

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Odborný růst předškolního pedagoga
a jeho význam pro vzdělávání dítěte v MŠ

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Jana Polčáková

Vypracovala:
Ivana Doležalová

České Budějovice, 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2012

Ivana Doležalová

Poděkování

Děkuji za ochotu, vstřícné jednání a cenné rady Mgr. Janě Polčákové při zpracování závěrečné bakalářské práce. Poděkování patří i kolektivu mateřské školy Pastelka za obětavou pomoc po celou dobu studia. Ráda bych poděkovala také své rodině a přátelům za jejich podporu a trpělivost projevenou během mého studia.

Abstrakt

Předškolní vzdělávání prochází celou řadou změn, které si vyžadují kvalitní připravenost pedagogů. Závěrečná bakalářská práce se zabývá problematikou celoživotního vzdělávání učitelek mateřských škol, zejména oblastí dalšího vzdělávání a přístupem předškolních pedagogů k profesnímu rozvoji. První část práce vychází z teoretického zpracování požadavků na odbornou vybavenost předškolních pedagogů a ukazuje některé možné cesty dalšího vzdělávání podle uvedené literatury. Druhá část přináší pohled učitelek mateřských škol na vlastní potřebu zvyšování profesní odbornosti. Zabývá se příležitostmi k dalšímu vzdělávání v běžné praxi předškolního pedagoga a snaží se nastínit, jaké formy vzdělávacích aktivit učitelky mateřských škol nejvíce preferují. Hledá odpovědi na otázky využití získaných informací v procesu inovací předškolního kurikula. Tato část se opírá o zpracované výsledky dotazníkového šetření, které se uskutečnilo mezi učitelkami mateřských škol v Kraji Vysočina.

Klíčová slova:

Celoživotní vzdělávání, další vzdělávání, učitelka mateřské školy, kompetence, odborný růst.

Abstract

Preschool education goes through a great deal of changes that demand quality readiness of teachers. The bachelor thesis deals with problems of lifelong education of teachers of nursery schools especially with sphere of further education and with approach of preschool teachers to profession development. The first part of the thesis is based on theoretical processing of requirements of professional equipment of preschool teachers and shows some possible ways of further education according to mentioned literature. The other part brings a view of teachers of nursery schools of their own requirement of increase of expert knowledge. It deals with opportunities to further education in usual practice of preschool teachers and tries to outline what forms of educational activities are preferred by teachers of nursery schools most. It looks for answers to questions of taking advantage of gained information in process of innovations of preschool curriculum. This part leans on treated results of questionnaire investigation that have been realized among teachers of nursery schools in region Vysočina.

Keywords :

Lifelong education, further education, teacher of nursery school, competence, professional growth.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	7
1.1 Kurikulární reforma a proměna učiteléské profese	7
1.1.1 Vzdělávání pro 21. století	7
1.1.2 Vzdělávací politika státu a proměna předškolního vzdělávání	8
1.1.3 Proměny kurikula v předškolním vzdělávání vyžadují připravené učitele	9
1.1.4 Učitel mateřské školy v legislativních a pedagogických dokumentech	10
1.1.5 Motivace k učiteléskému povolání	12
1.1.6 Kompetence učitele mateřské školy	13
1.2 Celoživotní učení	15
1.2.1 Vymezení pojmu celoživotní učení	15
1.2.2 Vymezení pojmu profesní rozvoj učitelů	16
1.3 Další vzdělávání v profesní dráze učitele	18
1.3.1 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání	18
1.3.2 Formy vzdělávacích aktivit	19
2 PRAKTICKÁ ČÁST	21
2.1 Cíl práce	21
2.1.1 Předpoklady	21
2.1.2 Stanovení hypotéz	22
3 METODIKA	23
3.1 Kvantitativní výzkum	23
3.1.1 Dotazník	23
3.1.2 Výzkumný soubor	23
4 VÝSLEDKY	24
4.1 Vyhodnocení I. části dotazníku	24
4.2 Vyhodnocení II. části dotazníku	25
4.3 Vyhodnocení III. části dotazníku	35
4.4 Závěrečné shrnutí empirické sondy	37
ZÁVĚR	38
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	41
SEZNAM TABULEK	43
SEZNAM PŘÍLOH	44

ÚVOD

Z platných školských zákonů a předpisů vyvstává pro každého pedagoga povinnost si v průběhu své pedagogické praxe neustále rozšiřovat a doplňovat svoji pedagogickou i odbornou úroveň, aby vzdělání, které poskytuje svěřeným dětem, bylo v souladu s nejnovější úrovní lidského poznání a zároveň bylo poskytováno takovými formami a metodami, které odpovídají úrovni soudobé pedagogické vědy.

Další vzdělávání je významnou etapou v životě každé učitelky mateřské školy, související nejenom s rozvojem její profesní dráhy, ale také s rozvojem školy, školské politiky a změnami ve společnosti.

Podle mého názoru dnes většina učitelů ví a akceptuje fakt, že se vzděláním, které mu dala střední nebo vysoká škola, nemůže vystačit donekonečna. Současné požadavky na vytváření školních vzdělávacích programů a další okolnosti si vyžadují zásadní změny v myšlení a postojích učitelů. S rostoucím významem kvality vzdělávání otázka kvality učitelů tedy úzce souvisí. Výkon profese učitele je ovlivněn změnami v sociálních poměrech rodin, autonomií vzdělávacích zařízení, novými cíli výchovy a vzdělávání, změnou přístupu k dítěti, integrací postižených a znevýhodněných dětí atp. To vše vyžaduje profesní kompetence vyšší úrovně a nových kvalit.

Nabídkou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se v současné době zabývá zejména Národní institut dalšího vzdělávání a pak celá řada organizací a středisek na krajské nebo školní úrovni. Své služby v této oblasti nabízí i celá řada soukromých subjektů, které v ní vidí možný zdroj peněz. Poskytovatelé se svou nabídkou navzájem překrývají, neexistují závazná pravidla v hodnocení kvality dalšího vzdělávání. Může se tedy stát, že výběr a vůbec orientace v nabídce témat a programů dalšího vzdělávání je pro učitele najednou velmi obtížná.

Svým výzkumem bych chtěla zmapovat uspokojování potřeb učitelek mateřských škol v oblasti dalšího vzdělávání pohledem na nabídku, formy, dostupnost a možnosti využití nabízených témat v praxi. Zda učitelky v současné době vnímají další vzdělávání jako skutečnou příležitost k profesionalizaci pracovního týmu.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Kurikulární reforma a proměna učitelské profese

1.1.1 Vzdělávání pro 21. století

V roce 2000 ukázalo zasedání Evropské rady v Lisabonu směr vzdělávací politiky v zemích Evropské unie. Byly stanoveny stěžejní klíčové kompetence: informační technologie a informační gramotnost, cizí jazyky, technologická kultura, podnikání a sociální dovednosti. Ve vzdělávacích systémech se zásadně mění vzdělávací obsah (výchova k ohleduplnosti vůči handicapovaným spoluobčanům, rasová tolerance, multikulturní výchova). Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ vymezuje čtyři základní pilíře, udávající směr vzdělávání současnosti.

1. Učit se poznávat

Učení představuje prostředek, který umožňuje jedinci orientovat se ve svém prostředí, žít, komunikovat a rozvíjet své pracovní dovednosti. Učitel mateřské školy by měl být připravený rozvíjet dítě v oblastech chápání, poznávání, objevování. Umožňovat dítěti osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení.

2. Učit se jednat

Vytváření kompetencí pro orientaci člověka v prostředí, řešení životních situací. Být schopen pracovat a komunikovat v týmech a tvořivě zasahovat do svého prostředí. Učitel mateřské školy podporuje schopnost dítěte komunikovat, spolupracovat, poznávat lidské hodnoty.

3. Učit se žít společně, učit se žít s ostatními

Podstatou tohoto pilíře je umět chápat druhé, jejich historii, duchovní hodnoty, tradice. Učitel mateřské školy spolupracuje s rodinou na osvojení si základních hodnot, na nichž je založena naše společnost. Děti jsou seznamovány nejen s tradicemi naší země, ale i s tradicemi kamarádů z různých zemí světa. Cílem je sociální soudržnost a život v multikulturní společnosti.

4. Učit se být

Představuje výchovu k samostatnosti, smyslu osobní zodpovědnosti za dosažení společenských cílů. Jedinec by měl být schopen porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami. Učitel mateřské školy vede děti k sociální soudržnosti, připravuje je na život v multikulturní společnosti, rozvíjí u dětí zdravé sebevědomí a sebedůvěru.

Jednotlivé pilíře je nutné vnímat jako vzájemně se prolínající a doplňující. Ukazují vizi celoživotního učení a potřebné změny ve vzdělávání, které znamenají přechod od předávání vědomostí, dovedností a návyků k osobnostnímu pojetí vzdělání, jehož základ tvoří rozvoj osobnostních a občanských kvalit jedince s respektováním jeho individuality. Předškolní vzdělávání je významnou a nedílnou součástí celoživotního učení, tzn., že musí reagovat na nové požadavky měnící se společnosti.

1. 1. 2 Vzdělávací politika státu a proměna předškolního vzdělávání

Vzdělávací politikou rozumíme principy, priority a metody rozhodování, které se vztahují k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto rozhodování zahrnuje strategické záměry rozvoje vzdělávání, financování, vymezení vzdělávacích cílů, stimulaci činností vzdělávacích subjektů a vymezení jejich legislativního rámce (Svobodová, 2010, s. 14). Podle mnoha dalších názorů lze vzdělávací politiku vymezit také jako souhrn konkrétních činností a opatření, kterými stát, ale i další subjekty ovlivňují celou vzdělávací oblast.

Reforma uskutečňovaná v podmínkách české společnosti, rozvíjená na základech evropských demokratických principů a zkušeností, vnesla zásadní obrat do vzdělávací politiky země. Došlo ke znatelnému posunu od centralizovaného způsobu řízení školství k částečné decentralizaci, která se odrazila v posílení autonomie školy. Změny ve společnosti, ke kterým došlo od roku 1990, se přirozeně promítly i do pojetí předškolního vzdělávání a ovlivnily je jak v oblasti cílů, tak i v rovině obsahu, metod, podmínek a prostředků.

V 90. letech a na přelomu tisíciletí bylo české školství podrobena řadě analýz, které měly napomoci transformovat naše školství a vytvořily důležité podklady pro zpracování Národního programu rozvoje vzdělávání (2001), tzv. Bílá kniha. Tento

strategický dokument byl vydán v návaznosti na programové prohlášení z července 1998, kdy byly formulovány hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle vytvořily východisko pro koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice do roku 2010.

K proměně předškolního vzdělávání došlo zejména na základě vnitřní reformy (Bečvářová, 2010, s. 9). V tomto období dochází k proměně základní pedagogické orientace. Vzniká tzv. osobnostně orientovaný model předškolní výchovy.

Humanizaci a demokratizaci vzdělávacího prostředí doprovázela snaha snížit psychofyzickou zátěž na předškolní děti, začaly se měnit vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu. Praxe mateřských škol se snažila překonat dosavadní uniformitu nabídkou nadstandardních aktivit. Po čtyřicetiletém období jednotné školy znovu ožívají alternativní pedagogické směry ze začátku 20. století. Vznikají i nové inovativní modelové programy, které řeší i aktuální společenské problémy a využívají řadu prvků z reformně pedagogického hnutí (Bečvářová, 2010, s. 13).

1. 1. 3 Proměny kurikula v předškolním vzdělávání vyžadují připravené učitele

Nová reforma, započatá ve školství vyžaduje připravit učitele schopné se aktivně podílet na rozhodovacích procesech a vstupovat do nich, učitele flexibilní, disponujícími novými kompetencemi. Do vzdělávacího procesu by měl nastupovat učitel připravený převzít odpovědnost za vlastní pedagogickou práci a její výsledky (Šmelová, 2006, str. 7).

Potřeba širšího uplatnění absolventů studia pro budoucí učitele mateřských škol přinesla vznik nových studijních programů v oblasti středního, vyššího i vysokého školství. Požadavek vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol (Bc.) nastoluje i kurikulární dokument Bílá kniha (2001). Klade důraz na odbornost předškolního pedagoga a zároveň tímto reaguje na trendy v přípravném vzdělávání této profesní skupiny v rámci zemí Evropské unie (Šmelová, 2004, s. 102). Učitel mateřské školy je stavěn ve vzdělávacím procesu do pozice profesionálně kvalifikovaného odborníka.

Po roce 1989 si školy začaly vytvářet vlastní kurikula, ve kterých se odrážela potřeba učitelek mateřských škol pracovat s dětmi takovým způsobem, který by respektoval osobnosti a individuality jednotlivých dětí, vedl je k demokratickým hodnotám

a nabízel prostor pro větší samostatnost, než doposud. Některá byla promyšleně zpracovaná, v jiných se pracovalo nahodile, až necílevědomě. S úbytkem dětí v předškolních zařízeních pronikl do mateřských škol konkurenční boj a snaha vyhovět poptávce rodičů po „nadstandardních“ aktivitách. Docházelo k tomu, že se nabídka a kvalita předškolních zařízení začala výrazně lišit a s tímto jevem se vynořila potřeba závazného státního kurikula, které by jednoznačně určovalo směr předškolního vzdělávání a ponechalo předškolním pedagogům dostatečný prostor pro vlastní tvůrčí práci. Tato potřeba praxe společně s požadavky státu určenými v Bílé knize (2001) se sešly a v roce 2001 se objevila první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, která byla v roce 2004 inovována.

Počáteční práce s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání přinesla do mateřských škol nejistotu. Scházelo systematické vzdělávání učitelek v této oblasti a semináře, které byly pořádány, se často lišily v základním pochopení tohoto dokumentu. Pedagogové často pociťovali při jeho čtení nedůvěru, překvapení z hloubky změny i bezradnost a vlastní nedostatečnost. Dokument se zdál málo srozumitelný, plný nových odborných názvů, složitý a téměř neuchopitelný pro praktické využití. Stejně tak, jako nastalo ověřování nových cílů a obsahu vzdělávání v praxi, vyvstala i potřeba změn v dalším vzdělávání a hledání cest k pochopení jiného přístupu k dítěti a jeho zavedení do praxe (Svobodová, 2010, s. 22).

1. 1. 4 Učitel mateřské školy v legislativních a pedagogických dokumentech

Používáním termínu „učitel“ je patrné, že tato profese již není vnímána jako výhradně ženské povolání.

Odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy specifikuje Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 6. Danou kvalifikaci může získat:

- a) *„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na pedagogiku předškolního věku,“*
- b) *„vyšším odborným vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,“*

c) „středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,“

d) „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku.“

V § 24 tohoto zákona se můžeme dočíst, že pedagogičtí pracovníci mají povinnost se dále vzdělávat, obnovovat si a doplňovat kvalifikaci. Objasňuje možnosti dalšího vzdělávání, jeho podmínky a způsob zakončení.

Podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) má být učitel mateřské školy připraven pro naplňování cíle předškolního vzdělávání.

§ 33 uvádí: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém, citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně-pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

V Bílé knize (2001) v kapitole 4. „Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn“ je poukazováno na narůstající úkoly vyžadující plnou vysokoškolskou kvalifikaci učitelů základních a středních škol na magisterské úrovni a zavedení bakalářského studia pro učitelky mateřských škol. Z tohoto vyplývá doporučení: „Realizovat požadavek vysokoškolského vzdělání i na další kategorie pedagogických pracovníků (učitelky mateřských...)“ (Bílá kniha 2001, s. 44 - 45).

V kapitole 5. je požadavek vysokoškolské přípravy odůvodňován následovně: „Vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných speciálně-pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium. Toto opatření chápat i jako snahu o zvýšení jejich sociálního a profesního statusu.“ (Bílá kniha 2001, s. 46).

Bílá kniha (2001) tak naznačila směr koncepce přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol (Šmelová, 2006).

Požadavky na profesi pedagoga předškolního vzdělávání jsou stanoveny i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004), který představuje základní kurikulum pro předškolní vzdělávání. Požaduje schopnost vykonávat odborné činnosti, poradenskou práci a vedení vzdělávání s ohledem na schopnosti a možnosti předškolních dětí. Předpokládá, že pedagog bude vyvíjet úsilí o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči a zároveň dokáže rodiče motivovat ke spolupráci na tvorbě programu školy. Tyto požadavky vyplývají ze současného pojetí vzdělávání a kladou na osobnost učitele mateřské školy nové, vyšší nároky.

K povinné dokumentaci školy patří vypracovaný plán motivace a vedení lidí včetně jejich dalšího vzdělávání – profesního růstu. Je to plán, jehož základ tvoří výsledky analýz předchozích činností školy. Zohledňuje podmínky pro získávání lidí k určitým činnostem a podporu vycházející ze zájmu o participaci při naplňování společných cílů a vytváření společných hodnot. Stále aktuálním východiskem pro úspěšné motivování lidí je respektování a naplňování hierarchie lidských potřeb (Bečvářová, 2010, s. 65).

1. 1. 5 Motivace k učitelskému povolání

ŠMELOVÁ (2004, s. 113-115) uvádí motivaci k učitelskému povolání jako významnou okolnost ovlivňující profesionalizaci učitele mateřské školy. Významnou roli sehrává osobní zkušenost jedince ve zvoleném oboru, ať pozitivní či negativní, která vede ke zvnitřnění motivu stát se či nestát předškolním pedagogem. S rozhodnutím stát se učitelem mateřské školy se podílí i řada vnějších faktorů, např. vliv rodičů, vrstevníků, vlastní zkušenost s profesí ze svého okolí.

Z průzkumných šetření na Pedagogické fakultě UP v Olomouci vzešla názorná skladba motivů pro studium oboru Učitelství pro MŠ. Je zajímavé porovnat, které kategorie byly mezi studenty nejvíce preferované. Získané informace z průzkumného šetření předkládá následující tabulka přehledu motivů ke studiu jmenovaného oboru.

Tab. 1: Motivy ke studiu Učitelství pro mateřské školy

Kategorie	%	Podněty k volbě profese
Láska k dětem	100%	U všech studentů se objevuje na prvním místě pozitivní vztah k „malým dětem“.
Vliv pedagoga - rodiny	23%	Skupina těchto studentů byla ovlivněna vzorem konkrétní „paní učitelky“ nebo někdo z rodiny pracuje jako učitelka mateřské školy, jejímž prostřednictvím se student blíže seznámil s prací v mateřské škole nebo byl některým členem rodiny přesvědčen o předpokladech stát se učitelem v mateřské škole.
Touha stát se učitelkou	59%	Skupina těchto studentů uváděla, že se vždy toužili stát učitelem v mateřské škole nebo na základní škole
Náhradní volba	18%	Studenti spadající do této skupiny nebyli ještě zcela přesvědčeni, zda budou ve školství vůbec pracovat. Motivací v tomto případě bylo získání vysokoškolského titulu Bc.

Zdroj: Šmelová, 2004, s. 121

1. 1. 6 Kompetence učitele mateřské školy

V Pedagogickém slovníku jsou kompetence učitele charakterizovány jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se ke třem složkám standardu učitelství: profesní, obsahové a osobnostní. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Utváření kompetencí nelze vnímat pouze jako úkol pro určité období, ale zcela jistě jako celoživotní proces. Jejich postupné rozvíjení vede k dosažení cíle stát se fungujícím členem profesní skupiny. U nás se o návrh modelu kompetencí, které by odpovídaly požadavkům na profesi učitele, pokusili např. J. Vašutová, V. Spilková, V. Švec, Z. Helus.

J. VAŠUTOVÁ (2001, in Šmelová, 2006, s. 126) vymezuje kompetence jako receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou schopné rozvoje, variabilní a flexibilní.

Z.HELUS (2001, in Šmelová, 2006, s. 126) rozlišuje čtyři druhy kompetencí, které vyjadřují smysl a cíl učitelovy profese. Jedná se o kompetenci pedagogickou, která pro učitele znamená dovednost plánovat, organizovat a řídit vzdělávání s ohledem na vývojovou úroveň a individuální potenciál. Druhá kompetence oborově didaktická zahrnuje zvládnutí základů vyučovacího předmětu a dovednost tvořivé didaktické

transformace. Kompetence pedagogicko – organizační spočívá v kvalifikovaném řízení edukačního prostředí. Čtvrtou kompetencí je kompetence kvalifikované pedagogické reflexe.

V. ŠVEC (1999, s. 23) rozlišuje několik skupin kompetencí učitele, které definuje jako: *„Souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství.“*

Stanovuje tři základní skupiny kompetencí:

- **kompetence k vyučování a výchově:** psychopedagogická, komunikativní, diagnostická
- **osobnostní kompetence**
- **rozvíjející kompetence:** adaptivní, informační, výzkumná, seberefektivní, autoreglativní

Učitel by neměl být vybaven kompetencemi pouze na teoretické bázi, ale měl by umět nové dovednosti a zkušenosti propojovat s praxí. Proto pro úvahy o profesním rozvoji a systému dalšího vzdělávání učitelů je třeba najít korelace s teoriemi učitelské profese a s definováním pedagogických kompetencí.

1.2 Celoživotní učení

1.2.1 Vymezení pojmu celoživotní učení

Zásadní koncepční změnou ve vzdělávání je celoživotní učení, které představuje učení se od narození až do zralého věku. Je proto nutné vytvořit u člověka pozitivní vztah k učení vybudovaný na základech dovednosti se učit (Svobodová a kol., 2010, s. 16). Celoživotní učení představuje koncepci, že se lidé musí učit a vzdělávat v průběhu celého života. Vzdělávání by se tak mělo stát dostupným pro všechny, v kterémkoliv věku v souladu s jejich potřebami a zájmy. K realizaci této ideje v současnosti značně přispívá jednak počáteční vzdělávání, ale také různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 33).

Za nezbytnou podmínku realizace celoživotního učení je považována proměna role a postavení učitelů. Cílem těchto nových změn je podpora osobního i odborného rozvoje učitelů, zvýšení jejich profesionality a otevření možností kariérového postupu (Šmelová, 2004, s. 104-107).

V souvislosti s celoživotním učením vymezuje Bílá kniha (2001) jako jeden z hlavních úkolů vytvoření základny pro celoživotní učení zvýšením účasti na předškolním vzdělávání, zkvalitněním a modernizací základního vzdělávání, v němž by měla být uplatňována především individualizovaná a diferenciovaná výuka. Klade důraz na vytvoření promyšlené vazby mezi učním a prací, které umožňují pružnější přechod mezi vzděláváním, odbornou přípravou a zaměstnáním.

SVOBODOVÁ (2010) rozděluje celoživotní učení na dvě etapy. V první etapě se tvoří počáteční vzdělávání a druhou představuje další vzdělávání.

Celoživotní učení zahrnuje:

- formální vzdělávání, probíhající ve školních vzdělávacích institucích (na sebe navazující stupně vzdělání)
- neformální vzdělávání, zaměřené na rozvoj kompetencí, které mohou pomoci jedinci zlepšit pracovní i společenské uplatnění (volnočasové aktivity, rekvalifikační kurzy, jazykové kurzy, školení, přednášky, semináře atd.)

- informální vzdělávání, které představuje proces osvojování si kompetencí během každodenních činností včetně sebevzdělávání

Počáteční vzdělávání zahrnuje:

- základní vzdělávání, které má všeobecný charakter a zahrnuje dobu plnění povinné školní docházky,
- střední vzdělávání, které má všeobecný nebo odborný charakter,
- terciární vzdělávání, které zahrnuje specializované odborné nebo umělecké vzdělávání. Patří sem vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání

Další vzdělávání představuje etapu, která probíhá po dosažení určitého stupně počátečního vzdělávání. Může mít řadu různých směrů v zaměření na získávání či rozvoj kompetencí potřebných pro uplatnění v profesním, občanském nebo osobním životě (Svobodová, 2010, s. 17).

1. 2. 2 Vymezení pojmu profesní rozvoj učitelů

V oblasti školství byla vždy věnována pozornost dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků školy. Společnost klade na profesi učitele vysoké nároky a spojuje je s dalším vzděláváním a celoživotním rozvojem.

„Školská organizace dnes bez dalšího rozvoje lidských zdrojů nemůže kvalitně fungovat. Tento fakt je všeobecně uznáván,“ uvádí EGER (2004, s. 25). Dále uvádí, že úspěchu v osobnostním rozvoji jedince nemůže být dosaženo bez sebevzdělávání (2004, s. 28). Také podle KOHNOVÉ (2004, s. 5) je změna školství a jeho rozvoj možné pouze prostřednictvím kvalitně vzdělaného, na změny ve školství připravovaného a motivovaného učitele.

Samotný pojem „profesní rozvoj učitelů“ bývá chybně považován za synonymum pojmu „další vzdělávání učitelů“. Za profesní rozvoj učitele je v odborné literatuře a oficiálních dokumentech považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální schopnosti, znalosti a další charakteristiky povolání učitele. Patří sem samostudium, poznatky získané z vlastní učitelské praxe a rozsáhlá oblast dalšího vzdělávání.

KOHNNOVÁ (2004, s. 59) vymezuje dvě samostatné oblasti učitelského profesního vzdělávání, které jsou v úzké souvislosti a vzájemné podmíněnosti:

Profesní příprava – studium učitelství

Profesní rozvoj – praxe, samostudium a další vzdělávání učitelů

Obě tyto složky jsou považovány za součást integrovaného systému celoživotního profesního vzdělávání.

Další vzdělávání je chápáno jako jedna ze součástí profesního rozvoje. Je podmíněno úrovní a charakterem přípravného vzdělávání, na které navazuje, rozvíjí ho a doplňuje, ale nemůže ho za žádných okolností suplovat (Kohnová, 2004, s. 20, 59).

Některé definice chápou pod dalším vzděláváním učitelů:

- *„všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží (prostřednictvím úkolů orientovaných na kariéru a podporu inovací) k udržení a zvýšení profesní zdatnosti učitele“* (Böhmer, 1983 in Kohnová, 2004, s. 60)
- *„všechny formy pokračujícího vzdělávání po ukončení přípravy pedagogických pracovníků“* (Hoeben, 1986 in Kohnová, 2004, s. 60)
- *„aktivity, na kterých jsou učitelé „školeni“, ale i ty, kdy pod dohledem svých školitelů i jiných osob, připravují učitelé nové strategie a přístupy“* (OECD, 1997 in Kohnová, 2004, s. 60)
- *„soubor činností a postupů, do nichž se učitelé zapojují za účelem rozšíření svých znalostí, zdokonalení svých dovedností, poznání a rozvoje svých profesních postojů“* (Perron, 1991 in Kohnová, 2004, s. 60)
- *„povinnost učitelů se vzdělávat po dobu výkonu pedagogické činnosti za účelem obnovení, upevňování a doplňování kvalifikace nebo možnost zvyšování kvalifikace“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Sebevzdělání konkretizuje PRŮCHA aj. (2001) jako vzdělávání, v němž si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody, motivuje sám sebe, řídí a kontroluje své učení a přijímá další rozhodnutí.

BEČVÁŘOVÁ (2010) popisuje sebevzdělávání jako povinnost všech pedagogů ať organizovanou nebo individuální formou. Na vedení školy je pak doporučení konkrétního zaměření tohoto vzdělávání jednak na základě vnějších potřeb školy, tak k dosažení odborné kvalifikace pedagogického sboru. Jak bylo výše uvedeno, další vzdělávání je vedle sebevzdělávání další součástí profesního rozvoje.

1.3 Další vzdělávání v profesní dráze učitele

1.3.1 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání

Za každou lidskou činností vězí nějaká motivace. Také učitel je ke svému profesionálnímu rozvoji něčím nebo někým motivován. Motivace je složitým souborem vnitřních i vnějších emočně sycených podnětů, které lze jen velmi těžko sledovat a popisovat zvnějšku. Je ovšem nezbytnou podmínkou efektivity dalšího vzdělávání učitelů (Lazarová a kol., 2006, s. 78).

Motivaci lze chápat jako celek hybných momentů v osobnosti a v činnosti, souhrn toho, co jedince pobízí či mu zabraňuje v určitém konání (Čáp, Mareš, 2001).

O motivaci lze mluvit jako o souhrnu vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, zaměřují toto jednání určitým směrem se snahou něčeho dosáhnout, udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 158).

Někteří učitelé vnímají další vzdělávání jako užitečnost, někteří jako povinnost, někteří se domnívají, že by se měl učitel vzdělávat především pro svůj dobrý pocit. LAZAROVÁ (2004) uvádí, že motivaci učitelů často odrazují vnější okolnosti jako např. slabá úroveň akcí, nedostatek financí nebo celková nespokojenost se systémem dalšího vzdělávání učitelů. Přesto se cítí dostatečně motivovaní. Na základě svých empirických zkušeností uvádí přehled uměle vytvořených motivačních typů učitelů, kteří se dalšího vzdělávání účastní. Přehled je třeba vnímat pouze jako pokus o přehlednější syntézu zdrojů motivace a je nutné podotknout, že žádný z uvedených typů se nevyskytuje v čisté podobě.

- **Učitel dravec.** Téměř od začátku kariéry směřuje k vedoucí pozici. Chce být ve své škole jasně viditelný a lepší než ostatní, je odvážný, ambiciózní, bojovný a novátorský.
- **Učitel funkcionář.** Vzdělává se, protože ví, že to k své funkci potřebuje, dobrovolně se zaměřuje na témata, která souvisejí s jeho funkcí ve škole.
- **Učitel vědec.** Vzdělává se z hlubokého zájmu o obor. Snaží se publikovat své zkušenosti a angažuje se v řadě případů i mimo školu.

- **Učitel praktik.** Má zájem o studovanou problematiku, přemýšlí o vlastních vzdělávacích potřebách a další vzdělávání chápe jako cestu ke zkvalitnění vlastní práce. Chce být především dobrým učitelem.
- **Učitel sběratel.** Je aktivní, pragmatický, obvykle se vzdělává v jakémkoliv směru a tuší, že mu dobré vzdělání může pomoci v pracovním uplatnění i mimo školu.
- **Učitel hledač.** Obvykle hledá sebe sama, zajímá ho široká paleta témat, potřebuje se zbavit především své nejistoty.
- **Učitel návštěvník.** Ke vzdělávání má pouze důvod, aby nevybočoval z řady, pasivně přijímá nabídky vedení nebo reaguje na příkazy. Na vzdělávacích akcích sám sebe přesvědčuje, že vzdělávat se mu nedává mnoho smyslu.

Motivace učitele ke vzdělávání je jedním z nejdůležitějších faktorů efektivity dalšího vzdělávání.

Podle BEČVÁŘOVÉ (2010) je o zvyšování odborné kvalifikace mezi pedagogickými pracovníky v mateřské škole, zejména pak mezi ředitelkami, tradičně velký zájem. Problém je ale většinou v nedostatku financí a někdy i v málo teoreticky vybavené učitelské knihovně.

1.3.2 Formy vzdělávacích aktivit

Vlivem rozvoje informačních technologií, novodobých teorií učení, ale také třeba i zvýšením mobility učitelů se prosazuje celá škála forem dalšího vzdělávání. V českém školství je nejčastěji spojováno se vzdělávacími akcemi ve formě přednášek, školení, kurzů, seminářů, výcviků nebo dílen. Většinou jde spíše o mimoškolní vzdělávání. Zmíněné formy nejsou ve slovnících a literatuře jednotně vymežovány.

Pojmy přednáška a školení představují obvykle krátkodobé, jednorázové předávání informací o určitém tématu. Většinou tyto formy vzdělávání nejsou přímo zaměřené na specifické učitelské dovednosti a osobnostní rozvoj.

Pojem seminář se užívá tam, kde je počítáno se zapojením účastníků do diskuse a výměny zkušeností nebo týmové práce. Semináře se mohou vztahovat k určitým

tématům a jejich čas vymezený pro setkání se může pohybovat od několika hodin po dobu i několika dní.

Pojem kurz bývá spojován většinou se vzděláváním v oblasti výpočetní techniky, jazyků nebo specifických dovedností, jakými jsou např. kurz asertivity, psychomotorických dovedností.

Na osobnostní rozvoj bývá zaměřený **výcvik**, který je spojovaný často s psychologickou tematikou. Bývá stavěn na konkrétní teorii, doplněný o supervize nebo intervize a závěrečným prověřováním získaných znalostí a dovedností absolventů.

Dílny znamenají pro účastníky možnosti krátkodobých nácviků psychomotorických dovedností nebo různých didaktických postupů s ukázkami konkrétní praxe (Lazarová a kol., 2006, s. 22-23).

Jak LAZAROVÁ (2006) dále uvádí, učitelé se ve své profesní dráze setkávají s celou řadou dalších aktivit, které podporují jejich profesní růst, které berou jako samozřejmou součást své praxe a jen nepatrně si uvědomují jejich přínos pro vlastní praxi. Patří mezi ně různé kolegiální aktivity a výměny zkušeností nebo vzájemné konzultace. Takovéto spontánní aktivity však bývají často odsouvány na okraj výběru z forem dalšího vzdělávání, neboť v praxi převažují preference tradičního pojetí vzdělávání, které je situováno mimo školu a má podobu seminářů, kurzů, dílen apod.

Objevují se také názory, že do budoucna by se v oblasti dalšího vzdělávání měl klást hlavní důraz na podporu i jiných forem vzdělávání, než je tomu doposud. To znamená hledat využitelné možnosti v samostudiu, v osobních konzultacích s odborníky, koučinku apod. Současné nepřehlednosti poskytovatelů dalšího vzdělávání by měl napomoci nový systém a struktura dalšího vzdělávání. S tím souvisí představa vytvoření kariérního systému.

Na volbu vzdělávací aktivity působí celá řada faktorů. Prioritní by však měla být jasná představa pedagoga o svých vlastních vzdělávacích potřebách a vlastním profesionálním rozvoji. Důležitá je snaha být aktivní při vyhledávání takových forem dalšího vzdělávání, které plně vyhovují individuální potřebě, očekávání a zároveň naplňují i potřeby školy.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl práce

Z prostudování dostupné odborné literatury jsem zjistila, že českému školství chybí ucelený systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Existuje sice řada akreditovaných vzdělávacích pracovišť, která poskytují akreditované semináře různých forem, ale v uceleném pohledu působí spíše roztržtěně. Na základě těchto informací se můj výzkum zaměřuje na zjišťování současných postojů učitelek mateřských škol k dalšímu vzdělávání, zejména na vzdělávací příležitosti a jejich využití v běžné praxi předškolního pedagoga. Práce se zabývá otázkami vytváření podmínek k podpoře zvyšování profesní odbornosti učitelek mateřských škol a přínosu dalšího vzdělávání pro samotné učitelky a vzdělávání předškolních dětí. Vzhledem k tomu, že jsem zjistila, že posuzovat další vzdělávání předškolních pedagogů z pohledu celorepublikového by nebylo možné probádat, zúžila jsem své zaměření na region Vysočiny.

Ve své práci chci porovnat podmínky a příležitosti dalšího vzdělávání učitelek z různých typů mateřských škol na Vysočině. Při zkoumání vlivů na zájem o další vzdělávání jsem se zabývala i otázkou věku a délky praxe ve školství, jako důležitého ukazatele chtít se vzdělávat po celý život.

Cílem mého kvantitativního výzkumu bylo nejen konstatování aktuálních možností jednotlivých mateřských škol poskytovat prostor pro další vzdělávání, ale také, zda nabídka vzdělávacích programů odpovídá potřebě předškolních pedagogů a zda učitelky s novými informacemi pracují dál.

Výsledkem má být ucelený obraz o dalším vzdělávání učitelek mateřských škol v Kraji Vysočina a jeho přínosu pro praxi v souvislosti s obohacením vzdělávací nabídky v předškolních zařízeních.

2.1.1 Předpoklady

Ve své práci vycházím z předpokladu, že kvalita života je určována celou řadou faktorů. Jedním z nich je zajisté i pracovní spokojenost, kterou ovlivňují nejen osobní rysy, ale právě pracovní dovednosti, tvořivost a schopnost vyrovnávat se s požadavky společnosti. Z tohoto pohledu je i v profesi učitelky mateřské školy nutností se

celoživotně vzdělávat a rozšiřovat si své kompetence. Důvodem mého tvrzení je fakt, že sama pracuji jako učitelka mateřské školy již řadu let a další vzdělávání chápu jako neoddelitelnou součást profesního života. Nároky na tuto profesi jsou specifické podle podmínek jednotlivých pracovišť. Zajímalo mě, zda i nabídka dalšího vzdělávání zohledňuje specifické zaměření každé učitelky. Výpověď o tom, jak současnou situaci v oblasti dalšího vzdělávání pocítují učitelky v praxi, by měla podat tato empirická sonda.

2. 1. 2 Stanovení hypotéz

Hypotéza 1

Učitelky samostatných mateřských škol nemají v porovnání s učitelkami sloučených mateřských škol rovnocenné podmínky pro další vzdělávání.

Hypotéza 2

Průměrný věk učitelek se zvyšuje a tato skutečnost může ovlivnit motivaci k dalšímu vzdělávání.

Hypotéza 3

Většina dotázaných předškolních pedagogů vnímá další vzdělávání jako nedílnou součást profesního růstu.

Hypotéza 4

Nabídka vzdělávacích programů umožňuje učitelkám vlastní seberealizaci a obohacuje tak vzdělávací proces

3 METODIKA

3.1 Kvantitativní výzkum

Cílovou skupinou kvantitativního výzkumu byly učitelky mateřských škol v Kraji Vysočina. Data jsem shromažďovala pomocí výzkumné metody – anonymního dotazníku. Celkem bylo rozesláno 130 dotazníků. Návratnost byla v počtu 120 dotazníků, tj. 92 %. Spolupráce s oslovenými mateřskými školami byla velmi dobrá.

3.1.1 Dotazník

Dotazník byl rozdělen na tři části. První část obsahuje cíl výzkumu a identifikační údaje. Respondenti zde uvádí typ mateřské školy včetně umístění, věk a délku praxe ve školství. Ve druhé části předkládám otázky, u kterých označují vybrané odpovědi. Není zde podmínka, že musí označit pouze jednu možnost v odpovědi. Třetí část má formu otevřených otázek, na které respondenti odpovídají podle svého uvážení.

3.1.2 Výzkumný soubor

Výběrový soubor je tvořen 120 učitelkami městských i venkovských mateřských škol v Kraji Vysočina. Věkový průměr respondentek je 44 let, nejmladší respondentce je 20 let a nejstarší 60 let.

4 VÝSLEDKY

4.1 Vyhodnocení I. části dotazníku

Tab. 2: Počet respondentek podle typu a umístění MŠ

MŠ	Samostatné MŠ		Sloučené MŠ	
	městské MŠ	venkovské MŠ	městské MŠ	venkovské MŠ
celkem	27	12	72	9
celkem %	23%	10%	60%	7%

Větší zastoupení v dotazníkovém šetření měly učitelky sloučených mateřských škol, a to v počtu 81, tj. 67%. Za samostatné mateřské školy odpovídalo celkem 38 učitelek, tj. 33%.

Tab. 3: Přehled respondentek podle věku

Věk	samostatné MŠ	%	sloučené MŠ	%
do 20	0	0	0	0
20 až 30	7	18	13	16
30 až 40	4	11	8	10
40 až 50	14	37	31	38
50 až 60	13	34	30	36

Věkové rozložení pedagogických pracovníků na samostatných a sloučených mateřských školách se v porovnání výrazně neliší. Nejvíce pedagogů se objevuje ve věkové skupině 40 až 50 let, tj. 71% u samostatných mateřských škol a 74% u sloučených mateřských škol.

Tab. 4: Přehled respondentek podle délky praxe

Praxe	samostatné MŠ	%	sloučené MŠ	%
1-10	10	26	17	21
10-20	6	16	8	10
20-30	11	29	31	38
30-40	11	29	26	31

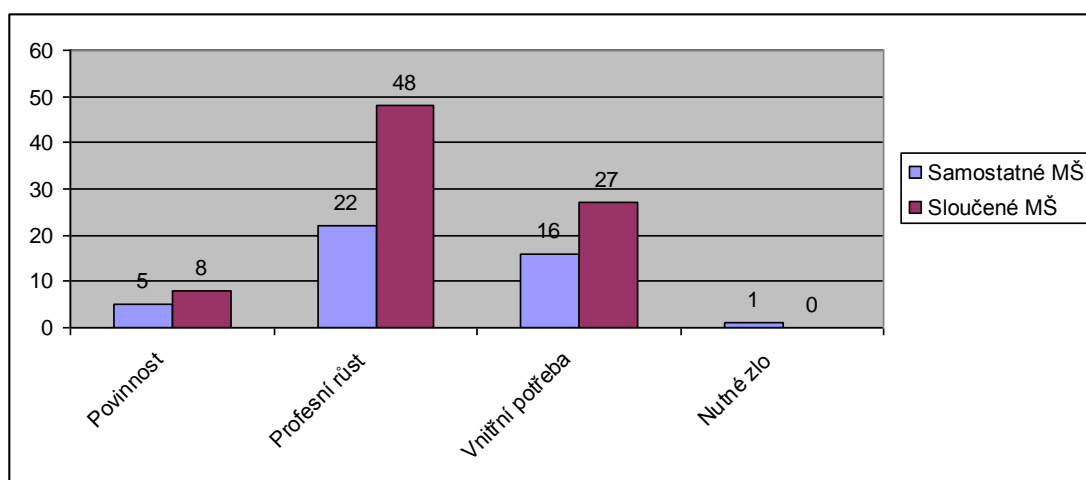
U samostatných mateřských škol se shoduje zastoupení učitelek s praxí od 20 do 30 let a od 30 do 40 let. Ve sloučených mateřských školách se objevuje nejvíce učitelek s praxí od 20 do 30 let. Nejméně na obou typech škol je v praxi učitelek, které profesi vykonávají v rozmezí 10 až 20 let.

4.2 Vyhodnocení II. části dotazníku

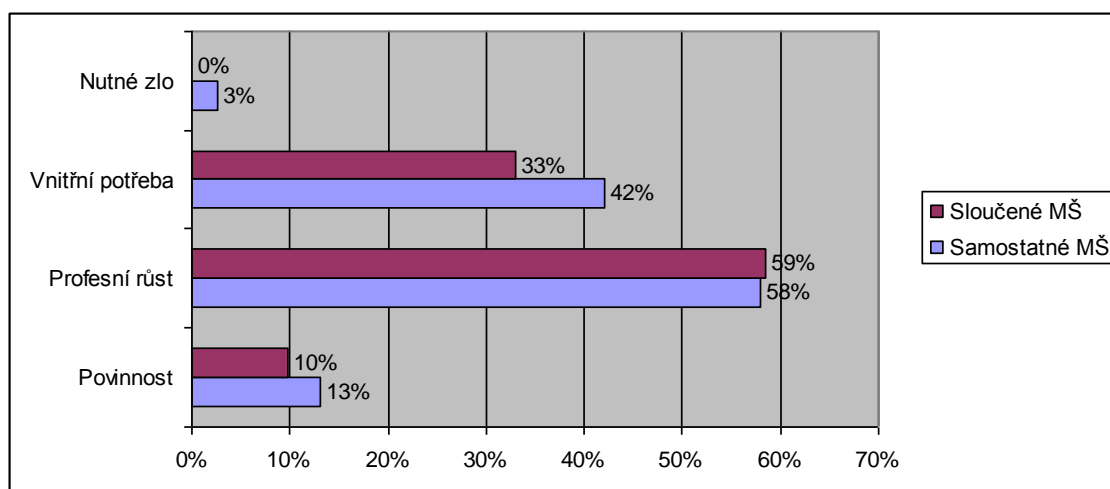
Odpovědi na jednotlivé otázky jsou zpracovány pomocí grafu. Grafy znázorňují odpovědi respondentek ze dvou pohledů – absolutní četnosti odpovědí podle typu mateřské školy a vyhodnocení odpovědí v %.

1. Jak učitelky mateřských škol vnímají další vzdělávání

Absolutní četnost



% vyhodnocení odpovědí

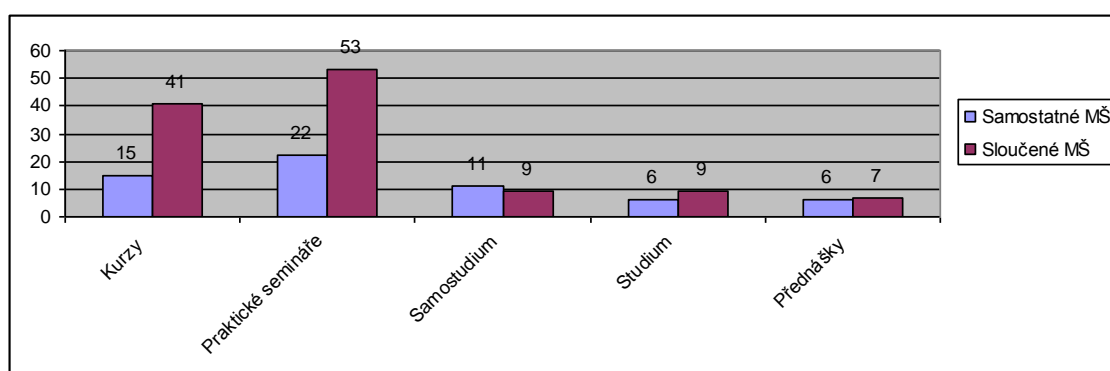


Podle typu mateřské školy: 59% respondentek sloučených MŠ a 58% respondentek samostatných MŠ považují další vzdělávání za možnost profesního růstu. Tento názor

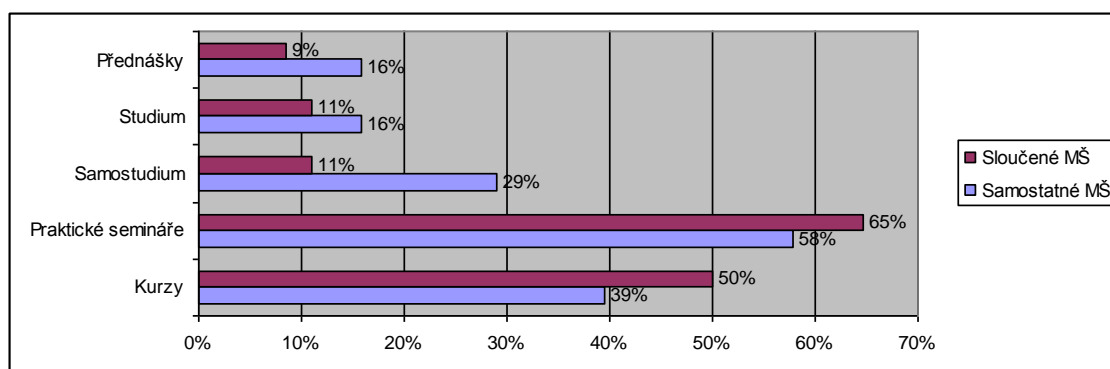
tedy zastává více jak polovina respondentek z obou typů škol. Jako vnitřní potřebu uvádějí další vzdělávání respondentky samostatných mateřských škol v 42 % oproti 33 % odpovědí respondentek sloučených mateřských škol. Jako povinnost nebo nutné zlo jej vnímá 10% respondentek sloučených MŠ a 16% respondentek samostatných MŠ.

2. Oblíbené formy dalšího vzdělávání

Absolutní četnost



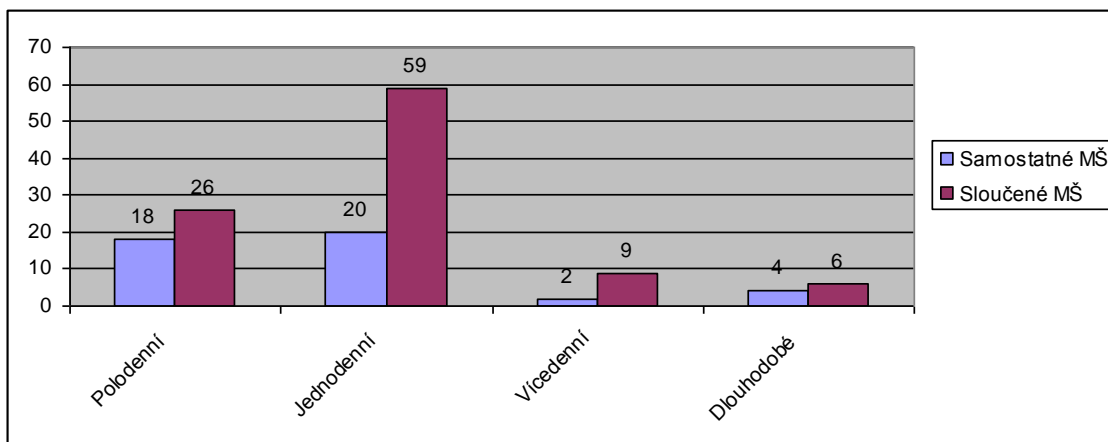
% znázornění odpovědí



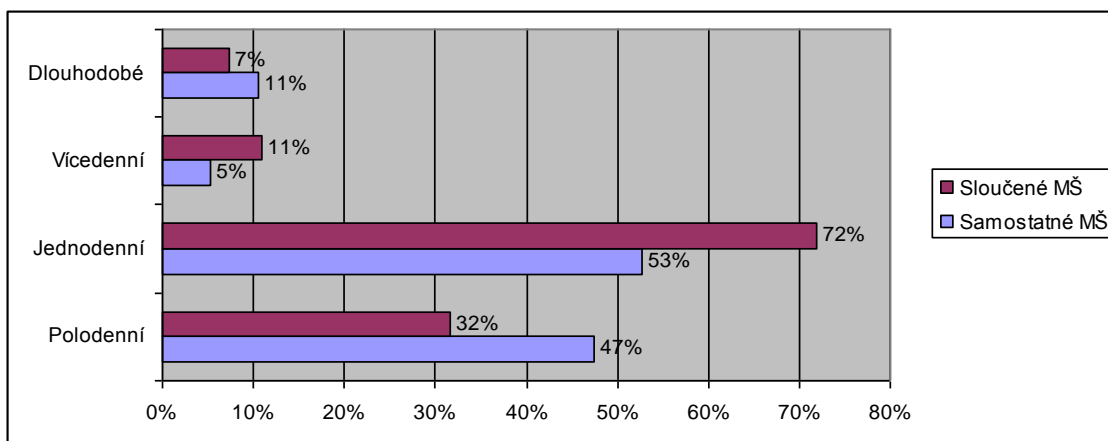
Podle typu mateřské školy: 65% respondentek MŠ a 58% respondentek sloučených MŠ nejvíce upřednostňují praktické semináře. Jako další oblíbenou formu vzdělávání považují respondentky kurzy a samostudium. Nejméně respondentek volí přednášky (9% tvoří sloučené MŠ a 16% samostatné MŠ) a studium (11% sloučené MŠ a 16% samostatné MŠ).

3. Preferovaná délka seminářů a kurzů

Absolutní četnost



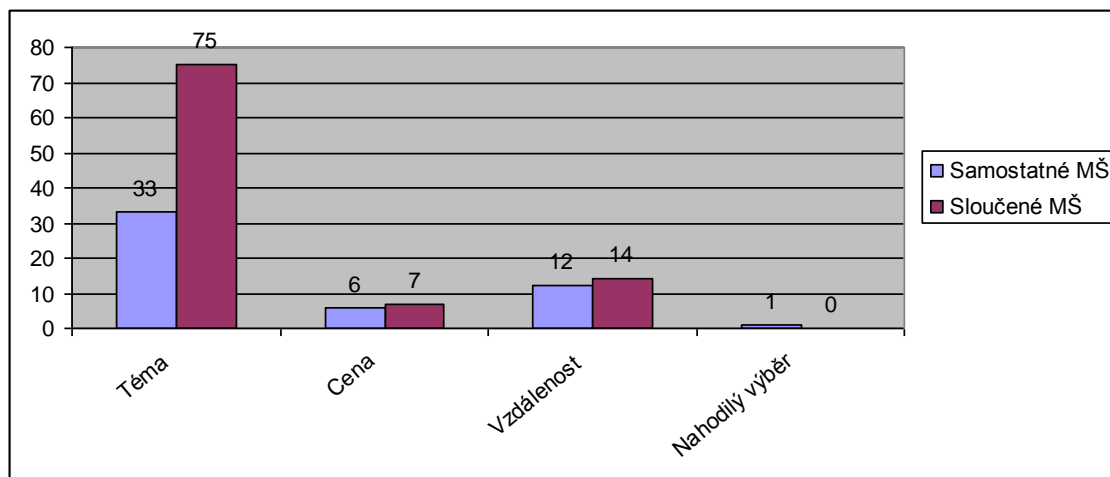
% znázornění odpovědí



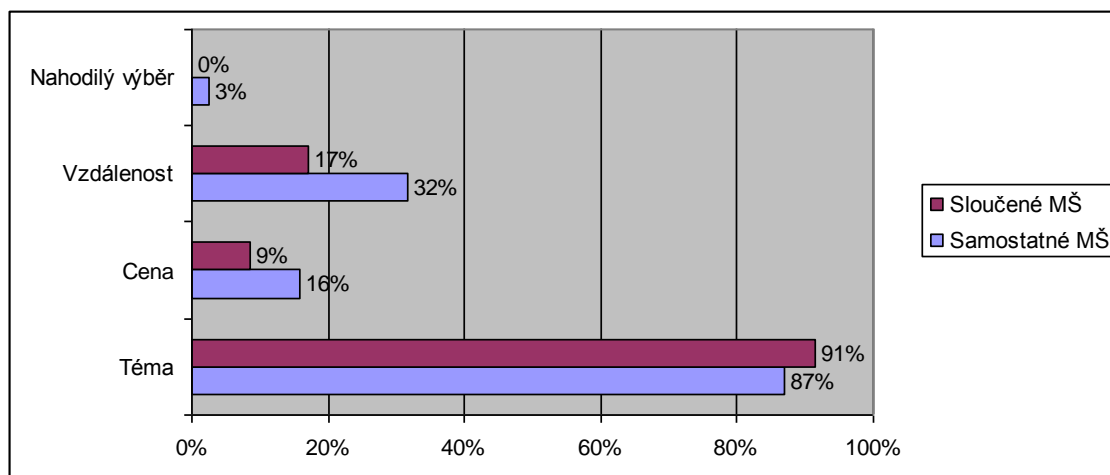
Podle typu mateřské školy: 72% respondentek sloučených MŠ a 53% respondentek samostatných MŠ uvádí zájem o celodenní semináře. Značný zájem o polodenní semináře se ukazuje v 47% u učitelek samostatných MŠ. Nejméně, 7% respondentek sloučených MŠ, preferuje dlouhodobé cykly seminářů a 5% respondentek samostatných MŠ vícedenní semináře.

4. Kritéria výběru dalšího vzdělávání

Absolutní četnost



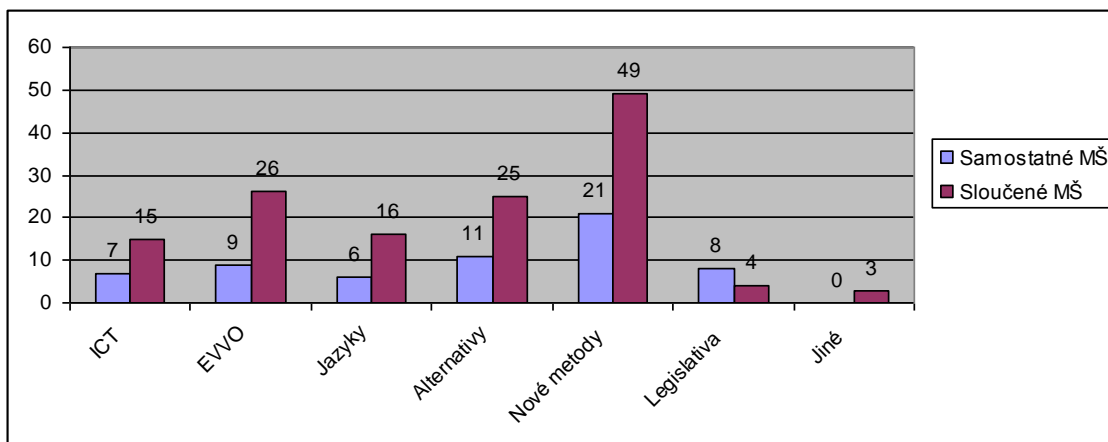
% znázornění odpovědí



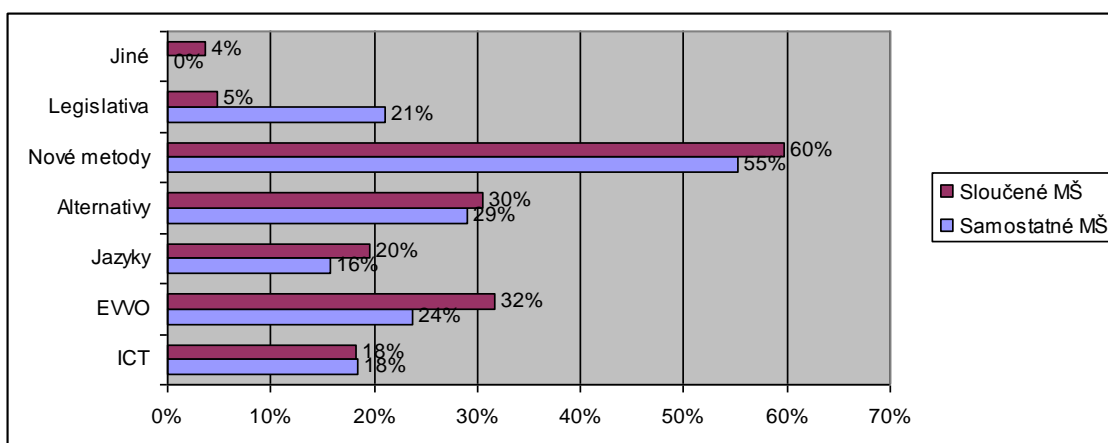
Podle typu mateřské školy: 91% respondentek sloučených MŠ a 87% respondentek samostatných mateřských škol uvádí jako hlavní kritérium výběru téma. Respondentky samostatných MŠ v 32% si vybírají semináře podle vzdálenosti konání, u sloučených MŠ je toto kritérium bráno v potaz u 17% respondentů. Pouze 3% z celkového počtu respondentek vybírá vzdělávání nahodile a cenou se řídí 25% respondentek.

5. Oblasti dalšího vzdělávání

Absolutní četnost



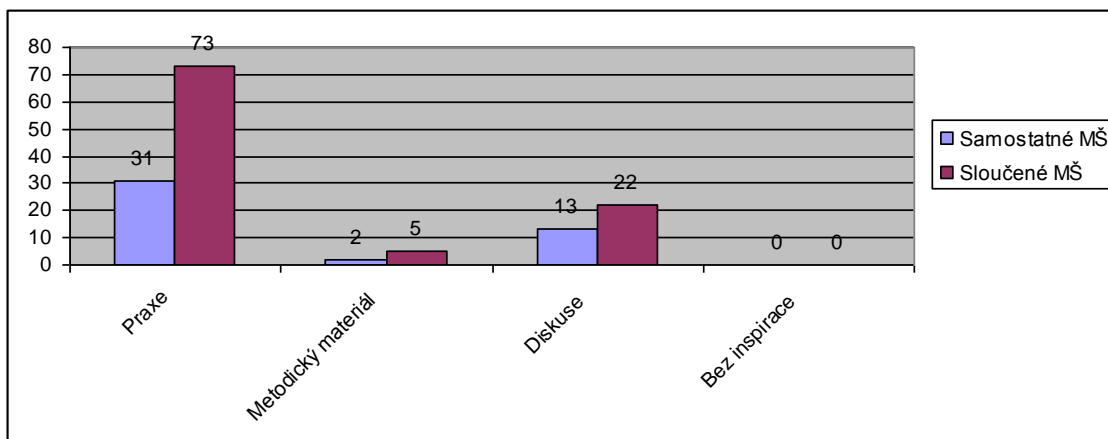
% znázornění odpovědí



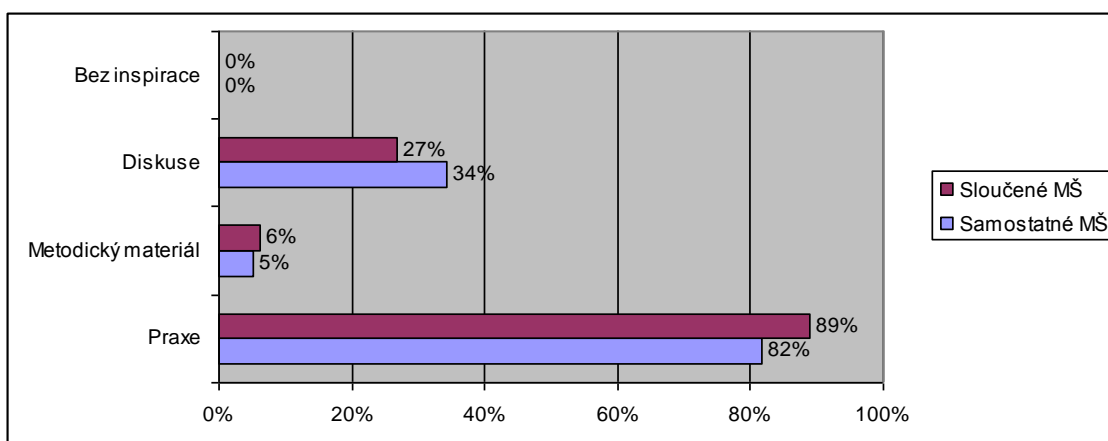
Podle typu mateřské školy: 60% respondentek sloučených MŠ a 55% respondentek samostatných MŠ má nejvíce zájem o seznamování s novými výukovými metodami. Rozdíl 2 až 5% tvoří zájem o alternativní programy a oblast environmentálního vzdělávání. 18% dotazovaných obou typů škol se shodlo na vzdělávání v oblasti informačních technologií a přibližně stejný zájem jeví o výuku cizích jazyků. Respondentky samostatných MŠ preferují v 21% vzdělávání v oblasti legislativy, respondentky sloučených MŠ pouze v 5%.

6. Uvádění získaných dovedností a poznatků do praxe

Absolutní četnost



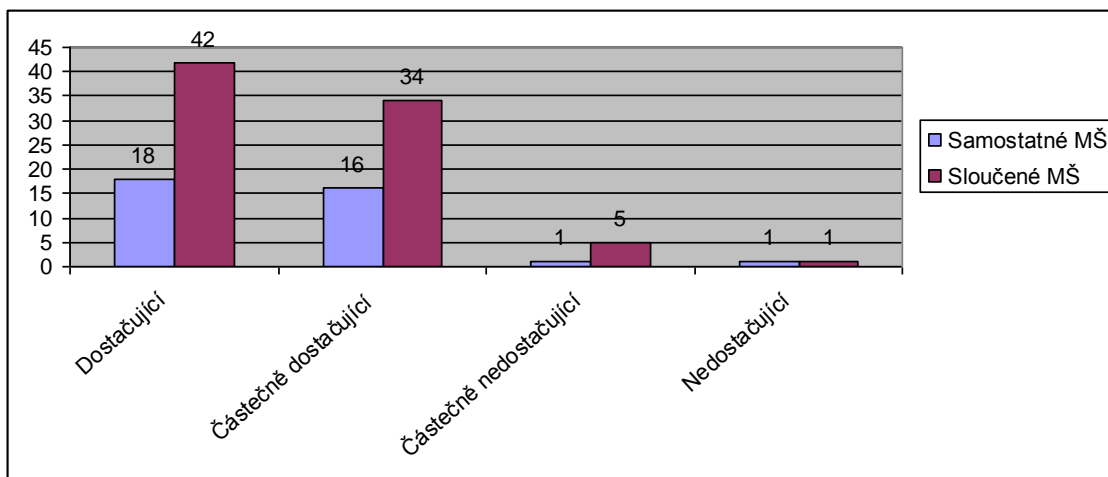
% znázornění odpovědí



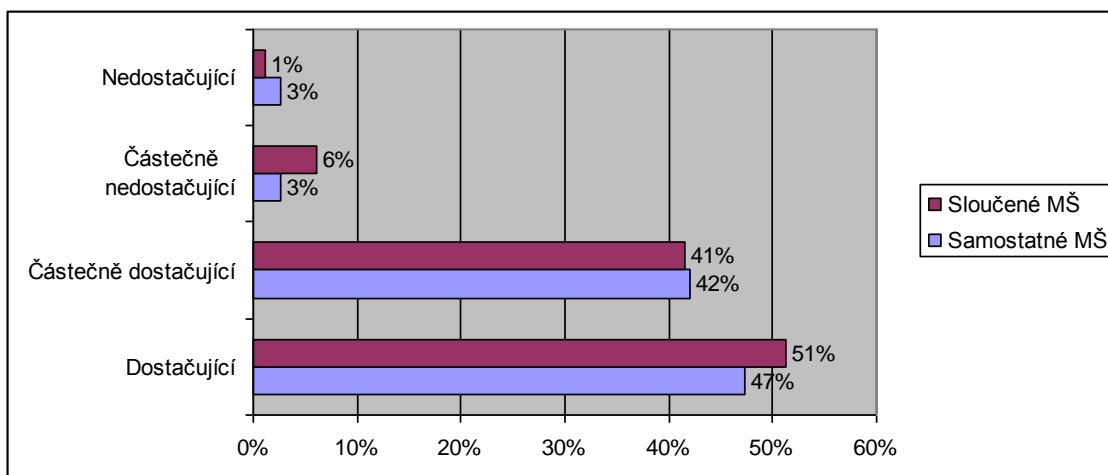
Podle typu mateřské školy: 89% respondentek sloučených MŠ a 82% respondentek samostatných MŠ uvádí výsledky dalšího vzdělávání do praxe. 27 % respondentek sloučených MŠ a 34% respondentek samostatných MŠ o získaných poznacích diskutuje kolegyněmi. Celkem 11% všech dotazovaných využívá nové informace pouze k tvorbě zásoby metodického materiálu.

7. Nabídka akreditovaných seminářů uspokojuje potřeby učitelek

Absolutní četnost



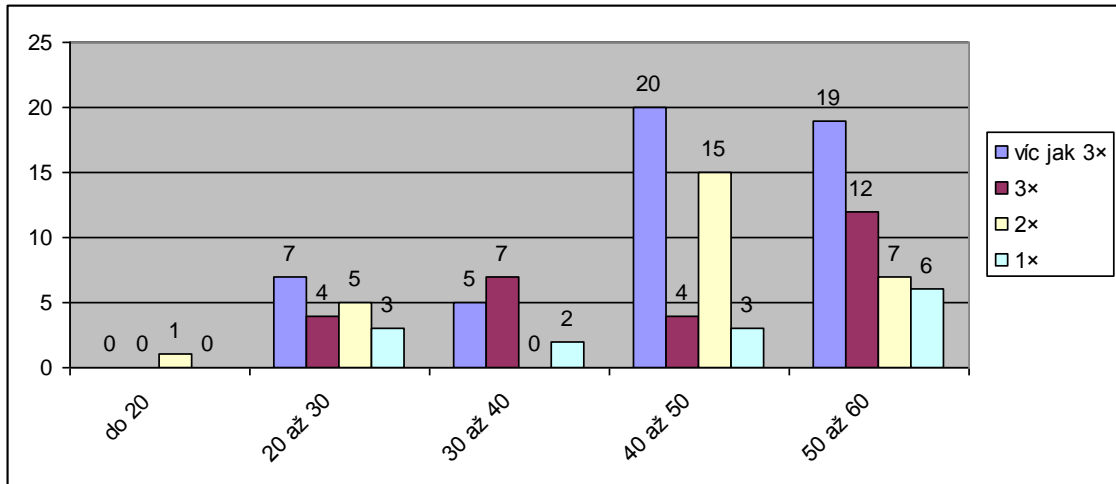
% znázornění odpovědí



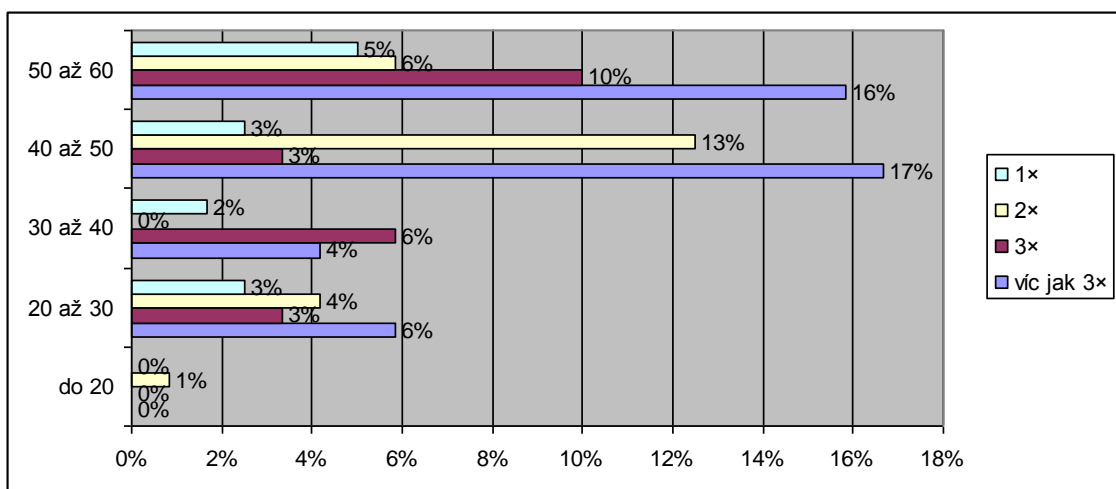
Podle typu mateřské školy: 51% respondentek sloučených MŠ a 47% respondentek samostatných MŠ shledává nabídku jako dostačující, tzn. je spokojena nebo alespoň částečně spokojena. Z celkového počtu dotazovaných považuje 9% nabídku nedostačující částečně a 4% dotazovaných není s nabídkou spokojena vůbec.

8. Počet návštěv dalšího vzdělávání během roku

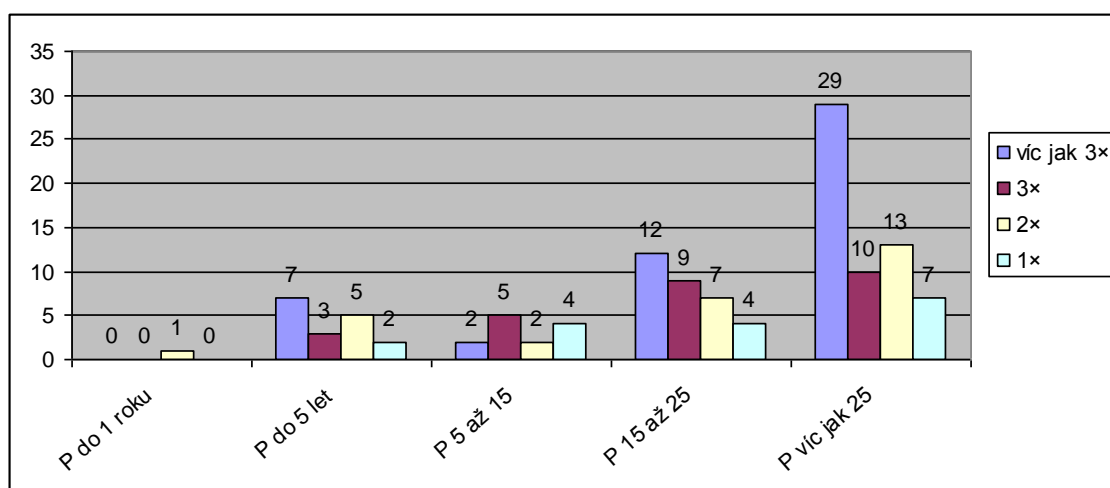
Absolutní četnost podle věku celkem



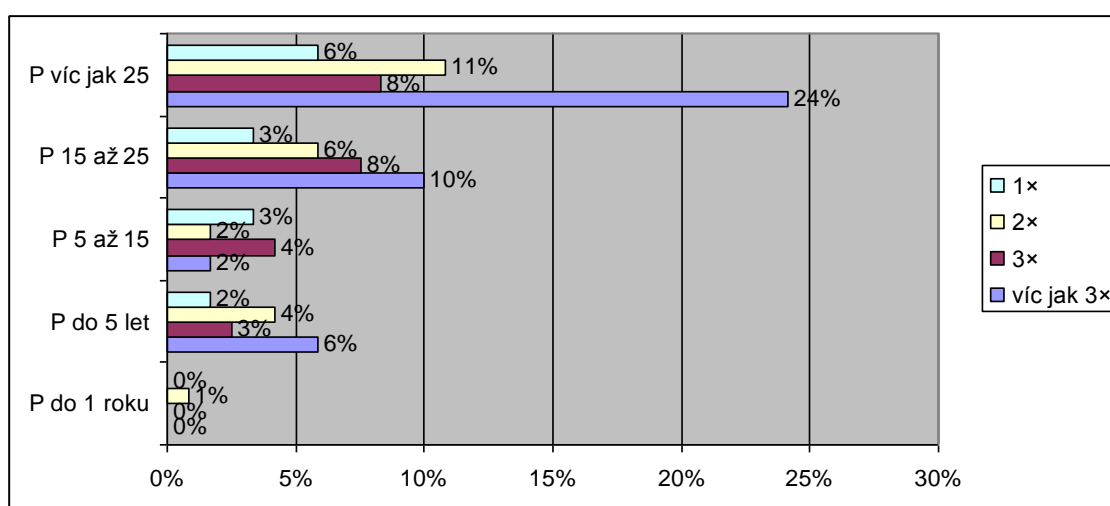
% znázornění odpovědí



Absolutní četnost podle délky praxe celkem



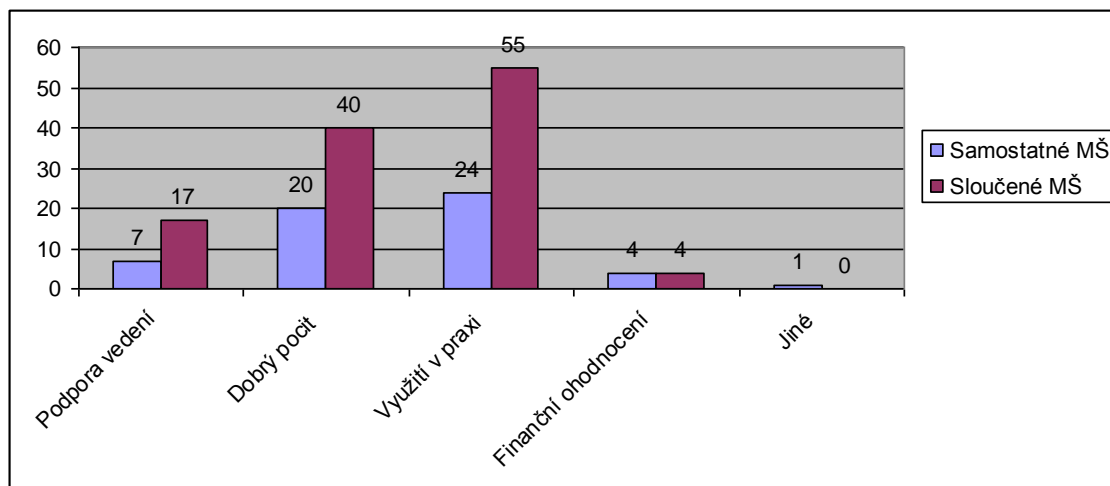
% znázornění odpovědí



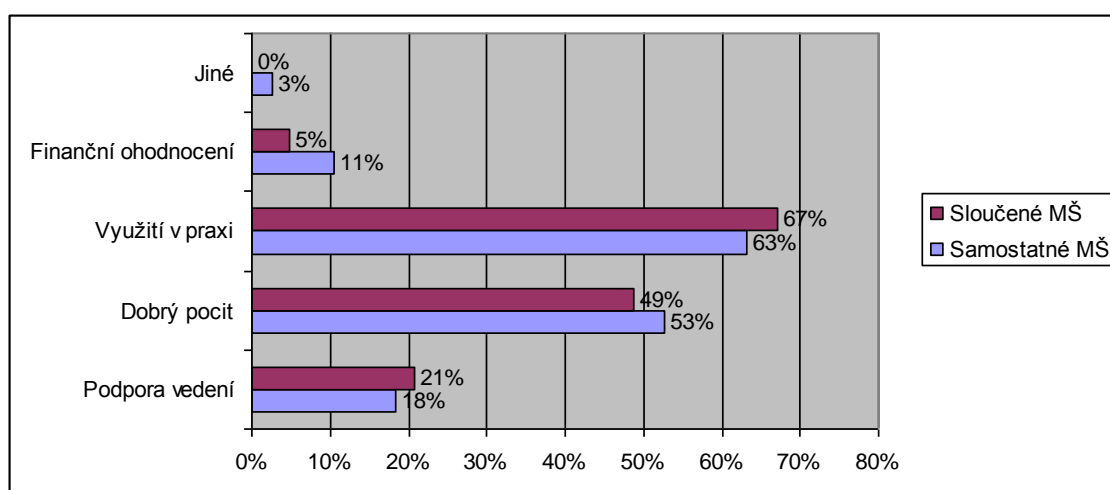
Z porovnání výsledků počtu návštěv akreditovaných seminářů z hlediska věku a délky praxe respondentek jednoznačně vyplývá, že nejčastěji, tzn. více jak 3x za rok, se vzdělávají respondentky ve věku 40 až 60 let, tj. 33%. Také porovnání délky praxe ukazuje nejčetnější zájem o další vzdělávání právě u skupiny respondentek s praxí delší jak 25 let, tzn., že více jak 3x ročně se vzdělává 24% respondentek s touto délkou praxe.

9. Motivace k dalšímu vzdělávání

Absolutní četnost



% znázornění odpovědí



Podle typu mateřské školy: 67% respondentek sloučených MŠ a 63% respondentek samostatných MŠ uvádí jako motivující možnost interpretovat nové výukové metody do praxe. U 49 % respondentek sloučených MŠ a 53% respondentek samostatných MŠ je motivující dobrý pocit z prohlubování osobních dovedností. U 21% respondentů sloučených MŠ a 18% samostatných MŠ je motivující zájem a podpora vedení. Nejméně motivovaní jsou pedagogové finančně, pouhých 5% respondentů sloučených MŠ a 11% respondentů samostatných MŠ. 3% respondentů uvádí jinou motivaci.

4.3 Vyhodnocení III. části dotazníku

Poslední část dotazníku obsahuje celkem dvě otevřené otázky, na které neměly respondentky možnost volit odpověď z předem daných možností. Odpovídaly podle své vlastní volby a uvážení. Vyhodnocení otázek bylo provedeno podle četnosti konkrétních odpovědí.

10. V čem spatřujete důležitost aktivního postoje pedagogů k dalšímu vzdělávání?

Absolutní četnost odpovědí

Tab. 5 : Sloučené MŠ

Pořadí	Uvedená možnost	Četnost odpovědí
1.	Profesní růst	28
2.	Nové metody a formy práce	20
3.	Dobré klima školy	8
4.	Odbourání stereotypů	8
5.	Nové kontakty	5
6.	Neodpovědělo	16

Tab. 6 : Samostatné MŠ

Pořadí	Uvedená možnost	Četnost odpovědí
1.	Kvalita práce	15
2.	Profesní růst	9
3.	Odbourání stereotypů	8
4.	Nové metody a formy práce	4
5.	Výměna zkušeností	1
6.	Neodpovědělo	9

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelky mateřských škol vidí v dalším vzdělávání především možnost profesního růstu a cestu, jak objevovat nové trendy ve vzdělávání dětí s možností aplikovat je do praxe. Současně spojují s touto skutečností šanci tvořit a podporovat dobré klima škol a zvyšovat kvalitu vzdělávací práce.

11. Existují na Vašem pracovišti překážky, které brání pravidelnému sebevzdělávání?

Pokud ano, uveďte jaké.

Absolutní četnost odpovědí

Tab. 7 : Překážky ve sloučených MŠ

ANO	pořadí	důvod	četnost	NE	četnost
	1.	organizační	5		71
	2.	finanční	3		
	3.	časová	2		

Tab. 8 : Překážky v samostatných MŠ

ANO	pořadí	důvod	četnost	NE	četnost
	1.	organizační	6		27
	2.	finanční	4		
	3.	nezájem	2		

Z výše uvedeného vyplývá, že na většině sloučených i samostatných mateřských škol neexistují neodstranitelné překážky, které by přímo znemožňovaly učitelkám účastnit se různých forem dalšího vzdělávání. Přesto respondentky sloučených mateřských škol ve 12% uvádí překážky organizační, finanční a časové. Respondentky samostatných mateřských škol uvádí překážky v 31% v pořadí: organizační, finanční a nezájem učitelek o vzdělávání. Uvedené důvody se objevují v porovnání zastoupení respondentů podle typu škol ve větší míře u samostatných mateřských škol.

Uvedené překážky musí učitelky obou typů mateřských škol řešit individuálně, s ohledem na dodržení zavedené organizace škol.

4.4 Závěrečné shrnutí empirické sondy

Prostřednictvím empirické sondy jsem hledala odpovědi na otázky, zda současný systém dalšího vzdělávání v oblasti předškolního vzdělávání umožňuje učitelkám sloučených mateřských škol i mateřských škol samostatných zvyšovat své profesní dovednosti.

Dotazníkovou metodou jsem zjišťovala:

- Která forma dalšího vzdělávání učitelkám mateřských škol vyhovuje
- Jak často se mohou učitelky mateřských škol vzdělávat a zda toho využívají
- Co nejvíce ovlivňuje jejich výběr
- Jak se získanými poznatky pracují

Zajímavé informace přineslo porovnávání výsledků mezi sloučenými a samostatnými mateřskými školami. Vzhledem k tomu, že samostatné mateřské školy měly méně početné zastoupení oproti mateřským školám sloučeným, nejsou výsledky jednotlivých zodpovězených otázek příliš rozdílné. Došla jsem k závěru, že oba typy mateřských škol mají podobné podmínky pro další vzdělávání, které více či méně ovlivňuje pouze velikost školy z hlediska zajištění plynulé organizace jejího chodu v době účasti pedagogů na dalším vzdělávání. Sloučené mateřské školy mají větší výhodu v počtu pracovníků, kteří mohou suplovat.

Poptávka po dalším vzdělávání je mezi učitelkami mateřských škol vysoká. Z výzkumného šetření vyplývá, že jako problém se jeví právě již zmiňovaná zastupitelnost chybějících pedagogů zejména v menších mateřských školách a také někdy i finanční možnosti těchto malých škol.

Nejčastěji využívají mateřské školy nabídku spíše krátkých kurzů a seminářů s různým tématickým zaměřením. Mezi nejžádanější oblasti dalšího vzdělávání podle výzkumu patří zejména seznamování s novými výukovými metodami a různé gramotnosti, například informační, enviromentální, jazykové.

Na základě získaných dat jsem dospěla k závěru, že další vzdělávání učitelky mateřských škol vnímají jako svoji přirozenou potřebu, aby mohly učitelkou profesi vykonávat co nejkvalitněji. Nezáleží, zda pracují ve větších subjektech sloučených mateřských škol nebo v menších samostatných školách. Přistupují k prohlubování svých profesních dovedností zodpovědně a snaží se profesionálně vyrovnávat s aktuálními požadavky společnosti na předškolní vzdělávání.

ZÁVĚR

Do výzkumného souboru bylo zapojeno celkem 120 učitelek mateřských škol na Vysočině. Věkový průměr dotazovaných učitelek se dostal za hranici 40 let věku. Účast mladých začínajících učitelek byla velmi nízká. Výzkum jasně potvrdil, že učitelský sbor v mateřinkách na Vysočině stárne a jenom pomalu dochází k jeho omlazování. Přesto se předškolní pedagogové snaží aktivně přijímat nové role a zodpovědnost za efektivitu vzdělávacích výsledků dětí předškolního věku. Zajímají se o nové trendy ve vzdělávání, které propojují se svými dosavadními zkušenostmi. Hledají způsoby, jak svojí práci na veřejnosti prezentovat a tím zdůrazňovat její celospolečenský význam. Snaží se, aby předškolní vzdělávání mělo odpovídající úroveň a stalo se tak základem další vzdělávatelnosti dětí.

Pro svoji práci potřebuje každý odpovídající podmínky. Na nich závisí úspěchy nejenom osobní, ale i týmové. Ne vždy se však podaří, aby praxe tyto potřeby náležitě zohledňovala. Povolání učitelky mateřské školy je jedním z nejnáročnějších a právě učitelky mateřské školy jsou zvyklé se vypořádat se sebenáročnějšími úkoly. Jako by stále musely dokazovat svému okolí, že „na to“ mají.

Cílem práce bylo vytvořit ucelený obraz o dalším vzdělávání učitelek mateřské školy na regionální úrovni. Proto na začátku práce byly stanoveny 4 hypotézy, které měly potvrdit nebo vyvrátit přínos dalšího vzdělávání pro osobní a profesní rozvoj pedagogického pracovníka. Zároveň měly potvrdit nebo vyvrátit předpoklad, že ani služebně starší učitelka neustrne na stereotypním způsobu práce a zajímá se o hledání nových možností a způsobů, jak vlastní práci obohatit.

Hypotéza 1

Učitelky samostatných mateřských škol nemají v porovnání s učitelkami sloučených mateřských škol rovnocenné podmínky pro další vzdělávání.

Hypotéza je potvrzena. Učitelky obou typů mateřských škol mají možnost se dále vzdělávat, jsou podpořeny vedením škol, mohou si volit mezi formou, délkou i oblastí dalšího vzdělávání. Rozdíly se objevují v dostupnosti seminářů a kurzů. Zde jsou více spokojeny učitelky sloučených mateřských škol než učitelky samostatných škol, které převážně musí do místa konání semináře cestovat. To jim zabere více času a klade větší nároky na organizaci práce. Z hlediska časového rozvrhu seminářů jsou více spokojeny

učitelky sloučených mateřských škol. Mají více možností suplování za chybějící kolegyně nebo změn režimových opatření dne oproti učitelkám samostatných mateřských škol, které v dopoledních časech jen těžce za sebe hledají náhradu.

Hypotéza 2

Průměrný věk učitelek se zvyšuje a tato skutečnost může ovlivnit motivaci k dalšímu vzdělávání.

Hypotéza není potvrzena. Prokázalo se, že učitelky ve věku od 40 let se vzdělávají o 44% častěji než jejich mladší kolegyně ve věku do 40 let. Ze statistického průzkumu vyplývá, že i podle délky praxe se vzdělávají o 49% častěji učitelky s praxí od 15 let než učitelky s praxí do 15 let. Porovnání výsledků ukázalo, že služebně starší učitelky mají chuť a elán stále pracovat na zvyšování své odbornosti, být rovnocennými partnery mladším kolegyním a zvyšující se požadavky na svou profesi plně akceptovat.

Hypotéza 3

Většina dotázaných předškolních pedagogů vnímá další vzdělávání jako nedílnou součást profesního růstu.

Hypotéza je potvrzena. S možností profesního růstu spojuje další vzdělávání celkem 95 dotazovaných ze 120, tj. 79%. Učitelky mají možnost si prohlubovat pedagogické dovednosti a konzultovat své zkušenosti s odborníky. Navazují nové kontakty, které umožňují nejen prezentaci vlastní školy, ale také výměnu zkušeností. Rády se setkávají se svými kolegyněmi a hledají společná řešení problémů. Označují tyto aktivity jako vhodnou prevenci syndromu vyhoření.

Hypotéza 4

Nabídka vzdělávacích programů umožňuje učitelkám vlastní seberealizaci a obohacuje tak vzdělávací proces.

Hypotéza je potvrzena. Spokojenost s nabídkou akreditovaných seminářů znázorňuje vysoká četnost návštěv seminářů během roku. Učitelky uvádí spokojenost a dobrý pocit ze seberealizace v oblasti, kterou preferují. V nabídkách se objevují odborné i praktické semináře, které často poskytují zajímavé metodické materiály. Zpětnou vazbou jsou

potom pro učitelky dobré vzdělávací výsledky a realizace tvůrčích vzdělávacích programů mateřských škol. Výsledek této hypotézy zde do jisté míry popírá názory uváděné v prostudované odborné literatuře, která označuje současnou nabídku dalšího vzdělávání jako roztržitou a nevycházející z analýzy potřeb učitelek v terénu.

Každý člověk je sám odpovědný za své vzdělávací potřeby, schopnost využít svůj potenciál a najít vlastní místo ve společnosti. Provedený výzkum ukazuje, že učitelky mateřských škol tohoto jsou schopné a považují další vzdělávání za pokračování pedagogického vzdělávání jako celku. Nestačí ovšem jenom snaha ze strany pedagogů. Potřebují být podporováni vedením mateřských škol, zřizovatelem, svým okolím, kolegy. Organizátoři akreditovaných center dalšího vzdělávání by měli, na základě zpětné vazby od učitelek, ve své nabídce pružněji reagovat na potřeby pedagogů z praxe. Nejedná se pouze o výběr potřebných témat seminářů a kurzů, ale i plánování jejich časového rozsahu tak, aby byly dostupné co největšímu počtu pedagogů bez rozdílu velikosti školy nebo jejího umístění ve městě či na vesnici.

Zanedbatelná není pro pedagogy ani výše finanční úhrady vzdělávacích akcí. Zejména jednotřídní nebo dvojtřídní mateřské školy se mohou potýkat s nedostatkem peněz na další vzdělávání. Vzdělávacím centrům v současnosti jsou určitou konkurencí školy, které podávají samostatné vzdělávací projekty, podporované a hrazené z evropských fondů. Pro učitele jsou bezplatné a tedy i více dostupné. Právě finance jsou jedním z hlavních důvodů potřeby vytvoření jednotného systému nabídky dalšího vzdělávání. Systému, který by dával možnost větší průhlednosti a snazší orientaci ve výběru vzdělávacích aktivit. Dalo by se tím zamezit překrývání seminářů nebo nabídky podobných či opakujících se témat. Pomohl by plánování dalšího vzdělávání na delší období, protože doposud si učitelky vybírají z nabídky, která přichází nepravidelně z různých míst.

Výsledky empirického výzkumu považuji za zajímavé a přínosné. Pomohly potvrdit skutečnost, že učitelky mateřských škol jsou velice flexibilní a stále hledají nové příležitosti, jak zkvalitňovat vlastní pedagogickou práci. Stanoveného cíle výzkumu bylo dosaženo. Doufám, že tato bakalářská práce povede k zamyšlení právě nad procesem celoživotního učení a podmínkami, které tento proces umožňují.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 176 s. ISBN 978-80-7367-221-8.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X

EGER, L. *Personální řízení se zaměřením na školství*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2004. 68 s. ISBN 80-7083-799-3

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha : UK v Praze, 2004. 182 s. ISBN 80-7290-148-6

LAZAROVÁ, B., a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.

NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. Bílá kniha. 1.vyd. Praha : Tauris, 2001. 90 s.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM pro předškolní vzdělávání. VÚP Praha, Tauris, 2004. 48 s. ISBN 80-87000-00-5

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SPIPKOVÁ, V., a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6

SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha : UK v Praze, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SVOBODOVÁ, E., a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 159 s. ISBN 80-244-1373-6.

ŠTEFFLOVÁ, J. Nabídka NIDV pro základní a mateřské školy. *Učitelé noviny*. 2011, roč. 114, č. 2, s. 8. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, R. Je přeprojektováno. *Učitelé noviny*. 2011, roč. 114, č. 30, s. 10. ISSN 0139-5718.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2

VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : UK v Praze, 2001, ISBN 80-7290-059-5

ATRE. v.o.s., *Seznam školských zákonů a předpisů ČR*. Nový Bydžov : 1992, (online) 20. 1. 2012 dostupný na <http://www.atre.cz/zakony/frame.htm>

KISK. *Vzdělávání pro 21. století* (online) 2.1.2012 dostupný na <http://kisk.phil.muni.cz>

MŠMT., Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání ped. pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (online) 15. 1. 2012 dostupný na <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 : Motivy ke studiu Učitelství pro mateřské školy

Tab. 2 : Počet respondentek podle typu a umístění MŠ

Tab. 3 : Přehled respondentek podle věku

Tab. 4 : Přehled respondentek podle délky praxe

Tab. 5 : Sloučené MŠ

Tab. 6 : Samostatné MŠ

Tab. 7 : Překážky ve sloučených MŠ

Tab. 8 : Překážky v samostatných MŠ

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

DOTAZNÍK

Vážené kolegyně,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zjistit postoje učitelek mateřských škol k dalšímu vzdělávání (DVPP) a analyzovat podmínky odborného růstu předškolních pedagogů na Vysočině.

Vyplněný dotazník bude podkladem pro zpracování závěrečné bakalářské práce mého studia na Pedagogické fakultě JCU v Českých Budějovicích.

Velice Vám děkuji za spolupráci i čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Ivana Doležalová
MŠ Mozaika Jihlava
ivana.dolezalova@centrum.cz

Vybranou odpověď zaškrtněte křížkem

Typ školy

<input type="checkbox"/>	Samostatná MŠ	<input type="checkbox"/>	Sloučené MŠ	<input type="checkbox"/>	Sloučené MŠ se ZŠ
--------------------------	---------------	--------------------------	-------------	--------------------------	-------------------

Umístění školy

<input type="checkbox"/>	město	<input type="checkbox"/>	venkov
--------------------------	-------	--------------------------	--------

Věk

Délka praxe ve školství (roky)

1. Další vzdělávání považujete za:

<input type="checkbox"/>	povinnost, která vyplývá ze zákona
<input type="checkbox"/>	možnost aktivního osobního rozvoje a profesního růstu
<input type="checkbox"/>	přirozenou vnitřní potřebu
<input type="checkbox"/>	nutné zlo, více se naučíte z vlastní praxe

2. Jaká forma DVPP vám nejvíce vyhovuje?

<input type="checkbox"/>	kurzy a semináře
<input type="checkbox"/>	praktické semináře
<input type="checkbox"/>	samostudium
<input type="checkbox"/>	studium k prohlubování odborné kvalifikace
<input type="checkbox"/>	odborné přednášky a školení

3. Jakou délku trvání seminářů nejčastěji volíte?

	polodenní seminář
	jednodenní seminář
	vícedenní seminář
	dlouhodobé cykly seminářů

4. Co Vás ovlivňuje při výběru DVPP?

	téma a obsah semináře
	cena semináře
	dostupná vzdálenost do místa konání semináře
	vybíráte nahodile

5. Jakou oblast DVPP preferujete?

	informační gramotnost (ICT)
	environmentální gramotnost (EVVO)
	výuku cizích jazyků
	alternativní vzdělávací programy
	nové výukové metody vzdělávání
	legislativa
	jiné :

6. Jak využíváte nové poznatky z DVPP v praxi?

	snažím se je uvádět do praxe
	vytvářím si pouze zásobu metodických materiálů
	jsou předmětem diskusí s kolegyněmi
	neinspirují mě, zůstávám u osvědčených metod

7. Je podle Vás nabídka akreditovaných seminářů dostačující?

	ano dostačující
	částečně dostačující
	částečně nedostačující
	zcela nedostačující

8. Kolikrát do roka se účastníte DVPP?

	jednou
	dvakrát
	třikrát
	vícekrát

9. Co je pro Vás motivací ke zvyšování svých profesních znalostí?

	zájem a podpora vedení školy
	dobrá pocit z prohlubování pedagogických dovedností
	možnost interpretace nových výukových metod do praxe
	finanční ohodnocení
	jiné:

10. V čem spatřujete důležitost aktivního postoje pedagogů k dalšímu vzdělávání?

11. Existují na Vašem pracovišti překážky, které brání pravidelnému sebevzdělávání?

Pokud odpovíte ANO, uveďte jaké.