomit a ujasnit rozdíl mezi vzděláváním potřebným pro jejich profesní rozvoj – Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a vzděláváním zájmovým. Z uvedených výsledků průzkumu k položkám 7-12 jednoznačně vychází, že většina učitelů mateřských škol se účastní dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), přičemž 78% respondentů se účastnilo za posledních 12 měsíců a 90,7% respondentů se účastnilo za dobu své praxe v mateřské škole. Dále na základě vyhodnocení můžeme konstatovat, že vzdělávací programy byly převážně vybírány na základě Výzvy č. 02_16_022 Šablony pro MŠ a ZŠ I. Nejčastěji se jednalo o vzdělávací programy zaměřené na: Osobnostně sociální a profesní rozvoj; Rozvoj dětí v mateřské škole; Inkluze a Individualizace v mateřské škole. Počet hodin vzdělávacího programu a

výstup vzdělávacího programu rovněž koresponduje s výše avizovanou výzvou a to tak, že hodinová dotace byla nejčastěji uváděna 8, 16, 24, 28, 40 a 64 vyučovacími hodinami a výstupem vzdělávacího programu bylo Osvědčení (147 odpovědí).

Další položky č. 13-26 jsou již zaměřené na zájmové vzdělávání, které je předmětem této práce.

Položka č. 13 byla důležitou výchozí otázkou, abychom zjistili názor respondentů na význam zájmového vzdělávání. Odpovědi respondentů můžeme přehledně a komplexně shrnout dle Vymazala (1990, s. 12). Nejčastěji respondenti označovali odpověď, že zájmové vzdělávání má pro ně význam vzdělávání (82%), to může být vnímáno jako systematické rozvíjení a aktualizování poznatků ze všech oblastí vědy, techniky a kultury. Druhou nejčastější odpověď seberealizace (71,2%), můžeme vysvětlit pochopením svého postavení ve výkladu světa a orientaci v něm. Zjednodušeně řečeno seberealizaci chápeme jako svůj osobní rozvoj a dosažení našich cílů v souladu s hodnotami a potřebami, které jsou pro nás důležité. Další odpovědi respondentů na položku byl kvalifikační význam (31,7%), což přiřadíme k rozvíjení schopností, prohloubení znalostí a dovedností.

Dotazovali jsme se respondentů, jaká oblast zájmového vzdělávání je nejvíce zajímavá. Výběr jednotlivých oblastí byl sestaven na základě kategorizace Šeráka (2009, s. 506). Respondenti nejčastěji volili kulturní a estetickou výchovu (63,4%), přičemž tuto kategorii vnímáme jako významný faktor života společnosti, rozvoj intelektuální, emocionální i morální úrovně každého občana. Pohybová a sportovní výchova volena respondenty jako druhá (58,5%), využívá pohybových aktivit k tělesné přípravě pro životní praxi a rozvoj osobnosti. Na třetím místě volili respondenti environmentální výchovu (33,7%), což vyjadřuje vhodnou hierarchii hodnot a pozitivního postoje v systému člověk-společnost-příroda. Dle našeho mínění vyšší procento odpovědí pro kulturní a estetickou výchovu, může být odrazem vyšší věkové kategorie respondentů.

Na základě odpovědí v položkách č. 15 a 16, které byly sestaveny pomocí kapitoly 2.1 Definice zájmového vzdělávání a výběru dle Šeráka (2009, s. 51), můžeme konstatovat, že respondenti vyhledávají nové znalosti, informace a učí se novým věcem nejčastěji sebevzděláváním (47,8%) a upřednostňují skupinovou výuku (67,8%). Tato tvrzení mohou být zdánlivě protichůdná, ale musíme si uvědomit, že sebevzdělávání nemusí probíhat pouze individuální edukační aktivitou. Následně to můžeme potvrdit i výsledkem položky č. 17, kdy je zřejmé, že respondenty nejvíce zaujme zájmové vzdělávání shodně metodou přednášky a exkurze (61,5%), následované metodou hry (48,3%), což může odpovídat naturelu učitelů mateřských škol.

Podíváme-li se na výsledky motivace k zájmovému vzdělávání, kde byl výběr odpovědí sestaven dle Vacínové (2011, s. 71), výsledek není překvapující. Výzkumné šetření prokázalo, že respondenty nejčastěji motivuje získání nových znalostí, vědomostí, dovedností (94,1%), což odpovídá poznávacím potřebám, které respondenti od zájmového vzdělávání očekávají, jak uvádí výsledek položky č. 13 Význam zájmového vzdělávání. V této položce respondenti přikládali zájmovému vzdělávání největší význam z pohledu vzdělávání (82%).

Dalším důležitým ukazatelem v oblasti zájmového vzdělávání byl údaj týkající se vnímaných bariér při rozhodování k zapojení se do zájmového vzdělávání. Tyto bariéry mohou představovat překážky, které jsme se pokusili analyzovat v položce č. 20. Nejčastěji zvolenou odpovědí bylo nedostatek času (71,2%). Tento výsledek koresponduje s výsledkem odpovědí v položce č. 18, kdy respondenti volili odpověď občas (52,2%) na otázku jak často se zájmovému vzdělávání věnují.

Většina respondentů nachází v rámci svého bydliště nabídku zájmového vzdělávání (63,9%). Pokud si však nemohou vybrat z nabídky, nejčastěji postrádají kurzy šití; turistický kurz; hudební činnosti a tvořivou dramaturgii; oblast výtvarných a pracovní činností a nové trendy cvičení.

Respondenti z výzkumného souboru nebývají členy zájmové organizace, klubu, spolku (67,8%) a když už se členy stanou, upřednostňují sport (17,6%).

Zájmové vzdělávání přináší respondentům, pokud se ho účastí, určité přínosy a životní benefity. V této chvíli by bylo možné vyslovit souhlas s popisem zájmového vzdělávání Palána (1997, s. 135) v tom smyslu že: „vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase.“ Pokud bychom z pohledu zájmového vzdělávání přihlédli k odpovědím respondentů na poslední položku č. 26, můžeme se s tímto popisem zcela ztotožnit.

ZÁVĚR

Tato práce se věnovala zájmovému vzdělávání učitelů mateřských škol ve městě Liberec. Cílem diplomové práce byla identifikace vzdělávacích potřeb, možností, motivace a případných bariér v zájmovém vzdělávání a zájmových aktivitách učitelů mateřských škol ve městě Liberec.

Pro naplnění cíle jsem se v teoretické části nejprve zaměřila na celoživotní vzdělávání z pohledu andragogů, jehož součástí je i vzdělávání zájmové. V této kapitole dále vymezuji pojem „dospělý“, který patří mezi základní andragogické pojmy. Závěrem kapitoly ještě zmiňuji motivaci a bariéry související se vzděláváním dospělých. Vzhledem k tomu, že mým tématem bylo zájmové vzdělávání, věnovala jsem další kapitolu podrobnému popisu zájmového vzdělávání. Definovala jsem zde zájmové vzdělávání a vysvětlila pojmy s ním související. Vymezila jsem zde zájmy a potřeby, cíle a funkce, formy a metody zájmového vzdělávání. Nakonec jsem charakterizovala účastníka zájmového vzdělávání. Následující dvě kapitoly teoretické části byly věnovány přiblížení cílové skupiny výzkumu, tedy učitelů mateřských škol a regionu výzkumu včetně rešerše zájmového vzdělávání ve městě Liberec.

Na základě studia odborné literatury a zdrojů zabývajících se zájmových vzděláváním dospělých jsem dospěla k závěru, že zájmové vzdělávání je založené především na osobních zájmech a potřebách jedince, ale zároveň plní i funkci edukační. Předností zájmového vzdělávání je výběr způsobu, formy a metody pomocí níž může účastník zájmového vzdělávání cílit svou volbu.

V empirické části jsem se snažila nalézt odpověď na výzkumnou otázku, přičemž jsem využila kvantitativní výzkumnou strategii. Metodologii výzkumu podrobně popisuji v páté kapitole. V následujících kapitolách empirické části prezentuji a shrnuji výsledky výzkumného šetření.

Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé mateřských škol se zájmově vzdělávají a někteří z nich jsou i členy zájmových organizací, klubů, spolků.

Respondenti mají možnost výběru zájmového vzdělávání v místě svého bydliště, z čehož zároveň vyplývá uspokojení jejich vzdělávacích potřeb. Pokud respondenti nenacházeli zcela uspokojivou nabídku zájmového vzdělávání, bývala jejich poptávka směřována na oblast rukodělných a hudebních činností, turistiky a nových trendů cvičení. Míru zapojení do zájmového vzdělávání učitelů nejčastěji limituje nedostatek času a naopak jejich motivací bývá získání nových znalostí, vědomostí a dovedností.

Myslím, že se mi podařilo naplnit cíl diplomové práce a odpovědět na výzkumnou otázku jakým způsobem, s jakými potřebami, očekáváními a bariérami využívají učitelé MŠ v Liberci zájmové vzdělávání dospělých. Směr dalšího výzkumu by se mohl zaměřit na menší obce Libereckého kraje, kde nabídka zájmového vzdělávání může být, oproti krajskému městu Liberec, méně pestrá a nedostačující.

Věřím, že realizace tohoto průzkumného šetření pomohla učitelům mateřských škol zamyslet se nad přínosem zájmového vzdělávání a ti, kteří se doposud tohoto vzdělávání neúčastnili, svou účast zváží.

Literatura a zdroje

- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Praha: Grada.
- Bartlová, P. (2008). *BADED - barriers in adult education: findings and strategies for overcoming those barriers: Ikaalinen - Prague - Vienna, June 2008*. Praha: National Training Fund.
- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v české republice* [online]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol> [cit. 20. 6. 2018]
- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Čepelka, O., Palán, Z., & Simová, J. (2012). *Další vzdělávání v Libereckém kraji: analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- Delors, J. (1996). *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub.
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 4.). Praha: Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.

- Knotová, D. (2006). Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase [online]. *Studia Paedagogica*, 54(11), 67–78. Dostupný z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/427> [cit. 20. 5. 2018]
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 4). Praha: Portál.
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates [online]. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301. Dostupný z https://tu-dresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=de [cit. 10. 8. 2018]
- Lifelong learning* [online]. Dostupný z <http://infed.org/mobi/lifelong-learning/> [cit. 15. 7. 2018]
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mateřské školy - školy, učitelé - časová řada 2006/07 - 2015/16; Český statistický úřad [online]. Zdroj: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016> [cit. 16. 8. 2018]
- Mateřské školy zřizované statutárním městem Liberec [online]. Dostupné z <http://www.liberec.cz/cz/prakticke-informace/vzdelani/materske-skoly/> [cit. 5. 9. 2018]
- Memorandum o celoživotním učení [online]. Dostupný z <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf> [cit. 20. 6. 2018]
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika* (2., přeprac. vyd). Praha: ASPI.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1997). *Psychologie osobnosti* (Vyd. 2). Praha: Academia.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA.

- Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN.
- Patterson, G., Forgatch, M., Yoerger, K., & Stoolmiller, M. (1998) [online]. Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10(3), 531-547. Dostupný z https://www.researchgate.net/profile/Marion_Forgatch/publication/13543544_Variables_that_initiate_and_maintain_an_early-onset_trajectory_for_juvenile_offending/links/0fcfd5010464431fd5000000.pdf [cit. 13. 8. 2018]
- Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele [online]. Dostupný z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497> [cit. 3. 8. 2018]
- Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- Přehled mateřských škol zřízených statutárním městem Liberec a kritéria jejich srovnání (školní rok 2016/2017) [online]. Dostupný z https://www.liberec.cz/files/prilohy/katalog-cinnosti-materskych-skol-2016_2017.pdf [cit. 23. 10. 2018]
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Strategie celoživotního učení ČR*. (c2007). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018) [online]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/file/45304/> [cit. 2. 8. 2018]
- Říman, J. (1986). *Malá československá encyklopedie*. Praha: Academia.

- Smetáčková, I. (2007). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost.
- Smetáčková, I., & Vlková, K. (2005). *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost.
- Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele [online]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2016-17> [cit. 15. 8. 2018]
- Statistický úřad [online]. Mateřské školy – školy, učitelé – časová řada 2006/07-2015/16. Dostupný z <https://www.czso.cz/csu/czso/4-obyvateľstvo-qcjjajzbyi> [cit. 18. 8. 2018]
- Statistický úřad [online]. Předškolní vzdělávání – učitelé (počet, začínající) – podle území. Dostupný z <https://www.czso.cz/csu/czso/4-obyvateľstvo-qcjjajzbyi> [cit. 18. 8. 2018]
- Statistický úřad [online]. Vybrané demografické údaje v Liberci. Dostupný z <https://www.czso.cz/csu/czso/4-obyvateľstvo-qcjjajzbyi> [cit. 18. 8. 2018]
- Strategie celoživotního učení [online]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr> [cit. 18. 7. 2018]
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Šerák, M., & Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomková, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Veteška, J., & Vacínová, T. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Visit Liberec [online]. Dostupný z <http://www.liberec.cz/cz/> [cit. 26. 8. 2018]
- Vrána, S. (Ed.). (1946). *Česká mateřská škola do nového údobí*. V Brně: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví.
- Vychová, H. (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV.
- Vymazal, J. (1990). *Mimoškolská výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Zákon o pedagogických pracovnících [online]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/file/38850/> [cit. 26. 7. 2018]
- Zákon o vysokých školách [online]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa> [cit. 20. 7. 2018]
- Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Seznam zkratk

CŽU – Celoživotní učení

BOZP – Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

DV – Další vzdělávání

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

PPU – Podpora práce učitelů

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf č. 1: Proces celoživotního vzdělávání | 11 |
| Graf č. 2: Etapy celoživotního vzdělávání | 12 |
| Graf č. 3: Proces motivace | 18 |
| Graf č. 4: Délka praxe respondentů | 63 |
| Graf č. 5: Počet učitelů v mateřské škole | 65 |
| Graf č. 6: Počet vyučovacích hodin..... | 67 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tab. č. 1: Rozdílnost v pojetí výchovné a vzdělávací péče..... | 16 |
| Tab. č. 2: Charakteristika klasických typů temperamentu | 44 |
| Tab. č. 3: Předškolní vzdělávání – učitelé (počet, začínající) | 47 |
| Tab. č. 4: Mateřské školy – školy, učitelé – časová řada 2006/07-2015/16. | 48 |
| Tab. č. 5: Vybrané demografické údaje v Liberci | 51 |

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obrázek č. 1: Věk respondentů | 61 |
| Obrázek č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů..... | 62 |
| Obrázek č. 3: Typ mateřské školy | 64 |
| Obrázek č. 4: Navštívil/a jse v posledních 12 měsících v rámci DVPP nějaký vzdělávací program? | 66 |
| Obrázek č. 5: Co bylo výstupem vzdělávacího programu (Osvědčení, Potvrzení o účasti apod.)? | 67 |
| Obrázek č. 6: Navštívil/a jste po dobu své praxe v MŠ více než jeden vzdělávací program v rámci DVPP? | 68 |
| Obrázek č. 7: O jaké tematické zaměření se jednalo? | 69 |
| Obrázek č. 8: Jaký je, dle Vašeho názoru, význam zájmového vzdělávání?70 | |
| Obrázek č. 9: Pokud vybíráte zájmové vzdělávání - kurz, školení, seminář, který navštívíte ve svém volném čase - co Vás zajímá? | 71 |
| Obrázek č. 10: Jakým způsobem ve svém volném čase vyhledáváte nové znalosti, informace a učíte se novým věcem? | 72 |
| Obrázek č. 11: Jaké zájmové vzdělávání upřednostňujete? | 73 |
| Obrázek č. 12: Jaká metoda zájmového vzdělávání Vás nejvíce zaujme?...74 | |
| Obrázek č. 13: Jak často se věnujete zájmovému vzdělávání, kurzům, školením ve svém volném čase? | 75 |
| Obrázek č. 14: Co Vás motivuje k účasti na zájmovém vzdělávání, kurzech, školeních, které navštívíte ve svém volném čase? | 76 |
| Obrázek č. 15: Když se rozhodnete pro volnočasový kurz nebo školení, co musíte brát nejvíce v úvahu jako možnou překážku?..... | 78 |
| Obrázek č. 16: Našla jste v místě svého bydliště nabídku zájmového vzdělávání, kurzů, školení, která je pro Vás zajímavá? | 79 |
| Obrázek č. 17: Jste členem/členkou nějakého klubu, organizace, spolku?..80 | |

| | |
|---|----|
| Obrázek č. 18: Jaké oblasti se členství týká? | 81 |
| Obrázek č. 19: Co Vám přineslo členství v klubu, organizaci, spolku?..... | 82 |
| Obrázek č. 20: Pokud, dle Vašeho názoru, v dotazníku něco chybělo a chtěl/a byste k tématu zájmového vzdělávání cokoliv doplnit, využijte prosím tento prostor..... | 83 |

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Seznam oslovených mateřských škol

Příloha č. 2 – Dotazník

Příloha č. 3 – Žádost o vyplnění anonymního dotazníku

Příloha č. 4 – Průvodní dopis k tištěným dotazníkům

Příloha č. 5 – Žádost o vyzvednutí anonymního dotazníku

Příloha č. 6 – Souhrnné výsledky podle jednotlivých odpovědí