Analýza vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol

Jitka Musilová

Bakalářská práce
2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Jitka Musilová**
Osobní číslo:	**H190163**
Studijní program:	**B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**Kombinovaná**
Téma práce:	**Analýza vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se profesní přípravy učitelů.
Vymezení teoretických východisek o možnostech dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer.
OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Paris: OECD Publishing.
Starý, K. et al. (2008). *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.
Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada
Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.
Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Tallová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2];
- podle § 60 [3] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 22.4.2022 ……/……

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá analýzou vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol. Cílem práce je analyzovat vzdělávací potřeby učitelů mateřských škol v okrese Břeclav. Využitou metodou kvantitativně orientovaného výzkumu je dotazník pro učitele mateřských škol. Výsledky poukazují na potřebu učitelů prohlubovat svou diagnostickou a intervenční kompetenci a zároveň na nedostatečnou nabídkou kurzů v Jihomoravském kraji zaměřených na tuto kompetenci. Výsledky také dále poukazují na vysokou potřebu dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol.

Klíčová slova: další vzdělávání pedagogických pracovníků, profesní kompetence, vzdělávací potřeby

ABSTRACT

The bachelor thesis analyses the overall educational needs of kindergarden teachers. The main aim is to tackle these needs of teachers in the Breclav area. The method used for quantitatively oriented research is a questionnaire. Among the main findings of the research is that the teachers wish to deepen their diagnostic and intervention competence. Furthermore that there is an insufficient offer of courses in the South Moravian Region focused on this exact competence. The research discovers the kindergarden teachers' high demand of further education in general.

Keywords: further education of pedagogical staff, professional competence, educational needs

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Barboře Tallové, Ph.D. za odborné vedení této bakalářské práce, za trpělivost, cenné rady a věcné připomínky.

Velké díky také patří mému manželovi a celé rodině za podporu po celou dobu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **10**
1 UČITELSKÁ PROFESE **11**
1.1 KVALIFIKACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY 11
1.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY 13
1.3 VÝVOJ PROFESNÍ DRÁHY UČITELE 15
2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ **18**
2.2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ 20
2.3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ 21
2.3.1 Národní institut dalšího vzdělávání 23
2.4 SAMOSTUDIUM 25
2.5 E-LEARNING 26
II PRAKTICKÁ ČÁST **27**
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU **28**
3.1 HLAVNÍ CÍL 28
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR 28
3.3 VÝZKUMNÉ METODY 28
3.4 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT 29
3.4.1 Výsledky dotazníkového šetření 29
4 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU **44**
5 DISKUZE, ZÁVĚRY VÝZKUMU **47**
ZÁVĚR **49**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **50**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **52**
SEZNAM OBRÁZKŮ **53**
SEZNAM TABULEK **54**
SEZNAM PŘÍLOH **55**

ÚVOD

Téma vzdělávací potřeby učitelů mateřských škol jsem si vybrala, jelikož nepřestávám přemýšlet, čím jsme při výběru dalšího vzdělávání ovlivňováni. Vzdělávání je a vždy bude velmi důležitou součástí každého člověka. U učitelské profese je sebevzdělávání bezpochyby klíčové, jelikož se doba velmi rychle vyvíjí a učitel měl být schopen efektivně reagovat na tyto změny.

Pracuji jako učitelka v mateřské škole a vnímám v našem učitelském sboru velké rozdíly v přístupu k sebevzdělávání a inovacím. Chtěla bych touto prací zjistit, jaké mají učitelé vzdělávací potřeby během své profesní kariéry a jaký mají názor na vzdělávání formou webinářů.

Bakalářská práce je členěna na dvě části. Cílem teoretické části je sumarizovat pojmy související s profesní přípravou učitelů mateřských škol. Důležitou součástí každého z učitelů je nejen potřebná kvalifikace, ale také profesní kompetence, kterými se budu také zabývat. Vzdělávací potřeby se během učitelské praxe mění v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy, dále budou jednotlivé fáze vymezeny. V druhé kapitole teoretické části se zaměřím na vzdělávací potřeby učitelů mateřských škol a na možnosti jejich dalšího vzdělávání.

Cílem praktické části je analyzovat potřeby učitelů mateřských škol v oblasti dalšího vzdělávání. Získané poznatky budu sumarizovat a následně interpretovat. Vzhledem k situaci v posledních dvou letech, kdy byly veškeré prezenční vzdělávací akce na poměrně dlouhou dobu zcela pozastaveny, byl téměř každý přinucen online vzdělávací akce využít.

Dále také budu zjišťovat, jak je řešen plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v jejich organizaci a v návaznosti na to, zda je pro ně tento plán dostačující, nebo si aktivně vyhledávají a účastní se i dalších vzdělávacích akcí.

Potřebné informace budou zjišťovány za pomoci dotazníkového šetření. Po získání potřebných dat budou tyto údaje zpracovány, vyhodnoceny a následně interpretovány.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSKÁ PROFESE

Tato práce se zabývá učiteli mateřských škol, jejich potřebnou kvalifikací a jednotlivými kompetencemi, kterými by měl každý z nich disponovat. Dále také budou vymezeny jednotlivé etapy profesní dráhy učitelů mateřských škol.

1.1 Kvalifikace učitele mateřské školy

Obecná definice pojmu učitel není nikde přesně vymezena. Zřejmě je nemožnost přesné definice dána tím, že jsou společností neustále měnící se potřeby na vzdělávací obsah, metody výuky i nároky na učitele samotného (Vališová & Kasíková, 2011).

Vališová a Kasíková (2011) dále uvádí, že učitel je činitelem ve společnosti, který má moc ovlivňovat nejen postoje, ale i vzorce chování mladých lidí, a také zprostředkovávat poznatky, hodnoty, kulturní vzorce tradic, návyků i jednání. Syslová (2013) upřesňuje, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny pedagogických pracovníků, učitel samotný je pak výchozím činitelem vzdělávacího procesu.

Výše uvedení autoři se shodují, že učitel není jen zprostředkovatelem obsahu učiva, ale celkově se velkou mírou podílí na osobnostním rozvoji dětí. V minulosti byl například kladen zcela odlišný důraz při vzdělávání dětí. Novotný (2015) uvádí, že se apelovalo na formování postojů, podněcování k pořádku, pracovitosti a poslušnosti jedince. Vše směrovalo k výchově pracovitého, zbožného a poslušného občana, který bude mít velkou úctu k autoritám, obzvláště ke státu a jeho vedení. Dnes je vzdělávání dle Mužíka (2012) chápáno jako komplex činností, jejichž součástí je získávání informací, vědomostí, dovedností, ale i návyků a odborných způsobilostí. Krom získávání nových poznatků je brán zřetel i na osobnostní rozvoj a integraci do společnosti, sdílení společenských hodnot, formování člověka k odpovědnosti a uplatňování lidských práv.

Tato bakalářská práce se zabývá učiteli mateřské školy, je tedy třeba objasnit si, co je potřebné pro profesní způsobilost učitele mateřské školy. Požadavky na profesní způsobilost upravuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Jedná se o předpoklady pro výkon činnosti. Prvním z nich je plná způsobilost k právním úkonům, dále odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Posuzování těchto předpokladů se řídí zvláštním právním předpisem, a to směrnicí Ministerstva zdravotnictví č. 49/1967 Věstníku Ministerstva zdravotnictví

o posuzování zdravotní způsobilosti k práci (reg. v částce 2/1968 Sb.), ve znění pozdějších předpisů. U cizinců se uznání odborné kvalifikace a splnění předpokladu bezúhonnosti a zdravotní způsobilosti řídí zvláštními právními předpisy a to přímo zákonem č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), ve znění pozdějších předpisů.

Kromě těchto základních požadavků je také nutné uvést, jak lze získat odbornou kvalifikaci. Odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy můžeme dle § 6 zákona č. 563/2004 Sb, o pedagogických pracovnících lze získat několika typy vzdělání.

- Vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol, ve studijním programu studijního oboru pedagogika, v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- Ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, v oboru 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 zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku.

Podle studie Eurydice (2019) je středoškolské vzdělání dostačující pro učitele mateřských škol pouze v Česku, Irsku, Lotyšsku, Rakousku, Rumunsku, Slovensku, Skotsku a na Maltě. V určitých zemích je vyžadován dokonce magisterský titul, jedná se o Francii, Itálii, Portugalsko a Island. Jsme tedy jednou z mála zemí, kde je právně možné vykonávat tuto profesi se středoškolským vzděláním. Profese učitele ovšem dle mého mínění není jen o dosažení potřebného vzdělání dané zákonem, sebevzdělávání a další profesní růst je nutností. Také osobnostní předpoklady jsou pro výkon nutné, například přirozená autorita,

kreativita, trpělivost a komunikativnost. Také Průcha (2017) poukazuje na nutnost osobnostních předpokladů, kdy odkazuje do minulosti na antické učence, u kterých se dbalo na zdravý rozum, rozvahu, paměť, přirozený vtip i dobrou vůli.

Dosaženým vzděláním učitel nabývá kompetence, kterým bude věnována následující kapitola.

1.2 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Kromě požadavků kladených na učitele, uvedených v podkapitole 1.1, by měl každý z nich mít jistý soubor znalostí, vědomostí a kvalit. Souhrnně řečeno, musí být kompetentní pro výkon své profese. Kompetenci definuje Starý (2008, s. 20) jako: „*Je to potřeba něčemu rozumět, být někým, kdo něco umí.*“ Jedná se tedy o určitý předpoklad pro rozvoj osobnosti.

Mužík (2012) pojem profesní kompetence interpretuje jako schopnost člověka vykonávat určitou profesi, dosahovat určité úrovně pracovního výkonu, k tomu patří i motivace pro výkon profese. Dále uvádí, že se jedná o vnitřní proces, při kterém je nástup do zaměstnání motivovaný snahou dosáhnout jistých výstupů svého výkonu. Většina kompetencí se vztahuje k té konkrétní profesi, některé jsou společné, jako například kompetence jednat s lidmi.

Veteška a Tureckioná (2008) vymezují pojem kompetence jako soubor rozhodovacích pravomocí, ale současně z nich vyplývající odpovědnost za důsledky těchto rozhodnutí. Krom výše zmíněného také: „*…sada zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládnout rozličné úkoly a životní situace*…“ (s. 26).

Z výše uvedeného je zřejmé, že kompetence je jistý soubor znalostí, dovedností a předpokladů, kterými by měl každý ve své profesí disponovat. Učitel by si měl naplňovat svoje potřeby seberealizace během všech fází své praxe. Mužík (2012) upřesňuje, že další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) vede k rozvoji profesích kompetencí a také k profesnímu růstu učitele.

Co tedy musí učitel znát a umět, aby byl kompetentní pro svou profesi? Profesní kompetence učitelů mateřských škol rozlišuje Syslová (2013) takto:

1. Kompetence předmětová. Učitel má znalosti předškolní pedagogiky a příbuzných oborů, které jsou nezbytné pro výuku v mateřských školách a tyto znalosti je schopen přetvářet a začleňovat do výchovně vzdělávacího procesu. Dále má uživatelské

znalosti informačních a komunikačních technologií, a umí si vyhledat a zpracovat informace.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická. Strategii výchovy a učení učitel ovládá na teoretické i praktické úrovni. Je schopen přizpůsobit metodický soubor individuálním potřebám jak dětí, tak potřebám školy. Má znalosti rámcového vzdělávacího programu a dokáže vytvořit školní i třídní vzdělávací program včetně projektové vzdělávací nabídky. Zná teorii hodnocení a dokáže nástroje k hodnocení použít s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí. Dokáže využívat informační a komunikační technologie pro výuku dětí.
3. Kompetence pedagogická. Učitel zná procesy i podmínky výchovy jak v rovině teoretické, tak praktické. Orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání, podporuje rozvoj individuálních potřeb dětí i v zájmové oblasti. Zná a respektuje práva dítěte.
4. Kompetence diagnostická a intervenční. Učitel umí používat prostředky diagnostiky ve své činnosti, zvládne diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, je schopen učit děti se speciálními potřebami i děti nadané a umí jim uzpůsobit výchovně-vzdělávací činnost. Rozpozná šikanu i sociálně patologické projevy dětí, zná možnosti prevence a nápravy.
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační. Učitel je schopný spoluvytvářet příznivé klima ve třídě, zvládá se orientovat v sociálních situacích ve škole i mimo ni, je schopen zprostředkovat jejich řešení. Ovládá pedagogickou komunikaci na úrovni třídy i školy, využívá efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči.
6. Kompetence manažerská a normativní. Učitel má znalosti o zákonech a normách potřebných pro svou profesi, je schopen reflektovat svou práci. Je schopen vést základní administrativní činnosti ohledně agendy dětí a jejich pokroků i třídní dokumentaci. Má schopnosti a dovednosti pro organizování třídních i školních aktivit, umí pracovat v týmu, vytváří podmínky efektivní spolupráce a je schopný spolupodílet se na rozvoji školy.
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující. Učitel má všeobecné znalosti z mnoha oblastí života a dokáže je vhodným způsobem přenášet na děti. Je schopen sebereflexe, reflektuje potřeby a zájmy dětí. Osvojením zásad profesní etiky učitele umí vystupovat jako reprezentant své profese a umí si obhájit své pedagogické

postupy. Dokáže měnit výchovně vzdělávací podmínky na základě vzdělávacích potřeb a zájmů dětí.

Všechny výše uvedené kompetence vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Syslová (2013) dále uvádí, že utváření profesních kompetencí probíhá v přípravném a také v dalším vzdělávání. Součástí profesních kompetencí jsou jak teoretické, tak praktické znalosti. Praktické znalosti se tedy dále utvářejí při praxi v mateřské škole, ale například i sebereflexí.

Učitelé musí být kompetentní pro výkon své profese – stát se profesionálem. Tím se ale učitel nestane okamžitě, jeho profesní dráha se během života mění.

1.3 Vývoj profesní dráhy učitele

Každý učitel si za svou profesní dráhou projde různými etapami. Každá z fázi ovlivní jeho další profesní vzestup a nabízí se otázka, jak jednotlivé etapy vývoje profesní dráhy ovlivňují učitele pro další sebevzdělávání. Vývoj profesní dráhy učitele je často zkoumaným jevem, Průcha (2017) je dělí takto:

- Volba učitelské profese a studium samotné. V České republice je každým rokem vyšší zájem o studium učitelství.
- Profesní start bývá první rok práce ve škole. Obvykle se dostavuje šok z reality, kdy si začínající učitelé uvědomí, že nejsou připraveni na vše, co se od nich vyžaduje. Není to způsobeno nedostatečnou odbornou přípravou ze školy, ale spíše rozporem mezi teorií a praxí samotnou. Někteří pociťují také nedostatečnou hlasovou výbavu, jiní nedostatek trpělivosti. Podle studie OECD (2019) má velký vliv počáteční zaškolování a učení v počátcích profesní dráhy na vyučovací postupy učitele. Je nezbytné jim toto umožnit, aby byli schopni poskytovat kvalitní vzdělávání dětí.
- Profesní adaptace je obdobím stabilizace, kdy učitelé reflektují svoje začátky a bývá také obdobím, kdy si jedinci uvědomí, zda chtějí ve své profesi pokračovat, nebo skončí.
- Profesní vzestup se vyznačuje již jistými získanými zkušenostmi učitele. V této fázi má vytvořeno sebevědomí vyvážením teoretických a praktických poznatků.
- Profesní stabilizace se dostavuje po pěti a více letech praxe, učitelé jsou označováni za experty. V tomto období již nepotřebují pomoc a bývají již dostatečně vybaveni

zkušenostmi. Mívají také největší vliv na edukační proces, jelikož ovlivňují nejen žáky, ale také slouží jako vzor pro učitele, kteří právě vstoupili do praxe.

- Profesní vyhasínání je velmi častým jevem, a není podmínkou, že se objevuje u profesně nejstarších učitelů. Projevuje se obvykle velkou únavou z vykonané práce, obavou ze styku s rodiči, zklamáním ze sebe samého a nechutí k dalšímu sebevzdělávání.

Rajsiglová a Přibylová (2020) uvádí, že doba, kdy je učitel začátečníkem není nijak pevně určena, avšak je možné ji specifikovat podle délky praxe. Nejčastěji se jedná o dobu od prvního do pátého roku praxe, což zahrnuje fázi startu, adaptační fázi a také fázi vzestupu podle Průchy (2017). Záleská (et al., 2019) vymezuje začátek profesní dráhy stejně jako Průcha (2017) dobu jednoho roku absolventa v praxi, kdy se jednotliví absolventi učitelství adaptují na profesi učitele a přidělení uvádějícího učitele je žádoucí. V tomto období je vysoký podíl začínajících učitelů, kteří odchází z praxe.

Výše uvedení autoři se shodují s Průchou (2017) i s prvopočátečními problémy začínajících učitelů. Stejného názoru je i Švaříček (2007). Ten však dělí proces vývoje učitelské profese do tří fází. Druhou fázi nazývá jako identitu progresivního učitele, která plynule navazuje na prvopočáteční problémy začínajících učitelů. V této fázi se projevují pozitivní změny v práci učitele, avšak je nutné, aby si identitu progresivního učitele jedinec zvolil a pracoval na ní. Učitel dostává zpětnou vazbu a porovnává se se svou vizí ideálního učitele. Přirovnat se dá k fázi profesního vzestupu podle Průchy (2017), kdy má již učitel vytvořeno jisté sebevědomí v práci a v práci se svou třídou. Toto období dle svých zjištění vymezuje Švaříček (2007) jako dobu od druhého až třetího roku učitele v praxi. Poslední fázi nazývá identitou experta, která se dostavuje od sedmého roku praxe. Identitu experta však nevymezuje jako konečnou. Jednotlivci na sobě neustále pracují, stále se porovnávají se svou vizí ideálního učitele. Jejich identita ideálního učitele a identita učitele experta nejsou v souladu.

Vše výše zmíněné utváří identitu učitele. Jak bylo již dříve zmíněno, je třeba se dále sebevzdělávat a rozšiřovat svoje kompetence nejen proto, že RVP PV (2021) uvádí jako plně vyhovující stav další sebevzdělávání všech pedagogických pracovníků a aktivní přístup k němu. Jako další bod je v RVP PV uvedeno, že ředitel podporuje profesionalizaci pracovního týmu a vytváří podmínky pro další systematické vzdělávání. Jak jsou zajištěny

podmínky pro další vzdělávání učitelů mateřských škol? Mají povědomí o tom, kde a jak se mohou učitelé dále vzdělávat? Následující kapitola se pokusí najít odpovědi na tyto otázky.

2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

U učitelské profese se očekává celoživotní vzdělávání. Vše se odvíjí od měnících potřeb společnosti na vzdělávání, vzdělání a požadavků na učitele. Je třeba neustálé prohlubování a zvyšování kvalifikace. Pokud není učitel přímo vyslán vedením školy na konkrétní seminář či vzdělávací kurz bez možnosti výběru, má možnost sebevzdělávat se podle svých zájmů a potřeb. Souhlasím s Darling-Hammond (2006), která poukazuje na rozdíl v požadavcích na učitele v minulosti a nyní. Dříve se vzdělávání dostávalo jen určité sortě lidí a učitelé se jim mohli plně věnovat s ohledem na jejich potřeby. Nyní se však očekává, že vybaví dovednostmi a vědomostmi všechny a zachovají při tom individualitu každého z nich. Musí se přitom také vypořádat s novými technologiemi, metodami. Technologie samotné se vyvíjí velmi rychle a zdá se, že udržet s nimi tempo není pro učitele takřka možné. Je tedy nutné, aby učitel neustal ve svém soustavném rozvoji a celý život se učil novým poznatkům.

2.1 Vzdělávací potřeby

Co ale motivuje učitele pro další sebevzdělávání i nad rámec zákonem stanoveného? Potřeba věcem rozumět, být při výkonu své práce lepší, získat lepší finanční ohodnocení, lepší pracovní pozici? Za tímto vším je naše vnitřní potřeba něco dokázat, něčeho dosáhnout. Podle Starého (2008) jsou potřeby našimi vnitřními zdroji motivace, které neexistují odděleně, ale tvoří osobní sféru potřeb.

Abraham Maslow hierarchicky seřadil lidské potřeby do pyramidy, kdy v nejnižším patře jsou základní fyziologické potřeby, nad nimi potřeby jistoty a bezpečí, poté potřeby sociální, lásky a sounáležitosti, dále potřeby uznání a úcty a na špičce potřeby seberealizace. Nejsou-li upokojeny základní potřeby, není možné uspokojit potřeby hierarchicky „vyšší“. Z Maslovowy teorie vyplývá, že pracovní motivace bývá ovlivněna neuspokojenými potřebami, jelikož potřeby uspokojené již přestávají být motivující. Jedinou výjimku tvoří nejvyšší potřeba, potřeba seberealizace. Nemůže být nikdy zcela uspokojena, naopak, čím více je uspokojována, tím více se rozrůstá. Jeho teorie ovšem neplatí na každého jedince (Urban, 2017).

Vzdělávací potřeba je dle Průchy (2014) velmi těžce odlišitelná od zájmu a motivace. Na rozdíl od zájmu, který může být krátkodobý a proměnlivý je potřeba stálá. Rozdíl je tedy jasně patrný v trvalosti a intenzitě. Průcha (2014) dělí potřeby na potřeby jednotlivých subjektů, skupin subjektů a podniků, národního hospodářství, celé společnosti. V tomto

případě je pozornost zaměřena na jednotlivce. Uvádí, že potřeby jsou velmi těžce identifikovatelné, jelikož jsou velmi proměnlivé v souvislosti s věkem i úrovní vzdělávání.

Je zřejmé, že lidé mají potřebu sebevzdělávání, aby byla uspokojena některá z jejich potřeb. Učitelé mají podle Vetešky (2014) velké množství potřeb, ať už se jedná o potřeby školské politiky, školy samotné nebo své vlastní zájmové i vzdělávací.

Vzdělávací potřeby mohou být motivované jak nedostatečnou kvalifikací pro výkon své profese, potřebami vedení či zřizovatele, tak svou vlastní potřebou. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. navíc přímo uvádí, že po dobu výkonu pedagogické činnosti mají pedagogičtí pracovníci dle § 24 povinnost obnovovat, udržovat a doplňovat si kvalifikaci.

Dle § 24 odst. 4 Zákona č. 563/2004 Sb., Zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je možnost další vzdělávání uskutečňovat na vysokých školách a v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v dalších vzdělávacích zařízeních, kterým byla udělena akreditace ministerstvem. Pro učitele zdravotních oborů je pak zvláštní právní předpis, zákon č. 95/2004 Sb. a zákon č. 96/2004 Sb. Poslední možností je pak samostudium.

Starý (2008) uvažuje o třech různých potřebách, které žáky motivují pro další vzdělávání. Jedná se o potřeby poznávací, sociální a výkonové. Nezmiňuje se přímo o učitelích mateřských škol, ale dá se předpokládat, že se výše zmíněné vztahuje i na ně. Při potřebě poznávání se jedinec snaží poznat oblast, která ho zajímá. Už jen samotné učení je pro něj uspokojující. Sociální potřeba vede k uspokojení potřeby identifikace, pozitivních vztahů a v neposlední řadě také potřeby sociálního vlivu a prestiže. Výkonová potřeba je motivována úspěchem, tedy být dobrý v tom, co dělám.

Ať už je motivace jakákoliv, je velmi dobře, pokud se učitelé rádi dále vzdělávají a jejich další postup by měl být ideálně v souladu s jejich vzdělávacími potřebami. Dle zjištění Burkovičové (2017), která se zabývala uspokojováním vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol, se nejvyšší potřeba u učitelů objevuje v potřebě sebereflexe a sebehodnocení, což zahrnuje kompetence profesně a osobnostně kultivující. Další potřebou jsou znalosti diagnostikování sociálních vztahů ve třídě a diagnostických nástrojů pro sledování vývoje klíčových kompetencí dětí v kompetenci diagnostické. Sebereflexe je dle zjištění velmi intenzivní potřebou, jelikož se na stupnici hodnocení objevuje jen v intenzitě vysoké a spíše vysoké. Spíše nízkou a nízkou ji neoznačil nikdo. Dále je pro

učitele vysoká intenzita potřeby znalostí ovládání procesů a podmínek předškolního vzdělávání jak v rovině teoretické, tak praktické, což řadíme do kompetence pedagogické. Naopak nejmenší intenzitu potřeby mají v oblasti systémového plánování činností na podporu rozvoje jazykových a komunikačních dovedností dětí do školních vzdělávacích programů, což řadíme do kompetence didaktické a psychodidaktické.

Jak tedy mohou učitelé naplňovat potřebu vzdělávání? Jednou z možností je celoživotní učení, kterému se bude věnovat následující kapitola.

2.2 Celoživotní učení

Učení je bezpochyby celoživotním procesem. Současná doba si svým rychlým tempem vývoje žádá, aby byl učitel soustavně vzděláván, a byl tak připraven pojmout nové prostředky i metody výuky. Zounek et al. (2016) uvádí, že lidé se musí neustále učit, aby byli schopni vykonávat své povolání a byli spokojeni v životě. Avšak ke vzdělávání samotnému dodává, že více než o neustálé studium, jde spíše o schopnost člověka být připraven učit se.

Celoživotní učení je vymezeno Strategií celoživotního učení ČR vydaným MŠMT (2007) jako propojený celek tradičního vzdělávání v rámci vzdělávacího systému i mimo něj. Toto učení umožňuje získat různé kvalifikace a kompetence během celého života, a to různými způsoby v souladu s jeho potřebami, možnostmi a zájmy. Stejně jako Zounek et al. (2016) se zde uvádí, že se jedná o to, aby člověk získal pozitivní přístup k učení a naučil se učit.

Podle Mužíka (2012) celoživotní učení probíhá v několika etapách, a to předškolní výchova a vzdělávání, základní výchova a vzdělávání po dobu povinné školní docházky, všeobecné vzdělávání na gymnáziích, profesní vzdělávání, které bývá realizováno na středních odborných učilištích a školách, vyšších odborných a vysokých školách, a nakonec vzdělávání v produktivním věku i po jeho skončení.

Na rozdíl od Mužíka (2012) však Strategie celoživotního vzdělávání (2007) toto učení dělí na dvě etapy, a to na etapu počáteční a etapu dalšího vzdělávání. Počáteční etapa zahrnuje základní, střední a terciální vzdělávání, další vzdělávání pak zahrnuje veškeré učení, které probíhá po vstupu člověka na trh práce. Vymezuje také, co vše celoživotní učení zahrnuje. Řadíme sem formální vzdělávání, které se uskutečňuje ve vzdělávacích institucích na základě akreditace udělené ministerstvem, ve kterých jsou obsahy, cíle, organizační metody i způsoby hodnocení vymezeny právními předpisy. Jeho úspěšné absolvování je doloženo

příslušným osvědčením, v závislosti na typu vzdělávací instituce. Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí i kompetencí a bývá realizováno v různých typech zařízení. Může se jednat o soukromé vzdělávací instituce, nestátní neziskové organizace, školské zařízení i zařízeních jednotlivých zaměstnavatelů. Toto vzdělání nevede k získání vyššího stupně vzdělání. Řadí se sem rekvalifikační kurzy, školení, přednášky, kurzy cizích jazyků i organizované volnočasové aktivity. Posledním typem je informální učení. Toto učení probíhá nesystematicky a bez koordinace instituce. Jedná se o získávání vědomostí a osvojování kompetencí a dovedností z různých druhů činností. Mohou to být činnosti v práci, v běžném životě i ve volném čase. Dle OECD (2020) je světě nejčastěji využíváno, a to téměř denně, diskuzí s kolegy o vývoji dětí, plánování činností nebo potřebách jednotlivých dětí. Méně častěji, avšak alespoň jednou týdně, využívají poskytování zpětné vazby kolegům a sdílení pedagogických materiálů.

Dle Strategie celoživotního učení (2007) patří do celoživotního vzdělání též sebevzdělávání. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání, nemá sebevzdělávání žádného učitele či školitele a není tedy možnost ověřit si získané znalosti.

Je tedy jasné, že celoživotní učení je opravdu učení na celý život. I po splnění kvalifikačních požadavků by učitel neměl ustrnout na místě, stále má dostatek možností pro seberozvoj. Ředitel školy by měl mít plán dalšího rozvoje pedagogických pracovníků, v RVP PV (2021) je uvedeno, že ředitel vytváří podmínky pro další systematické vzdělávání učitelů ve své organizaci. Dle zjištění České školní inspekce (2021) 85,5 % ředitelů mateřských škol organizuje plán dalšího vzdělávání, avšak jen 48 % sleduje a vyhodnocuje potřeby jednotlivých učitelů a postupuje v souladu s potřebami školy. Přesto se však najdou i někteří ředitelé, kteří se o vzdělávací potřeby svých zaměstnanců nezajímají a nevěnují pozornost profesnímu rozvoji svých učitelů.

2.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků se můžeme dočíst v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V §24 definuje další vzdělávání pedagogických pracovníků následovně:

- Po dobu výkonu své pedagogické činnosti mají pedagogičtí pracovníci povinné další vzdělávání, které jim obnovuje, upevňuje nebo doplňuje kvalifikaci.
- Mohou se účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci.

- Ředitel školy organizuje další vzdělávání podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví a projedná s příslušným odborovým orgánem. Přihlíží při tom k ke studijním zájmům pracovníků, potřebám a rozpočtu školy.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků následně určuje druhy dalšího vzdělávání. Jedná se o:

- Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
- Studium ke plnění dalších kvalifikačních předpokladů
- Studium k prohlubování odborné kvalifikace

Dle výroční zprávy České školní inspekce (2021) bylo v roce 2020/2021 16,5 % učitelů, kteří se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků neúčastnili. 13,7 % učitelů se věnovalo studiu pro splnění odborné kvalifikace, a 7 % se účastnilo studia pro splnění dalších kvalifikačních předpokladů.

V případě vzdělávání učitelů půjde opravdu o celoživotní proces. Možností, jak se dál vzdělávat máme mnoho. Mužík (2012) s odkazem na Shánilovou (2011) člení druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků následovně:

1. Otevřené vzdělávací programy pro účastníky z různých institucí i z různých škol – tento typ je vhodný pro menší počet zúčastněných, výhodou je přenositelnost zkušeností mezi pedagogy a širší náhled na posuzování problémů.
2. Vzdělávací program na zakázku je efektivní způsob výuky pedagogů z jedné školy, obsah je přesně určen na základě vzdělávacích potřeb té konkrétní školy.
3. E-learningový vzdělávací program. U tohoto programu je časová flexibilita, možnost okamžitě upravit vzdělávací obsah a minimální finanční nároky. Vyučuje se prostřednictvím informačních technologií.
4. Samostudium je od roku 2005 uznáno jako možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzdělávání probíhá na základě individuálních potřeb a zájmů pedagoga.
5. Blended e-learning – jedná se kombinovanou formu prezenčního a e-learningového vzdělávání. Teoretické poznatky jsou předávány e-learningem, ověřování a upevňování bývá prováděno prakticky prezenční formou.

Hlavní a nejznámější institucí pro vzdělávání je Národní institut pro další vzdělávání (NIDV).

2.3.1 Národní institut dalšího vzdělávání

Tato instituce má celorepublikovou působnost s pobočkami ve všech krajských městech. Veškeré nabízené vzdělávací kurzy jsou uzpůsobeny oblastem, které MŠMT vymezuje jako prioritní. NIDV se zaměřuje i na realizaci projektů spolufinancovaných z Evropské unie, kdy zavádí do systému školství inovativní prvky a podporuje pedagogické pracovníky při zvyšování odborných a profesních kompetencí. Vzdělávací oblasti se zaměřují jak na metodickou podporu učitelů, tak na průběžné i kariérní vzdělávání. V metodické oblasti se jedná například o realizaci a úpravy školního vzdělávacího programu nebo podporu škol i pedagogů při práci s dětmi cizinci. Průběžné vzdělávání nabízí vzdělání v oblasti managementu, předškolním vzdělávání a zájmovém i neformálním vzdělávání. Výjimkou není jazykové vzdělávání nebo ICT. V případě kariérního vzdělávání je možnost kvalifikačního studia pro ředitele škol, studium pedagogiky pro splnění kvalifikačních předpokladů a pro splnění dalších kvalifikačních předpokladů například studium pro asistenty pedagoga nebo prevence sociálně patologických jevů (NIDV, 2019).

V současné době je na trhu nepřeberné množství různých druhů vzdělávacích akcí. Není možné zaměřit se na všechny, proto budou dále uvedeny možnosti vzdělávání učitelů v regionu Břeclavska, jelikož se jedná o region, ve kterém bude výzkum probíhat.

Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) nabízí v tomto regionu metodickou podporu, průběžné vzdělávání a kariérní vzdělávání pedagogických pracovníků. V současnosti NIDV nabízí následující vzdělávací programy.

Pro rozvoj učitele mateřských škol je určen kurz (NIDV, 2019):

- Logopedický asistent. Tento kurz je zaměřen na vzdělávání kvalifikovaných pedagogických pracovníků k zabezpečení logopedické péče v mateřské škole.
- Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga je zaměřena na legislativu i na metodické vedení asistenta pedagoga.
- Prevence syndromu vyhoření a stresu se krom prevenci syndromu vyhoření věnuje i snížení míry stresu.

- Spolupráce s rodiči. Tématem je vzdělávání dětí distančním způsobem a podpora rodiny v této oblasti. Další možností je pak podpora učitelů při náročných případech spolupráce s rodiči, hledání nových řešení.
- Osobnostně sociální rozvoj předškolních pedagogů se věnuje motivaci pro práci s dětmi i profesnímu růstu a sebehodnocení.
- Na podporu školního vzdělávacího programu je pak připravena Osobní konzultace k ŠVP, kdy pověřený pracovník navštíví konkrétní školu a konzultují problematické oblasti RVP PV a řeší konkrétní dotazy.
- Brána jazyků otevřená se věnuje jazykovému vzdělávání učitelů, zaměřená je na jazyk anglický v několika úrovních.

Další uvedené vzdělávací akce jsou zaměřeny na přímou činnost s dětmi (NIDV, 2019):

- V současné době se pozornost věnovala inkluzi, NIDV nabízí Společné vzdělávání v MŠ se zaměřením na proinkluzivní podporu v mateřské škole dětem s podpůrnými opatřeními, plán pedagogické podpory i individuální práci s dítětem. Další možností je pak využití her pro začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem.
- Aby byl přechod dětí z mateřské do základní školy plynulý se věnuje připravenosti dětí a samotnému přechodu na základní školu.
- Pro zefektivnění výuky jsou připraveny Ekohry v mateřské škole, které se věnují environmentální výchově, ale i Celodenní dílny k poznávání neživé živé přírody prostřednictvím pokusů.
- Prožitkové a dramatické hry jsou zaměřeny na netradiční aktivity jak v teoretické, tak praktické rovině.
- Zpívánky aneb hudební činnosti v mateřské škole zajišťují využitelné náměty při hudebních aktivitách v mateřské škole.
- Rozvoj pregramotnosti se věnuje předmatematické gramotnosti, logickému myšlení. Aktuálně je v nabídce pouze předmatematická gramotnost, průběžně se objevuje i předčtenářská gramotnost.

Podle výzkumného zjištění OECD (2020) bývají vzdělávací kurzy nejrozšířenějším typem vzdělávacích aktivit učitelů v různých zemích. Učitelé mateřských škol považují další vzdělávání jako prioritní a více než polovina z dotázaných by uvítala vyšší financování

tohoto odvětví. Další vzdělávání považují za důležitější než snižování počtu dětí ve třídě či zvyšování platů. Jako překážky pro svůj další profesní rozvoj uvádí nedostatek relevantních příležitostí, což je zřejmě způsobeno tím, že nabídka vzdělávacích akcí nekoresponduje s potřebami učitelů.

K možnostem dalšího vzdělávání ovšem krom vzdělávacích akcí patří i samostudium.

2.4 Samostudium

Samostudium k prohloubení odborné kvalifikace se odvíjí od potřeb jednotlivých učitelů, a bývá zaměřeno na aktuální otázky týkající se procesu vzdělávání a výchovy (Mužík 2012). Dále doplňuje, že obsahem bývají nové poznatky z obecné pedagogiky i školní psychologie, didaktiky, prevence sociálně patologických jevů, bezpečnosti a ochrany zdraví. U této formy studia je ovšem velmi špatně ověřitelný praktický přínos, jelikož se jedná pouze o teoretické znalosti a vědomosti, které zajímají konkrétního jedince. Výhodou je, že umožňuje vlastní tempo studia včetně zvolení místa i času pro studium.

Průcha a Veteška (2014) vymezují pojem samostudium jako individuální činnost jedince, která má formu sebeřízeného učení. Při tomto učení si každý sám kontroluje jednotlivé procesy učení, sám si vymezuje cíle a také určuje tempo. Využívá při něm učebnice, výukové programy nebo on-line vzdělávací kurzy. Je však potřeba velká motivovanost a studijní disciplína, jelikož jinak bývá toto učení bez efektu. Dodává, že tento typ učení je prakticky velmi využívaný, avšak velmi málo prozkoumaný.

Zormanová (2017) uvádí, že samostudium se využívá i v kombinované formě studia vzdělávání na terciální úrovni. Samostudium tvoří větší část distanční výuky a využívá se při něm studijních materiálů, které jsou upraveny speciálně pro tuto činnost.

Je zřejmé, že v případě samostudia si každý zvolí téma a tempo studia dle vlastních vzdělávacích potřeb, což je velmi vyhovující. Avšak všichni výše zmínění autoři se shodují na nemožnosti ověřitelnosti přínosu pro jednotlivce, jelikož se jedná pouze o teoretické znalosti. Velká změna v poslední době nastala v souvislosti s onemocněním COVID-19. Při opatřeních vlády se vzdělávací akce přesunuly do virtuálního prostředí, což ovšem nemusí být příjemné pro každého. Obzvláště učitelé, kteří neovládají ICT mají zajisté velký problém při svém sebevzdělávání a vyvstává otázka, jak velký dopad to mělo pro jejich další vzdělávání. Dle výroční zprávy ČŠI (2021) probíhalo v roce 2020/2021 převážně další vzdělávání pedagogických pracovníků krom webinářů právě formou samostudia.

2.5 E-learning

E-learning je také jedna z možností učení. Zounek et al. (2016) uvádí, že učení nelze spojovat jen se školou a školním vzděláváním, jedná se o celoživotní proces a může mít celou řadu podob i forem, může se odehrávat v různých kontextech i prostředcích, a to i ve světě virtuálním. Nejedná se však o počítačový systém, který nám předá hotové poznatky. Je to složitý, komplexní systém, který se bez podpory druhé strany, tj. další osoby, popřípadě osob neobejde. Lidé se učí navzájem prostřednictvím počítačů a počítačových sítí. Přesněji ho charakterizuje jako vzdělávací proces s různým stupněm záměrnosti, ve kterém jsou použity digitální technologie. Dostupnost učebních materiálů i způsob využití digitálních technologií jsou závislé na vzdělávacím obsahu i cílech. Důležitý je také charakter vzdělávacího prostředí, potřeby a možnosti účastníků vzdělávacího procesu.

Zormanová (2017) uvádí, že e-learningovým nástrojem je například webinář. Jedná se o setkávání třídy ve virtuální třídě v reálném čase na internetu. Jeho výhodou je, že se může účastnit i ten, co by se prezenčního studia účastnit nemohl a také to, že vystupovat mohou odborníci z různých koutů světa.

Černý (2016) popisuje Learning Management Systém (systém pro řízení učení), který nejen administruje studium, ale nabízí i prostředky pro jeho zprostředkování. Tento systém umožňuje vystavení učebních materiálů, testovaní vzdělávaných, tvorbu studijních materiálů a podporuje komunikační nástroje.

V posledních dvou letech jsme byli všichni donuceni přejít na vyučování v online formě. Ať měl každý jedinec názor na vzdělávání online jakýkoliv, pokud měl potřebu sebevzdělávání, musel se přizpůsobit. Ztotožňuji se Zounkem (2016), který uvádí, že je zřejmě, že žádná technologie nenahradí přednosti a specifika prezenční výuky. Obzvláště interakce při výuce je nenahraditelná.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části budou jako první představeny hlavní cíl a dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky. Následuje výzkumný vzorek i metody výzkumu. Dále bude pozornost věnována výzkumu samotnému, dotazníkovému šetření.

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat potřeby učitelů mateřských škol v oblasti dalšího vzdělávání.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jakou profesní kompetenci mají učitelé mateřských škol potřebu nejvíce rozvíjet v jednotlivých fázích své profesní dráhy.
- Zhodnotit vztah mezi plánem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a potřebami dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol.
- Zjistit, jak učitelé nahlíží na přesunutí vzdělávacích akcí do online prostředí.

Výzkumné otázky:

- Jakou profesní kompetencí mají učitelé potřebu nejvíce rozvíjet v jednotlivých fázích profesní dráhy?
- Je pro učitele dostačující vzdělávání v rámci plánu DVPP, nebo vyhledávají a sami si financují další vzdělávání?
- Jak učitelé nahlíží na přesunutí vzdělávacích akcí do online prostředí, ke kterému došlo v posledních dvou letech?

3.2 Výzkumný soubor

Pro tuto bakalářskou práci je vybrán výzkumný vzorek učitelů mateřských škol v okrese Břeclav. Konkrétně se jedná o 68 mateřských škol. Na základě získaných dat od Českého statistického úřadu bylo v roce 2020 v tomto okrese 361 učitelů mateřských škol. Data byla vyžádána mailem od Českého statistického úřadu.

3.3 Výzkumné metody

Hlavní metodou této bakalářské práce je dotazník pro jednotlivé učitele mateřských škol.

Po sestavení vhodného nástroje, dotazníku, byl proveden předvýzkum. Po předvýzkumu byl dotazník upraven, aby bylo možné získat relevantní data. Zvolen byl pouze elektronický dotazník, u kterého byla přísně dodržena anonymita respondentů. Osobní návštěvy v jednotlivých mateřských školách byly kvůli současným omezením a množství mateřských škol zavrhnuta. Jednotliví ředitelé byli osloveni mailem s žádostí o spolupráci rozesláním dotazníku mezi své učitele v mateřských školách.

Dotazník je tvořen z dvaceti otázek. Respondenti však nemusí nutně zodpovědět všech 20 otázek, podle zvolených odpovědí mohou být některé otázky přeskočeny. 12 otázek je uzavřených, 8 polootevřených.

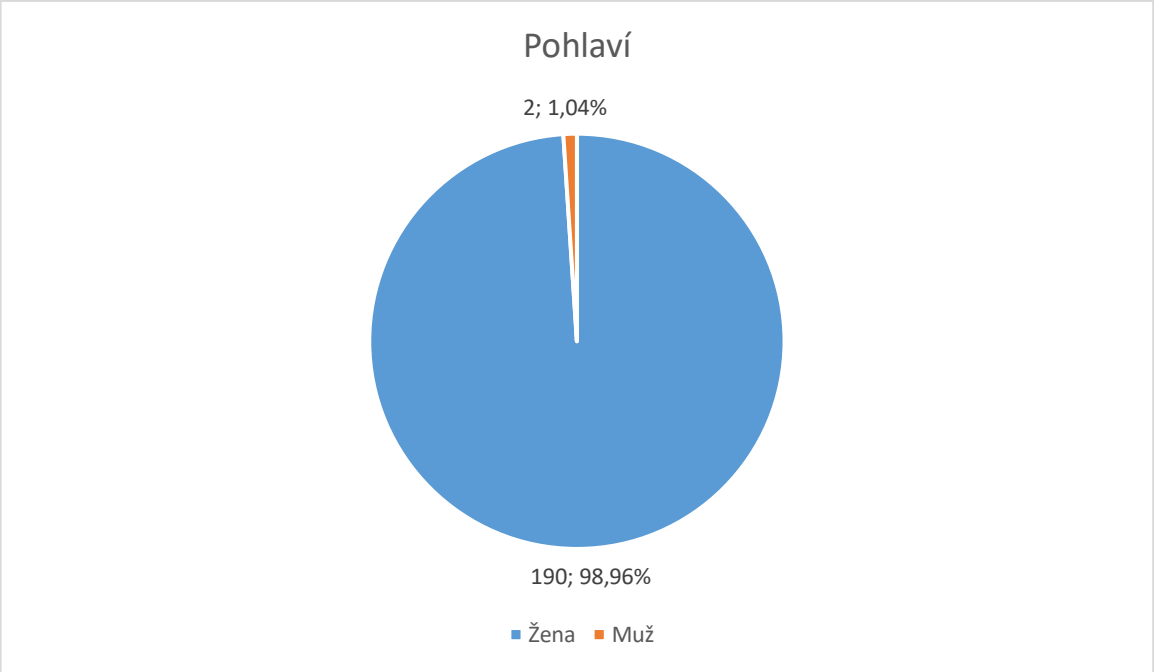
3.4 Zpracování získaných dat

Po realizaci dotazníkového šetření bylo provedeno vyhodnocení dat pomocí absolutní a relativní četnosti, jednotlivá data jsou znázorněna v grafech nebo tabulkách.

3.4.1 Výsledky dotazníkového šetření

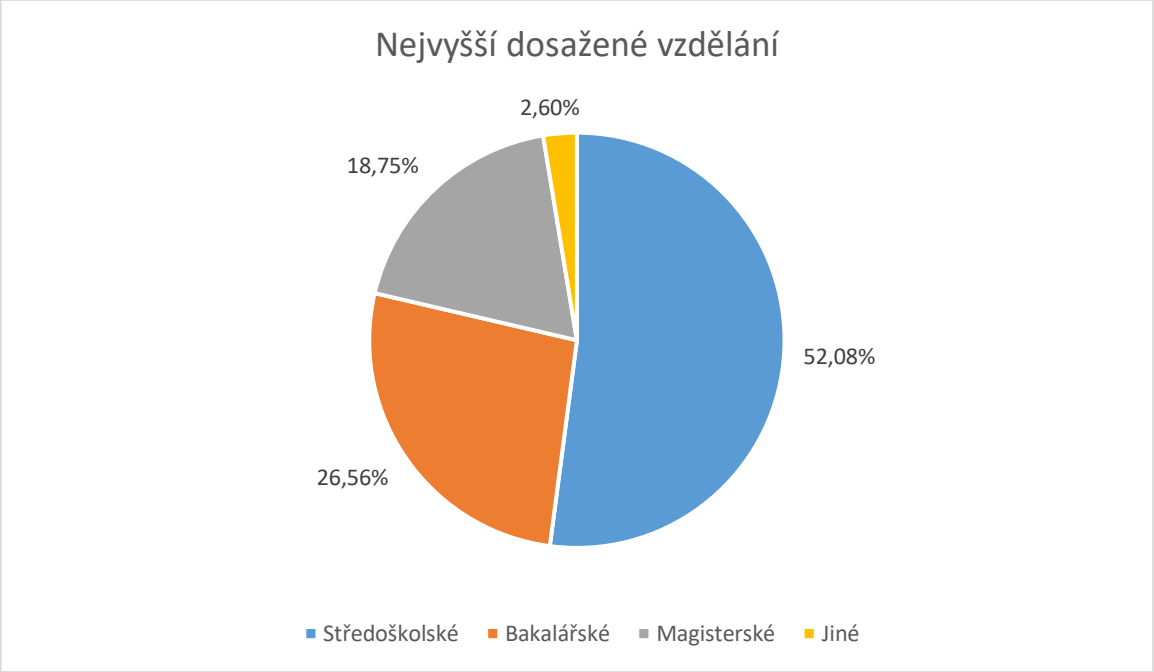
Dotazník je určen pouze učitelům mateřských škol v okrese Břeclav, proto bude pro respondenty používáno označení učitelé. Celkem se jednalo o 361 učitelů. Počet, kteří dotazník vyplnili je 192, což je 53,19 % oslovených.

První dvě otázky zjišťovaly pohlaví učitelů a jejich dosažené vzdělání. 98,96 % tvořily ženy, zastoupení mužů bylo 1,04 %. Z grafu číslo 1 je jasně patrný nepoměr zastoupení pohlaví v této profesi.



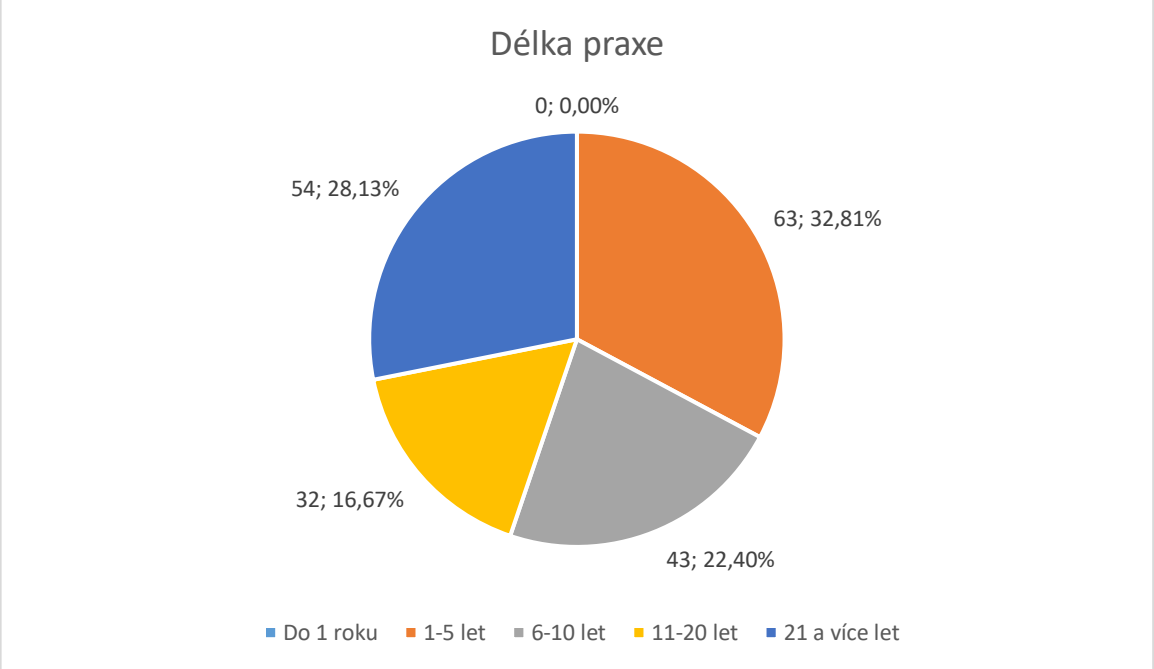
Graf 1 Pohlaví

U nejvyššího dosaženého vzdělání byly výsledky následující: středoškolské vzdělání uvedlo 52,08 %, bakalářské 26,56 % a magisterské 18,75 %. Další možností bylo uvést jiné, což se stalo ve 2,60 % a uvedené vzdělání je ve všech případech vyšší odborné.



Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání

Třetí otázka zjišťovala délku praxe. Intervaly byly zvoleny následovně. Praxe do jednoho roku, což jsou učitelé, kteří jsou naprostými začátečníky. Další kategorií jsou začínající učitelé. Podle Rajsiglové a Přibylové (2020) se jedná o učitele s praxí 1–5 let. Jak můžeme z grafu 3 vyčíst, více než pětiletou praxi tvoří kategorie 6–10 let a 11–20 let. Poslední kategorií jsou učitelé nejzkušenější, kteří mají 21 a více let praxe, ti jsou také ohroženi profesním vyhasínáním. Nejvyšší zastoupení učitelů bylo v kategorii 1–5 let praxe a to 32,64 %. Druhou nejpočetnější kategorií byli učitelé s praxí více než 21 let a to 27,98 %. Učitelé s praxí 6–10 let byli zastoupeni 22,28 %, 11–20 let praxe pak mělo 17,1 %. Učitel v prvním roce své praxe se neúčastnil žádný.



Graf 3 Délka praxe

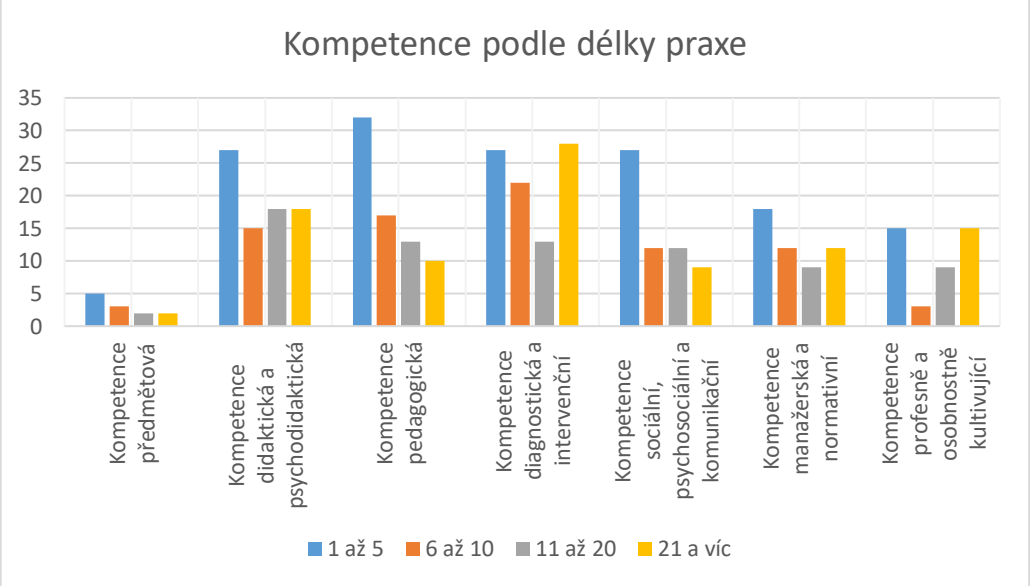
Čtvrtá otázka zkoumá, jakou kompetenci mají učitelé potřebu si prohlubovat. Kompetence jsou vymezeny dle Syslové (2013). Učitelé měli možnost výběru více odpovědí.

Zde bylo možnost výběru více odpovědí a z tabulky 1 lze vyčíst, kolik procent učitelů zvolilo jednotlivé odpovědi. Učitelé volili nejčastěji kompetenci diagnostickou a intervenční a to v 46,88 %. Dále kompetenci didaktickou a psychodidaktickou ve 40,63 %, následovala kompetence pedagogická s 37,50 %. Dále kompetence sociální, psychosociální a komunikační s 31,25 %, následuje kompetence manažerská a normativní s 26,56 %, profesně a osobnostně kultivující v 21,88 %. O prohlubování kompetence předmětové byl projeven zájem v 6,25 %.

Odpověď	Absolutní četnost	V procentech
Kompetence předmětová	12	6,25 %
Kompetence didaktická a psychodidaktická	78	40,63 %
Kompetence pedagogická	72	37,50 %
Kompetence diagnostická a intervenční	90	46,88 %
Kompetence sociální, psychosociální a komunikační	60	31,25 %
Kompetence manažerská a normativní	51	26,56 %
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	42	21,88 %

Tabulka 1 Kompetence

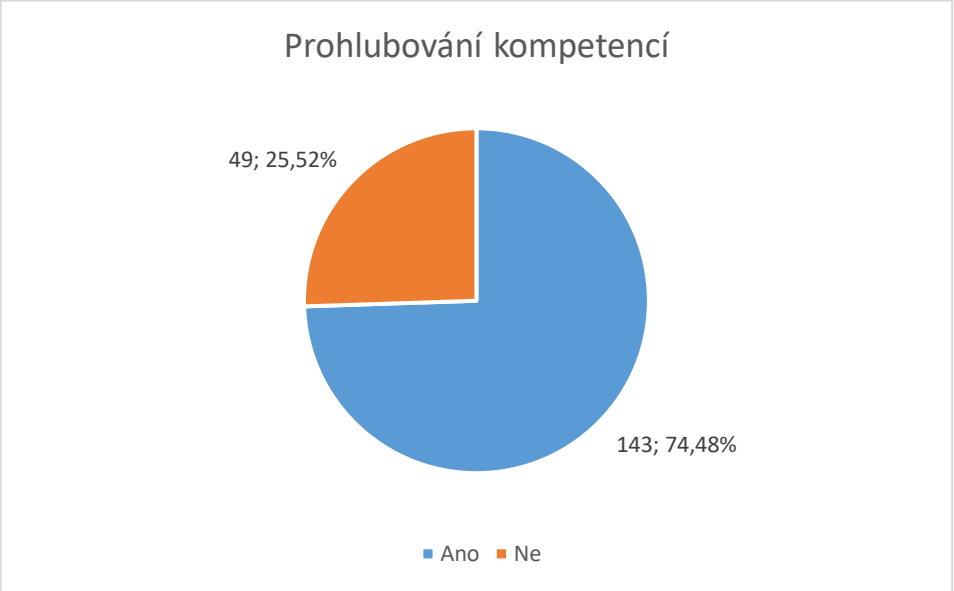
Pro vykreslení, jakou kompetenci si mají učitelé potřebu prohlubovat s ohledem na délku jejich učitelské praxe je uveden graf 4, kde jsou uvedeny absolutní četnosti zastoupení jednotlivých odpovědí.



Graf 4 Kompetence dle délky praxe

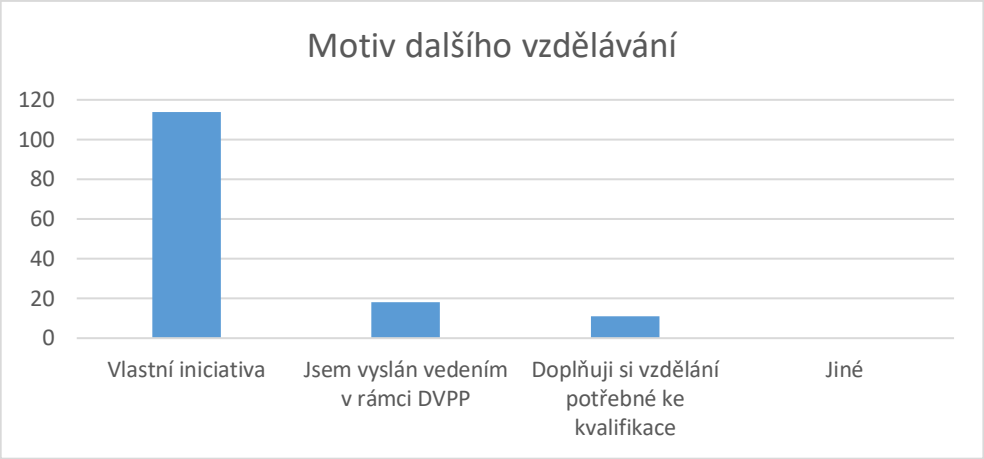
Další sada otázek byla zaměřena na aktuální vzdělávání učitelů.

Pátá otázka zkoumala, zda si učitelé v současné době prohlubují vzdělání pro zvýšení svých kompetencí. 74,48 % odpovědělo kladně, zbylých 25,52 % uvedlo, že se nyní dále nevzdělává.



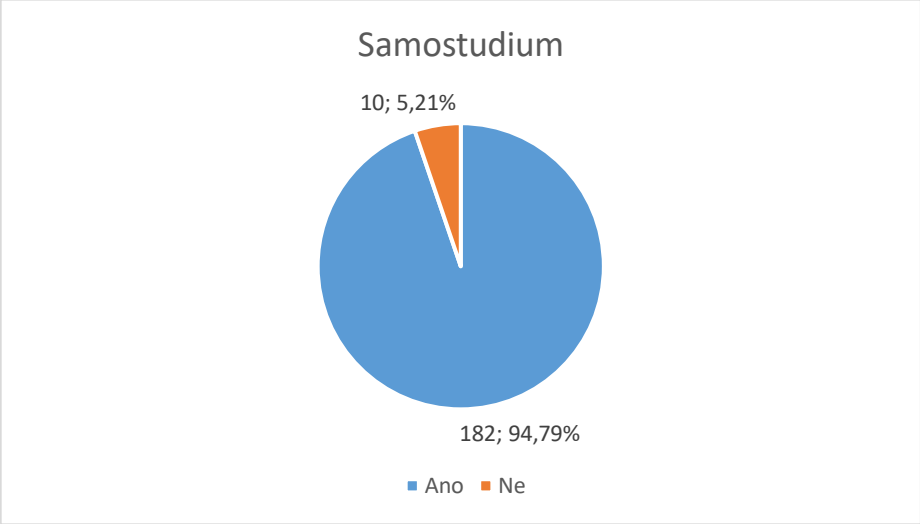
Graf 5 Prohlubování kompetencí

Další otázka se týkala pouze těch, kteří se v současné době vzdělávají, což je 143 učitelů. Zkoumala motiv dalšího vzdělávání. Učitelé mohli volit z více možností, avšak všichni zúčastnění zvolili jen jednu možnost. V grafu 6 jsou uvedeny absolutní četnosti, a tak je patrné, že nejvíce převládala možnost dalšího vzdělávání z vlastní iniciativy. Nejvyšší zastoupení bylo právě těmito učiteli, bylo jich 79,72 %. 12,59 % se vzdělává, jelikož byli vyslání vedením v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nejmenší zastoupení je doplňování vzdělání potřebného ke kvalifikaci a to 7,69 %. 11 učitelů tedy nemá zákonem stanovené vzdělání pro profesní způsobilost vykonávat učitelskou profesi podle § 6 zákona č. 563/2004 Sb, o pedagogických pracovnících.



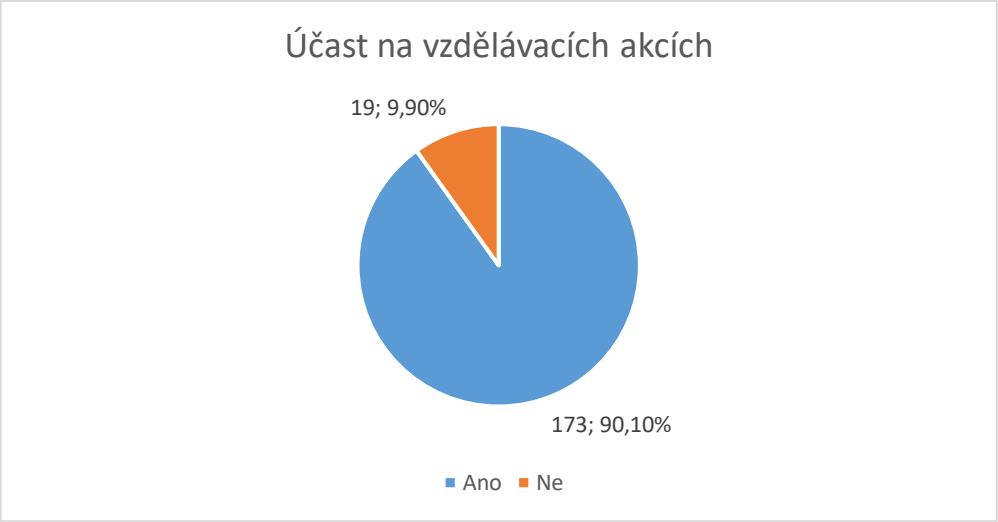
Graf 6 Motiv dalšího vzdělávání

Sedmá otázka se zabývá samostudiem. 94,79 % učitelů se v posledních dvou letech věnovalo samostudiu, 5,21 % se samostudiu nevěnovalo. Z grafu 7 je jasně patrné, že samostudiu se věnuje většina zúčastněných. Samostudium je dle výroční zprávy ČŠI (2021) v posledních dvou letech hlavní formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků společně s webináři.



Graf 7 Samostudium

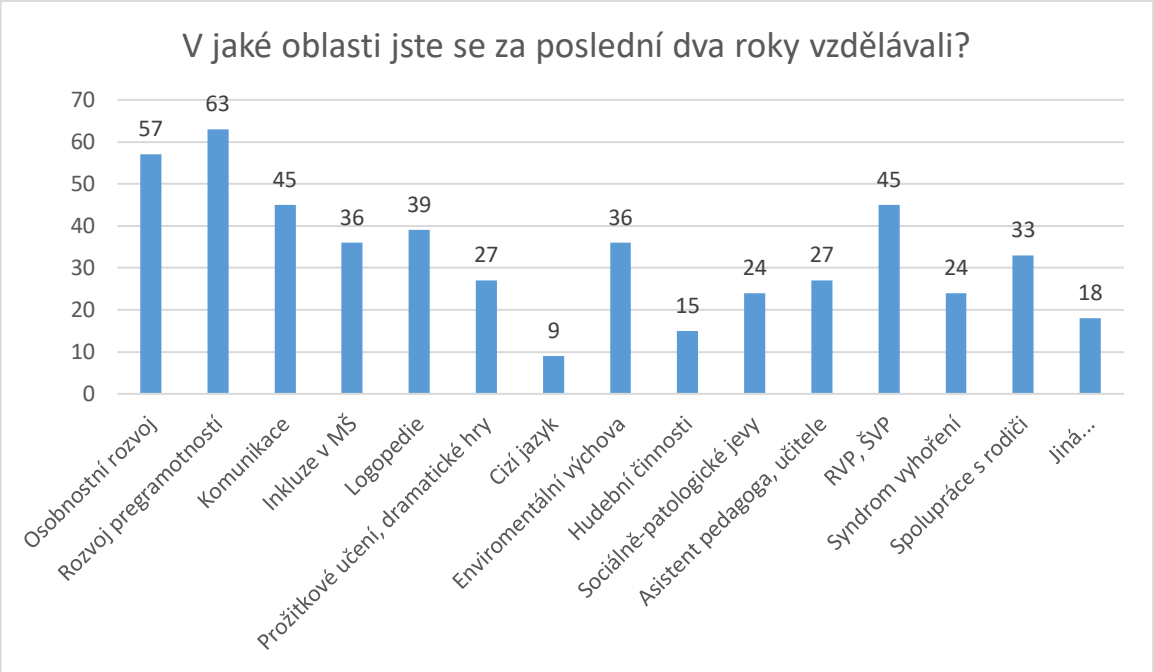
Osmá otázka zjišťuje, zda se učitelé v posledních dvou letech účastnili vzdělávacích akcí. 90,1 % se vzdělávacích akcí účastnilo, 9,9 % nikoliv. Graf 8 vykresluje počet zastoupení obou kategorií. ČŠI (2021) uvádí, že v roce 2020/2021 vzrostl počet učitelů, kteří se kvůli Covid-19 neúčastnilo dalšího vzdělávání. Udávají 16,5 % učitelů, což je poměrně více, než je výsledek tohoto výzkumného šetření v okrese Břeclav.



Graf 8 Účast na vzdělávacích akcích

Následující otázka zjišťovala, jaké bylo zaměření vzdělávací akce, neodpovídali tedy ti, co se žádné vzdělávací akce neúčastnili.

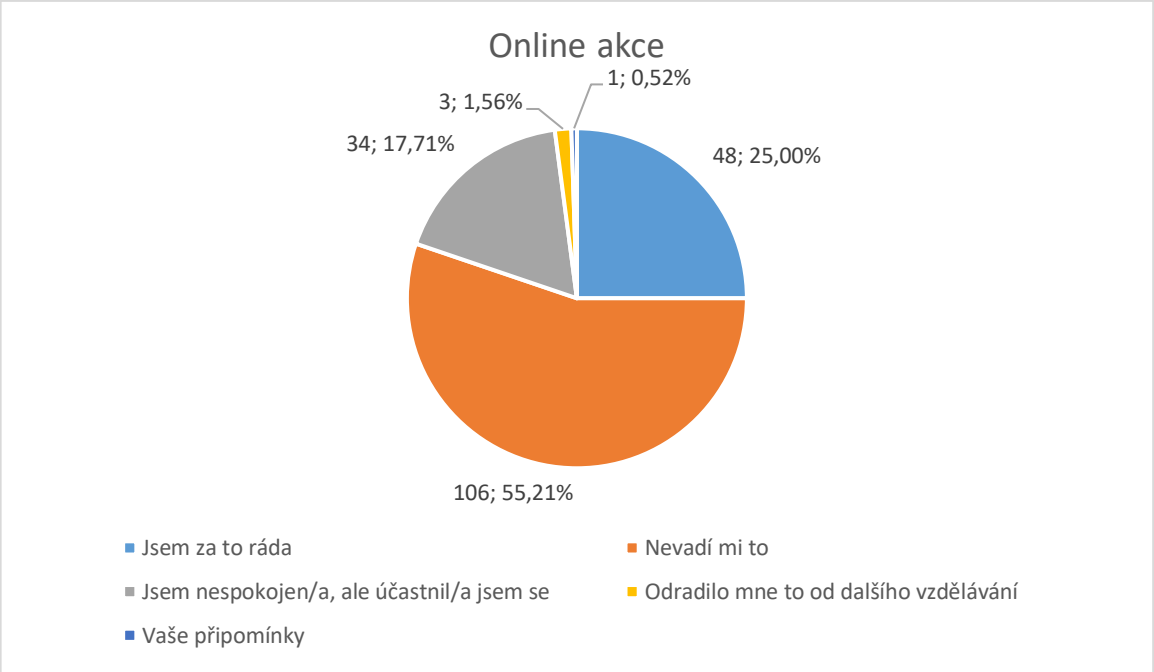
Učitelé měli možnost volby více odpovědí a zjištěná data doplňuje graf 9. Z celkového počtu 173 učitelů se v absolutní četnosti účastnilo vzdělávací akce zaměřené na rozvoj pregramotností a to v 63 případech, osobnostní rozvoj 57, RVP, ŠVP se objevilo v 45 případech, stejně jako komunikace. Zaměření logopedie se vyskytlo v 39 případech, inkluze v MŠ a enviromentální výchova v 36 případech, spolupráce s rodiči v 33 případech. Stejný výskyt byl u spolupráce asistenta pedagoga a učitele a prožitkového učení a dramatických her v 27 případech. Dále shodně sociálně-patologické jevy a syndrom vyhoření s četností 24 odpovědí. Hudební činnosti zvolilo 15 učitelů a nejmenší zastoupení měl cizí jazyk a to 9. Samostatně je vyhodnocena odpověď jiná, kterou zvolilo 18 učitelů. V těchto případech bylo zaměření na nemocné dítě v MŠ, legislativa k podávání léků v MŠ, psychologie, poruchy chování, klima školy, mezilidské vztahy a funkční studium pro ředitele školy.



Graf 9 Zaměření absolvovaných vzdělávacích akcí

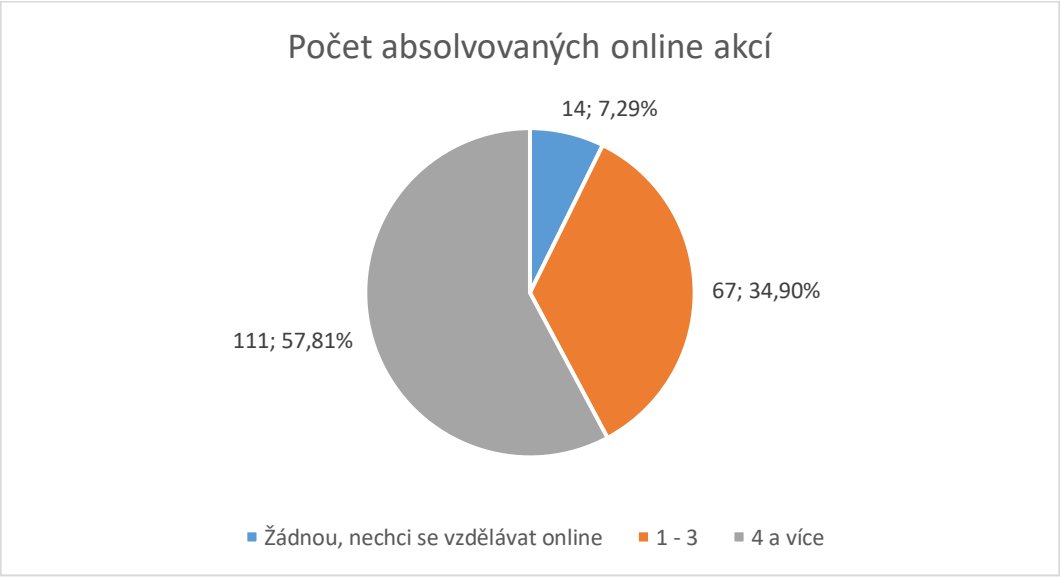
Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelé se vzdělávali nejčastěji v oblastech rozvoje pregramotností (kompetence didaktická a psychodidaktická) a osobnostním rozvoji (kompetence osobnostně a profesně kultivující), mezi další nejčastěji zmiňované patří také oblast rozvoje komunikace (kompetence sociální, psychosociální a komunikativní) a práce s RVP a ŠVP (kompetence didaktická a psychodidaktická). V návaznosti na zjištěné potřeby učitelů v okrese Břeclav je ovšem nabídka vzdělávacích akcí zaměřená na prohlubování diagnostické kompetence nízká. Další kompetencí, kterou mají učitelé potřebu si více prohlubovat je kompetence didaktická a psychodidaktická, čehož učitelé využili, jak je možné vyčíst z tabulky 3, kdy je jasně patrné, že se učitelé účastnili v oblasti rozvoje pregramotností, což zahrnuje právě kompetence didaktická a psychodidaktická.

Desátá otázka se zaměřila na zjištění, jak učitelé hodnotí přesunutí většiny vzdělávacích akcí do online prostředí. Svůj názor učitele vyjádřili následovně. Nejvíce byla zastoupena odpověď nevadí mi to, která byla uvedena v 55,21 % případů. Přesunutí akcí uvítalo 25 % učitelů. Nespokojenost, ale účast na vzdělávacích akcích vyjádřilo 17,71 % učitelů a 1,56 % učitelů tato skutečnost odradila od dalšího vzdělávání. 0,57 % zvolilo možnost napsat svoje připomínky. Učitelka uvádí, že byla předchozí roky na mateřské dovolené a po nástupu do práce žádné online školení neměla, proto nehodnotí.



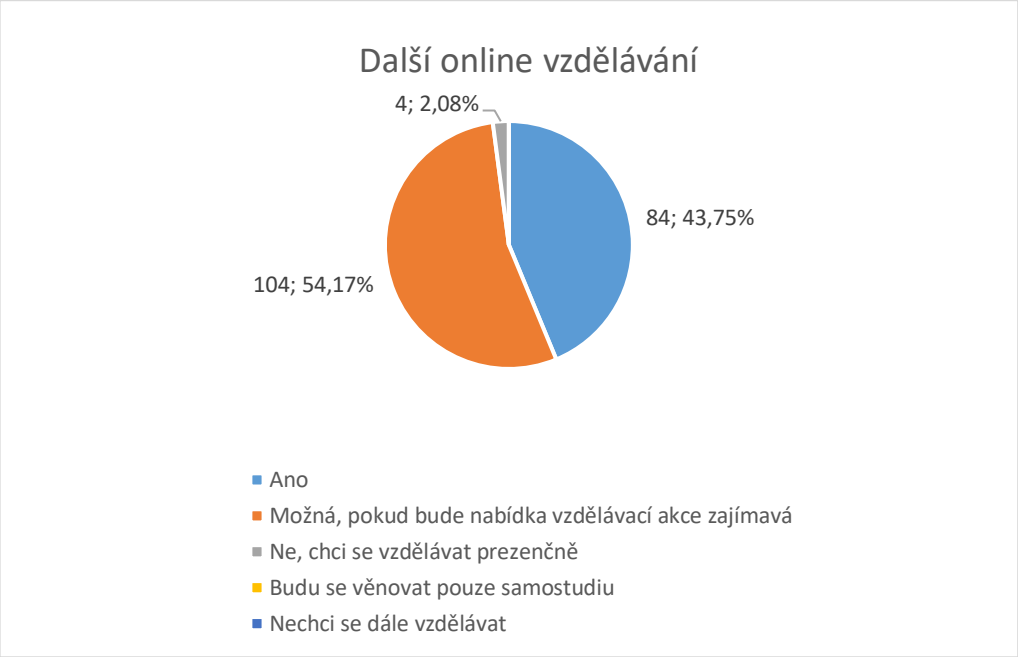
Graf 10 Online akce

Jedenáctá otázka zjišťovala počet absolvovaných vzdělávacích akcí v online prostředí. V 57,81 % se učitelé zúčastnili 4 a více online vzdělávacích akcí, 34,9 % absolvovalo 1-3 vzdělávací akce a zbývajících 7,29 % učitelů se online nevzdělávalo, jelikož se online vzdělávat nechce. Data dokresluje graf 10.



Graf 11 Počet absolvovaných online vzdělávacích akci

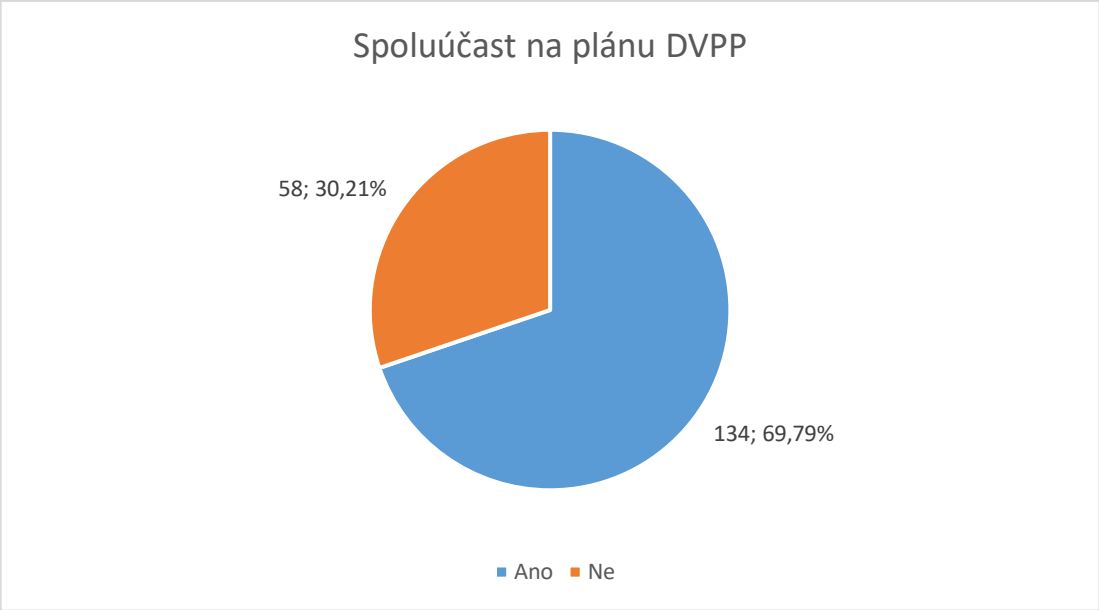
Otázka číslo 12 navazovala na předchozí otázku a zjišťovala, zda se učitelé nadále plánují vzdělávat v online prostředí. Z grafu 12 je možné vyčíst, že 54,17 % učitelů uvedlo, že se vzdělávat online budou, pokud bude nabídka vzdělávací akce zajímavá, 43,75 % bude v online vzdělávání určitě pokračovat a 2,08 % se chce vzdělávat pouze prezenčně. Žádné zastoupení nemají odpovědi budu se věnovat pouze samostudiu, nebo nechci se vzdělávat vůbec.



Graf 12 Další online vzdělávání

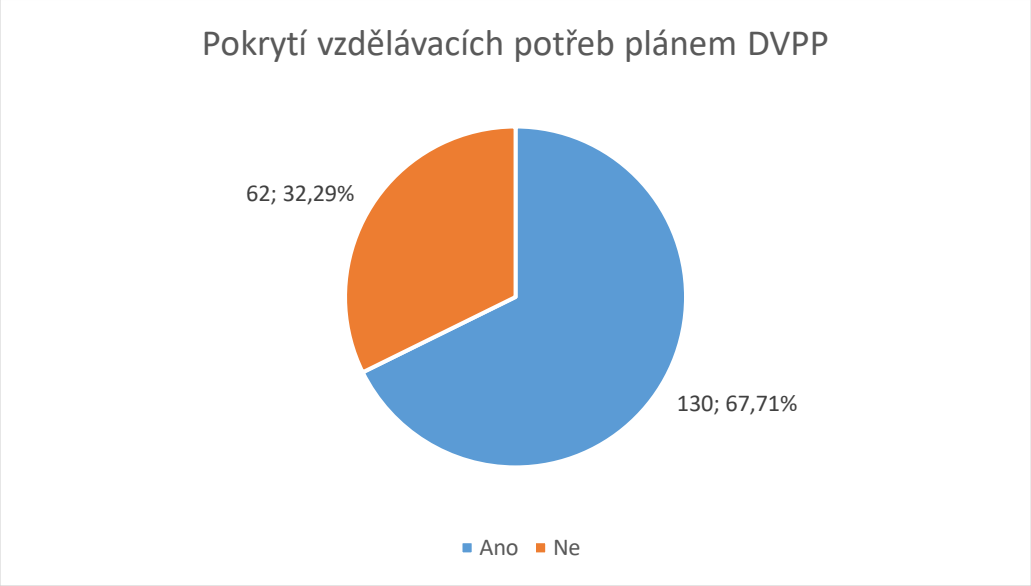
Další sada otázek se soustředila na plán dalšího vzdělávání.

13. otázka zkoumala, zda se učitelé podílí na plánu dalšího vzdělávání v jejich organizaci. 69,79 % dotázaných odpovědělo kladně, 30,21 % učitelů se na plánu dalšího vzdělávání nepodílí. Graf 13 vykresluje zjištěná data.



Graf 13 Spoluúčast na plánu DVPP

Dále bylo zjišťováno, zda je pro učitele plán dalšího vzdělávání dostačující, což ukazuje graf 14. Pro 67,71 % z nich je plán dalšího vzdělávání dostačující, 32,29 % spokojeno není.



Graf 14 Pokrytí vzdělávacích potřeb plánem DVPP

Pro ty, kteří nejsou s plánem dalšího vzdělávání spokojeni, což je 62 učitelů, byla určena otázka číslo 14. Učitelé mohli volit z více odpovědí. Tabulka 2 znázorňuje, kolik učitelů zvolilo jednotlivé odpovědi. Nejvíce zastoupena byla odpověď málo příležitostí pro vzdělávání v 61,29 %. Nezajímavé nabídky zvolilo 56,45 % dotázaných. Tato otázka byla

polootevřená, čehož využilo 9 učitelů a ti nejsou spokojeni s finančními limity ze strany vedení a také uváděli malé časové možnosti.

Důvod nespokojenosti s plánem DVPP	Počet odpovědí	V procentech
Málo příležitostí pro vzdělávání	38	61,29 %
Nemám chuť se vzdělávat	0	0,00 %
nezajímavé nabídky	35	56,45 %
Jiné…	9	14,52 %

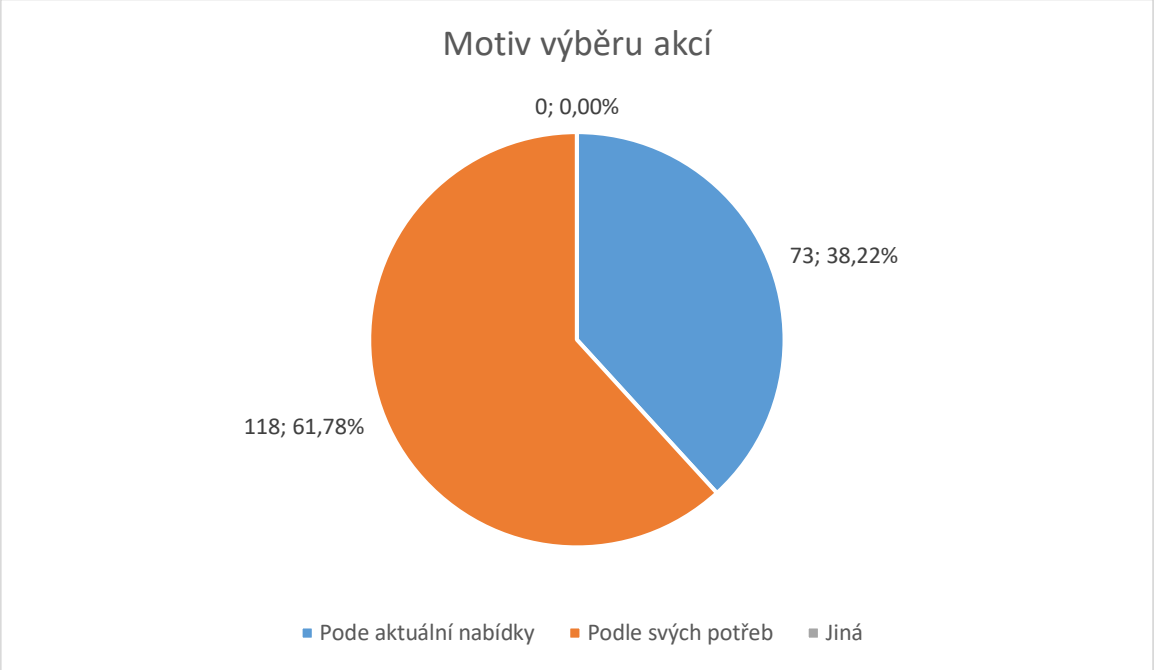
Tabulka 2 Důvod nespokojenosti s plánem DVPP

16. otázka zjišťovala, zda si učitelé vyhledávají vzdělávací akce sami. Jak lze vyčíst z grafu 15, většina učitelů si vzdělávací akce vyhledává a to konkrétně 88,02 %. Necelých 12 % si vzdělávací akce nevyhledává.

Graf 15 Vyhledávání vzdělávacích akcí

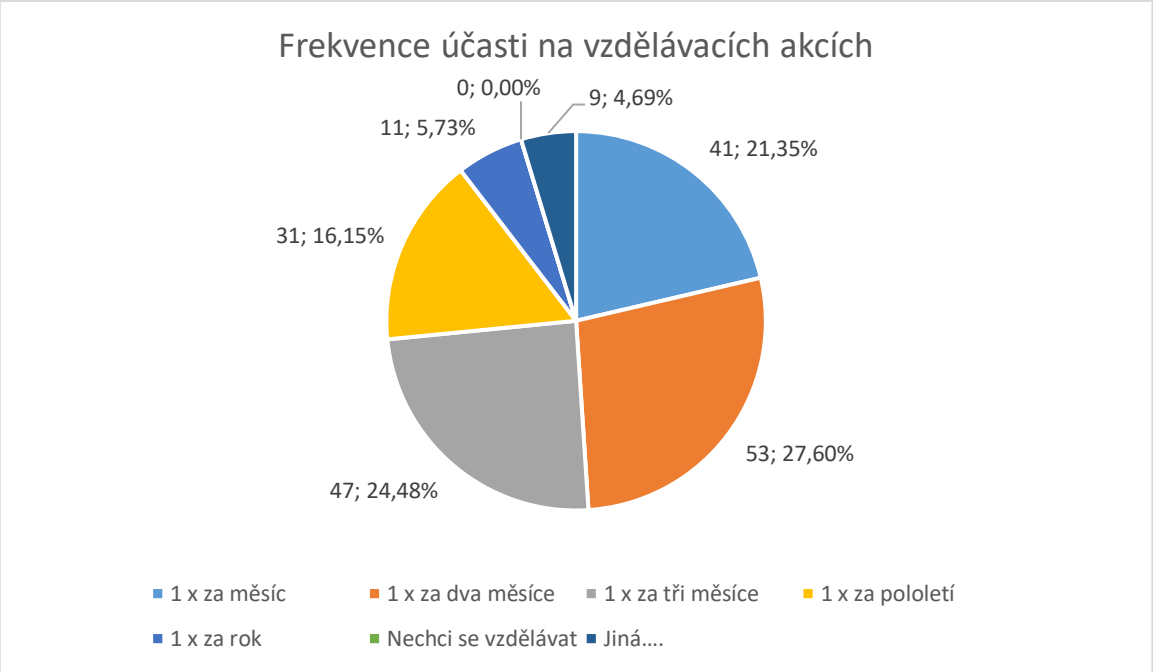
Další otázka chtěla zjistit, podle čeho si vzdělávací akce vybírají. 38,22 % uvedlo, že si vybírá podle aktuální nabídky, 61,78 % podle svých potřeb. Učitelé měli možnost vyjádřit

jinou možnost volby, té však nevyužil nikdo z dotazovaných. Rozvržení odpovědí znázorňuje graf 16.



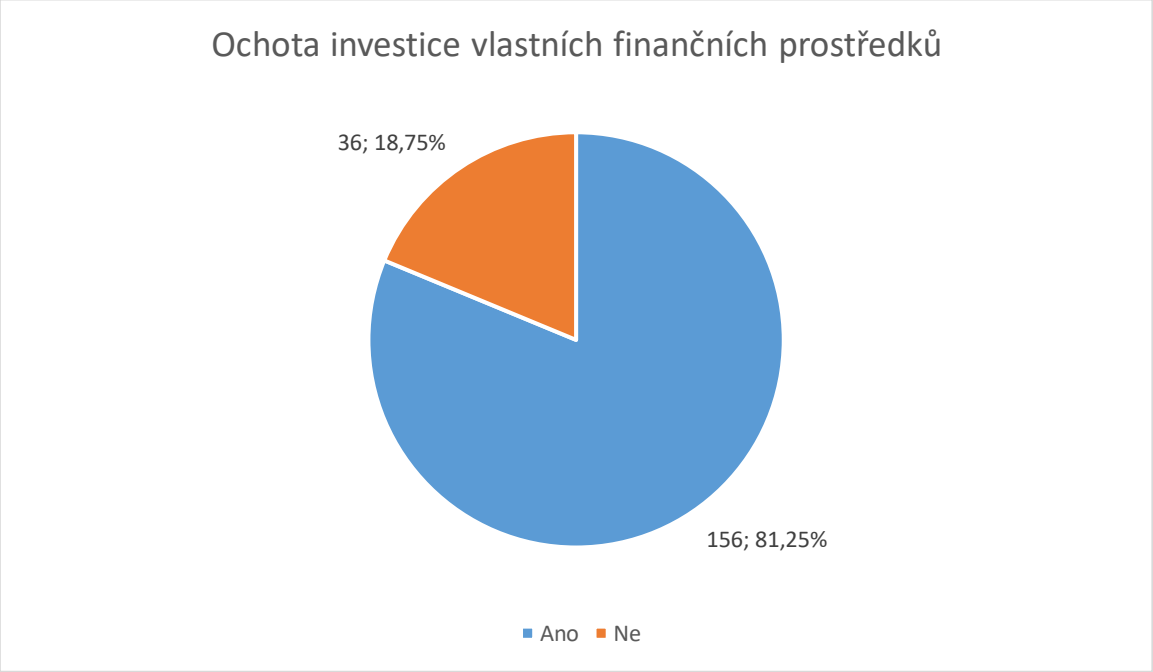
Graf 16 Motiv výběru vzdělávacích akcí

Otázka číslo 18 zjišťovala, jaká je dostatečná frekvenci účasti na vzdělávacích akcích. Nejvíce byla zastoupena možnost vzdělávání 1x za dva měsíce a to 27,6 %, následovala 1x za 3 měsíce s 24,48 %, dále 1x za měsíc v 21,35 %. Jedna vzdělávací akce za pololetí je přijatelná pro 16,15 % učitelů. Možnost 1x za rok zvolilo 5,73 % a možnost jiná využilo 4,69 %. Jinou volbu učitelé blíže nespecifikovali, nejčastěji se objevovala možnost podle aktuálních potřeb, nabídky a také podle finančních možností. Zastoupení jednotlivých odpovědí vykresluje graf 17. Je potěšující, že učitelé mají chuť se vzdělávat častěji.



Graf 17 Frekvence účasti na vzdělávacích akcích

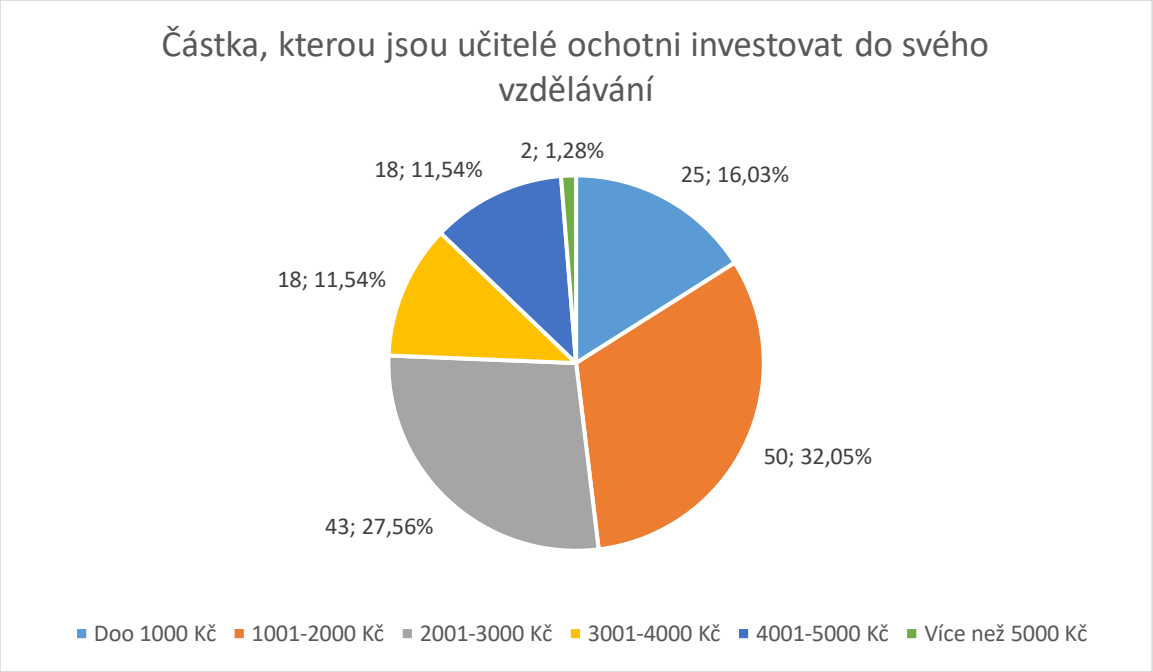
Předposlední otázka zjišťovala, zda jsou učitelé ochotni investovat vlastní finanční prostředky do svého vzdělávání. Z grafu 18 je možné vyčíst, že 81,25 % učitelů je ochotno investovat své vlastní finanční prostředky, 18,75 % pak nikoliv. Pro učitele, kteří nejsou ochotni investovat finanční prostředky se dotazník ukončil.



Graf 18 Ochota investovat vlastní finanční prostředky do dalšího vzdělávání

Pro ty, co jsou vlastní prostředky ochotni investovat byla určena poslední otázka a to ta, jakou částku jsou ochotni do vzdělávání investovat za rok. Tato otázka se týkala 156 učitelů. Graf 19 ukazuje zastoupení jednotlivých odpovědí.

Nejvyšší procentuální zastoupení, a to 32,05 % má odpověď 1001-2000 Kč. Následuje odpověď 2001-3000 Kč s 27,56 %. Do tisíce korun je ochotno investovat 16,03 % učitelů. Shodně po 11,54 % učitelů zvolilo 3001-4000 Kč a 4001-5000 Kč. Poslední možností byla částka více než 5001 Kč, a to je ochotno investovat 1,28 % učitelů. Učitelé uvedli, že jsou ochotni investovat asi 8000 Kč a 10 000 Kč.



Graf 19 Částka, kterou jsou učitelé ochotni investovat do svého vzdělávání

Další kapitola se bude věnovat shrnutí výsledků výzkumného šetření.

4 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V předchozí kapitole byly uvedeny výsledky výzkumného šetření. Výsledky byly vyhodnoceny po jednotlivých otázkách z dotazníku. Tato kapitola přinese shrnutí a celkový přehled. Cíle práce byly naplněny, podařilo se zjistit odpovědi na výzkumné otázky.

První z nich je, jakou kompetenci mají učitelé mateřských škol v okrese Břeclav potřebu nejvíce rozvíjet v jednotlivých fázích profesní dráhy. Nejvyšší potřebu prohlubovat pedagogickou kompetenci mají začínající učitelé, což jsou ti s délkou praxe do 5 let. Diagnostickou kompetenci mají potřebu si prohlubovat učitelé s délkou praxe 6–10 a také 21 a více let praxe. Učitelé s praxí 11–20 let pak cítí potřebu prohlubovat svou didaktickou a psychodidaktickou kompetenci.

Co se týká jednotlivých kompetencí, do tabulky 3 jsou převedena pro lepší přehlednost data z grafu 4, zastoupení odpovědí v absolutní četnosti. Vzhledem k tomu, že se dotazníkového šetření nezúčastnil ani jeden učitel s praxí do 1 roku, viz otázka číslo 3, tato kategorie se v tabulce nenachází.

Lze zde vyčíst, že v kategorii 1–5 let praxe nejvíce učitelů zvolilo kompetenci pedagogickou. Další nejčastější byly kompetence didaktická a psychodidaktická s kompetencí diagnostickou a intervenční a také kompetence sociální a psychosociální.

Kategorie učitelů s praxí 6–10 let je zastoupena v kompetencích následovně. Učitelé mají nejvyšší potřebu prohlubovat si kompetenci diagnostickou a intervenční, následně pedagogickou a také kompetenci didaktickou a psychodidaktickou. O kompetence sociální, psychosociální a komunikační a kompetenci manažerskou a normativní je zájem stejný a nejméně se v této kategorii objevilo zastoupení kompetence předmětové a profesně a osobnostně kultivující.

V kategorie učitelů s praxí 11–20 let je nejvíce zastoupen zájmem o kompetenci didaktickou a psychodidaktickoku a shodně potom o kompetenci pedagogickou a diagnostickou a intervenční.

Učitelé s praxí 21 a více let nejčastěji volili kompetenci diagnostickou a intervenční. Dále se nejčastěji vyskytovala kompetence didaktická a psychodidaktická a také kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Odpověď	1 až 5 let	6 až 10	11 až 20	21 a více let
Kompetence předmětová	5	3	2	2
Kompetence didaktická a psychodidaktická	27	15	18	18
Kompetence pedagogická	32	17	13	10
Kompetence diagnostická a intervenční	27	22	13	28
Kompetence sociální, psychosociální a komunikační	27	12	12	9
Kompetence manažerská a normativní	18	12	9	12
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	15	3	9	15
Celkem	**151**	**84**	**76**	**94**

Tabulka 3 Kompetence podle délky praxe

Na základě získaných dat z otázek 13 až 20 bylo také možné zhodnotit, zda je pro učitele dostačující plán DVPP, nebo si vyhledávají vzdělávací akce a zda jsou ochotni do svého vzdělávání investovat vlastní finanční prostředky. Výzkum ukazuje, že učitelé v okrese Břeclav se v 69,79 % podílí na plánu dalšího vzdělávání ve své organizaci. Tento plán je bez ohledu na participaci na přípravě tohoto plánu dostačující pro 67,71 % z nich. Z výzkumného šetření vyplývá, že k nenaplnění vzdělávacích potřeb v plánu DVPP dochází nejčastěji z důvodu malé frekvence účasti na vzdělávacích akcích a také, že v nabídce nejsou pro učitele zajímavé akce. Jako vhodná častost vzdělávacích akcí je pro ně jednou za dva až tři měsíce. Dále jsou pro ně limitující finance ze strany vedení školy a mají malé časové možnosti. Více že 80 % učitelů je ochotno investovat svoje vlastní finanční prostředky do dalšího vzdělávání nad rámec plánu DVPP. Nejčastěji byly uvedeny možnosti, které zahrnovaly částky od 1001 Kč do 3000 Kč.

Podařilo se zjistit také to, jak nahlíží pohlíží na přesunutí vzdělávacích akcí do online prostředí. Na zjištění potřebných dat se zaměřovaly otázky 10, 11 a 12. Data z výzkumného šetření k otázce online vzdělávání poukazují na to, že jen 7,29 % ze zúčastněných učitelů se online vzdělávat nechce a neabsolvovali proto žádnou vzdělávací akci prostřednictvím webinářů. Více než polovině zúčastněných přesun akcí do online prostředí nevadí a čtvrtina dotázaných je za přesunutí rádo. Svědčí o tom i počet absolvovaných vzdělávacích akcí, kdy 57,81 % učitelů se zúčastnilo více než 4 webinářů, což není zanedbatelný počet. Co se týká

dalšího online vzdělávání, 2,08 % učitelů se dále online vzdělávat dále nebude, preferují osobní účast. 47,75 % učitelů uvedlo, že se budou online vzdělávat i nadále a zbylých 54,17 % učitelů se v případě zajímavých vzdělávacích akcí bude i nadále účastnit online vzdělávacích akcí.

Ochota učitelů dále se vzdělávat je velmi pozitivní zjištění. K uspokojení jejich vzdělávacích potřeb by mohlo pomoci právě již rozšířené vzdělávání v online prostředí. Učitelé se nemusí orientovat na nabídku ve svém bezprostředním okolí a mohou si vybrat zaměření jednotlivých akcí bez ohledu na to, kde se akce realizuje. Otázka číslo 10 zjišťovala, jak učitelé nahlíží na přesunutí vzdělávacích akcí do online prostředí. Přestože 17,71 % učitelů uvedlo, že rádi za toto přesunutí nejsou, dalšího online vzdělávání se účastnit budou. Vzhledem ke zjištění, že online vzdělávacích akcí se nebudou účastnit pouze v 2,08 %, se tato možnost přímo nabízí.

5 DISKUZE, ZÁVĚRY VÝZKUMU

V rámci tohoto výzkumu byly analyzovány vzdělávací potřeby učitelů mateřských škol v okrese Břeclav. Jak bylo již dříve zmíněno, dle studie Eurydice (2019), jsme jednou z mála zemí, kde je pro učitele dostačující středoškolské vzdělání. Z grafu 2 je jasně patrné, že zastoupení středoškolsky vzdělaných učitelů je 52,08 %.

Jedním z cílů bylo zjistit, jakou profesní kompetenci mají učitelé největší potřebu prohlubovat během jejich profesní dráhy. Kompetence didaktická a psychodidaktická je druhou nejčastěji zmiňovanou kompetencí, a to se zastoupením 40,63 %. Tuto kompetenci si dle zjištění také v posledních dvou letech prohlubovali, a to nejvyšším zastoupením absolvovaných akcí zaměřených na rozvoj pregramotností, což je možno vyčíst z grafu 8.

Co se týká potřeby prohlubování kompetencí během jejich profesní dráhy, tabulka 3 uvádí zastoupení jednotlivých odpovědí. Bylo možné zvolit více odpovědí. Je patrné, že pro učitele v tomto okrese s praxí 1–5 let je nejdůležitější prohlubování své pedagogické kompetence. Podle studie OECD (2019) má počáteční zaškolování velký vliv na další vyučovací postupy učitele a jak lze z výše uvedené tabulky patrné, začínající učitelé mají nejvyšší potřebu prohlubovat si své profesní kompetence právě v této fázi vývoje profesní dráhy.

Celkově nejčastěji zmiňovanou kompetencí je kompetence diagnostická a intervenční, která je prioritní pro učitele s praxí 6–10 let a také 21 a více let. Kompetence didaktická a psychodidaktická je nejdůležitější v kategorii 11–20 let. Nejméně frekventovanou odpovědí byla pak kompetence předmětová a to napříč všemi kategoriemi délky učitelské praxe. Ke stejnému zjištění došla i Burkovičová (2017) ve svém výzkumu, který byl zaměřen na uspokojování individuálně identifikovaných vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol. Respondenti na základě intenzity vzdělávacích potřeb uvedli jako nejdůležitější potřebu prohlubavat si profesně a osobnostně kultivující kompetenci. V aktuálním výzkumném šetření učitelé zvolili kompetenci diagnostickou, která se u Burkovičové (2017) stala druhou potřebou, kterou učitelé označili na stupnici nejvyšší intenzity.

Učitelé mateřských škol v okrese Břeclav tedy mají potřebou prohlubovat si kompetenci diagnostickou a intervenční. NIDV, jak je uvedeno v kapitole 2.3.1, v nabídce bohužel nemá vzdělávací akce zaměřené přímo na prohlubování této kompetence. Stejné zjištění nabízí i OECD (2020), kdy učitelé uvádí jako překážku právě v nerelevantních příležitostech pro vzdělávání. Zřejmě je to opravu způsobeno právě tím, že nabízené vzdělávací akce nekorespondují s jejich potřebami.

Dále bylo zjišťováno, jak učitelé nahlíží na přesunutí vzdělávacích akcí do online prostředí, ke kterému došlo v posledních dvou letech. Dotazníkové šetření v otázkách 10, 11 a 12 ukázalo, že ač učitelé spokojeni nebyli, účastnili se dalšího vzdělávání. 15 % dotázaných bylo za přesunutí akcí do online prostředí rádo. Účastnili se většinou více než 4 online akcí a jsou ochotni se tímto způsobem vzdělávat i nadále, obzvláště, pokud bude zaměření vzdělávací akce zajímavé. Výroční zpráva ČŠI (2021) uvádí, že další vzdělávání pedagogických pracovníků probíhalo právě formou webinářů a formou samostudia. Samostudiu se dle tohoto zjištění věnovalo 94,79 % zúčastněných učitelů.

Na plánu DVPP se ve své organizaci se podílí 69,79 % dotázaných učitelů. Dle výroční zprávy ČŠI (2021) jen 48 % ředitelů sleduje a vyhodnocuje potřeby učitelů a na základě těchto zjištění plánují další vzdělávání. I přes to, že ne všichni se plánování účastní. 67,71 % dotázaných uvedlo, že tento plán pokryje jejich vzdělávací potřeby. Dle ČŠI (2021) se ve školním roce 2020/2021 neúčastnilo 16,5 % učitelů žádného dalšího vzdělávání. V tomto výzkumu bylo zjištěno, že se 9,9 % učitelů se v posledních dvou letech neúčastnilo žádné vzdělávací akce, což je podstatně méně, než bylo zjištěno ČŠI.

Toto výzkumné šetření může motivovat ředitele jednotlivých škol k většímu zaměření na průzkum vzdělávacích potřeb učitelů v jejich organizaci a uzpůsobení plánu DVPP.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala analýzou vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol. Do výzkumného šetření byli zapojeni učitelé mateřských škol v okrese Břeclav.

Teoretická část se zaměřovala na vymezení pojmů ohledně učitelské profese, jaká musí být jejich kvalifikace, jakými profesními kompetencemi by měl každý z nich disponovat i jaký je vývoj profesní dráhy učitelů. Druhá kapitola se věnovala dalšímu vzdělávání, objasnění pojmu vzdělávací potřeba a dále potom možnostem vzdělávání, celoživotnímu učení, dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, Národnímu institutu dalšího vzdělávání, samostudiu a E-learningu.

Ve výzkumné části byl popsán kvantitativně orientovaný výzkum, hlavní cíl, dílčí cíle i výzkumné otázky. Výzkum byl proveden za pomoci dotazníkového šetření, které bylo určeno učitelům mateřských škol v okrese Břeclav. Po sběru dat byla data zpracována, vyhodnocena a následně interpretována.

Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé mají potřebu prohlubovat si nejvíce kompetenci diagnostickou a intervenční, která je prioritní u učitelů s délkou praxe 6–10 let a také 21 a více let praxe. Další kompetencí, která byla uváděna nejčastěji je kompetence didaktická a psychodidaktická, kterou preferují učitelé s délkou praxe 11–20 let. Začínající učitelé mají největší potřebu prohlubování své pedagogické kompetence. Získaná data ale poukazují i na to, že nabídka vzdělávacích akcí nekoresponduje se vzdělávacími potřebami učitelů.

Další vzdělávání učitelů v rámci DVPP ukázalo, že pro většinu učitelů je tento plán dostačující a pokryje jejich vzdělávací potřeby.

Potěšujícím zjištěním je chuť učitelů vzdělávat se i nad rámec plánu dalšího vzdělávání ve své organizaci a jsou ochotni do svého vzdělání ideálně částku 1001–3000 Kč ročně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Burkovičová, R. (2017). Uspokojování individuálně identifikovaných vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol. *Magister*, (2), 7-22.

Černý, M. (2016). *Informační systémy ve vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, stránky 300-314. doi:10.1177/0022487105285962

European Education and Culture Executive Agency, E. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe : 2019 edition.* Publications Office. Dostupné z https://data.europa.eu/doi/10.2797/966808

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR.* Dostupné z https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Dostupné z https://www.msmt.cz/file/56051/

Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých.* Praha: Wolters Kluwer.

NIDV. (2019). *Národní pedagogický institut České republiky*. Dostupné z https://www.nidv.cz/

NIDV. (2019, leden). *Národní pedagogický institut České republiky: vzdělávací programy.* Dostupné z https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy

Novotný, M. (2015). Jan Hus a české národní školy v letech 1867-1918. *Studia theologica* , *17* (4), 85-99. https://doi.org/10.5507/sth.2015.042

OECD. (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018.* Paris: OECD Publishing.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum.* Praha: Grada.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J., & Veteška , J. (2014). *Andragogický slovník.* Praha: Grada.

Rajsiglová, I., & Přibylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, *70*(2), 225–251. https://doi.org/https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1502

Starý, K. (2008). *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru.* Praha: Portál.

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

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Urban, J. (2017). *Motivace a odměňování pracovníků.* Praha: Grada.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada.

Veteška, J. (2014). *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of the 21st century.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

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

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. (2016). Dostupné z https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2022). Dostupné z https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022

Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, *29*(2), 149-171. https://doi.org/https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149

Zatloukal, T. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI.* Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4)

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých.* Praha: Grada.

Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi.* Praha: Wolters Kluwer.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ICT	Information and Communication Technologies (Informační a komunikační technologie)
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci)
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1 Pohlaví 30
Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání 30
Graf 3 Délka praxe 31
Graf 4 Kompetence dle délky praxe 32
Graf 5 Prohlubování kompetencí 33
Graf 6 Motiv dalšího vzdělávání 34
Graf 7 Samostudium 34
Graf 8 Účast na vzdělávacích akcích 35
Graf 9 Zaměření absolvovaných vzdělávacích akcí 36
Graf 10 Online akce 37
Graf 11 Počet absolvovaných online vzdělávacích akci 37
Graf 12 Další online vzdělávání 38
Graf 13 Spoluúčast na plánu DVPP 39
Graf 14 Pokrytí vzdělávacích potřeb plánem DVPP 39
Graf 15 Vyhledávání vzdělávacích akcí 40
Graf 16 Motiv výběru vzdělávacích akcí 41
Graf 17 Frekvence účasti na vzdělávacích akcích 42
Graf 18 Ochota investovat vlastní finanční prostředky do dalšího vzdělávání 42
Graf 19 Částka, kterou jsou učitelé ochotni investovat do svého vzdělávání 43

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kompetence 32
Tabulka 2 Důvod nespokojenosti s plánem DVPP 40
Tabulka 3 Kompetence podle délky praxe 45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vzdělávací potřeby

Vážení,

jsem učitelkou v mateřské škole a zároveň studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy. Touto cestou Vás žádám o spolupráci, která spočívá ve vyplnění tohoto dotazníku učiteli mateřských škol ve Vaší organizaci.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a zcela anonymní. Výsledky šetření budou využity v mé bakalářské práci „Analýza vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol".

Děkuji všem za ochotu a Váš čas.

Jitka Musilová

1 Jsem

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Žena ◯ Muž

2 Vaše nejvyšší dosažené ukončené vzdělání

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Středoškolské ◯ Bakalářské ◯ Magisterské

◯ Jiné

3 Jaká je délka Vaší praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Do 1 roku ◯ 1-5 let ◯ 6-10 let ◯ 11-20 let ◯ 21 a více let

4 Jakou kompetenci byste si rádi více prohlubovali?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ☐ Kompetence předmětová (začlenění pedagogiky do různých oborů)
- ☐ Kompetence didaktická a psychodidaktická (strategie, metody, formy, hodnocení dětí)
- ☐ Kompetence pedagogická (výchova a vzdělávání, individuální potřeby dětí)
- ☐ Kompetence diagnostická a intervenční (diagnostika dětí i třídy, řešení problémových situací)
- ☐ Kompetence sociální, psychosociální a komunikační (komunikace, spolupráce, vztahy ve třídě)
- ☐ Kompetence manažerská a normativní (zákony, normy, administrativa)
- ☐ Kompetence profesně a osobnostně kultivující (profesní etika)

5 Prohlubujete si v současné době vzdělání pro zvýšení svých kompetencí nutných pro výkon profese?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Ano
- ◯ Ne

6 Co Vás k dalšímu vzdělávání vedlo?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ☐ Doplňuji si vzdělání potřebné ke kvalifikaci
- ☐ Jsem vyslán/a vedením v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)
- ☐ Vlastní iniciativa
- ☐ Jiná...

7 Věnoval/a jste se v posledních dvou letech samostudiu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Ano
- ◯ Ne

8 Účastnil/a jste se v posledních dvou letech vzdělávacích akcí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Ano
- ◯ Ne

9 V jaké oblasti jste se za poslední dva roky vzdělávali?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ☐ Osobnostní rozvoj
- ☐ Rozvoj pregramotností
- ☐ Komunikace
- ☐ Inkluze v MŠ
- ☐ Logopedie
- ☐ Prožitkové učení, dramatické hry
- ☐ Cizí jazyk
- ☐ Enviromentální výchova
- ☐ Hudební činnosti
- ☐ Sociálně-patologické jevy
- ☐ Asistent pedagoga, učitele
- ☐ RVP, ŠVP
- ☐ Syndrom vyhoření
- ☐ Spolupráce s rodiči
- ☐ Jiná...

10 Za poslední dva roky se vzdělávací akce přesunuly do online prostředí, jak tuto skutečnost hodnotíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Jsem za to rád/a
- ◯ Nevadí mi to
- ◯ Jsem nespokojen/a, ale účastnil/a jsem se
- ◯ Odradilo mne to od dalšího vzdělávání
- ◯ Vaše připomínky

11 Kolik akcí jste absolvovali online?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Žádnou, nechci se vzdělávat online
- ◯ 1 - 3
- ◯ 4 a více

12 Budete se nadále vzdělávat online?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Ano
- ◯ Možná, pokud bude nabídka vzdělávací akce zajímavá
- ◯ Ne, chci se vzdělávat prezenčně
- ◯ Nechci se dále vzdělávat
- ◯ Budu se věnovat pouze samostudiu

13 Podílíte se ve Vaší organizaci na plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Ano
- ◯ Ne

14 Pokryje plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků Vaše vzdělávací potřeby?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Ne

15 Proč není plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dostačující?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

☐ Málo příležitostí pro vzdělávání, uvítal/a bych více četnější vzdělávání ☐ Nemám chuť se vzdělávat ☐ Nezajímavé nabídky

☐ Jiná...

16 Vyhledáváte si sami další vzdělávací akce?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Ne

17 Podle čeho si vybíráte vzdělávací akce?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Podle aktuální nabídky ◯ Podle svých potřeb

◯ Jiná...

18 Jaká frekvence účasti na vzdělávacích akcích je pro vás dostačující?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ 1 x za měsíc ◯ 1 x za dva měsíce ◯ 1 x za tři měsíce ◯ 1 x za pololetí ◯ 1 x za rok ◯ Nechci se vzdělávat

◯ Jiná...

19 Jste ochotni investovat vlastní finanční prostředky do svého vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Ne

20 Kolik finančních prostředků jste ochotni ročně investovat do Vašeho vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ Do 1000 Kč ☐ 1001 - 2000 Kč ☐ 2001 - 3000 Kč ☐ 3001 - 4000 Kč ☐ 4001 - 5000 Kč

☐ Více než 5001 Kč, napište částku