

Další vzdělávání učitelů mateřských škol

Sabina Štefaníková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Sabina Štefaníková
Osobní číslo:	H22245
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Další vzdělávání učitelů mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se profesního rozvoje učitelů mateřských škol.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na možnosti a význam dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.
Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Gallego, P. L., & Caingcoy, M. E. (2020). Competencies and Professional Development Needs of Kindergarten Teachers. *International Journal on Integrated Education*, 3(7), 69–81. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i7.491>
- Pisoňová, M. (2017). Rozvoj profesijních kompetencí učitelů v Slovenskej republike prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(1), 92–117. <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070192>
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál.

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

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko–empirického charakteru a zabývá se dalším vzděláváním učitelů mateřských škol. Cílem práce je popsat roli dalšího vzdělávání v kontextu profesního rozvoje učitelů. Teoretická část vymezuje postavení učitele jako aktéra profesního rozvoje a popisuje další vzdělávání včetně jeho forem, obsahového zaměření i determinantů účasti. Empirická část představuje kvantitativní výzkum realizovaný formou dotazníkového šetření mezi 109 učiteli mateřských škol Zlínského kraje. Výsledky ukazují pozitivní přístup učitelů k dalšímu vzdělávání, přičemž účast je podmíněna kombinací vnitřních i vnějších faktorů. Na základě zjištění lze doporučit zvýšení dostupnosti vzdělávacích programů v kraji, přizpůsobení nabídky vzdělávacím potřebám učitelů a posílení podpory ze strany vedení škol.

Klíčová slova: pedagogická kvalifikace, profesní kompetence, profesní rozvoj, další vzdělávání učitelů, vzdělávací potřeba

ABSTRACT

This bachelor's thesis has a theoretical–empirical character and focuses on the further education of kindergarten teachers. The aim of the thesis is to describe the role of further education in the context of teachers' professional development. The theoretical part defines the role of the teacher as an agent of professional development and describes further education, including its forms, thematic focus, and participation determinants. The empirical part presents a quantitative research conducted through a questionnaire survey among 109 kindergarten teachers in the Zlín Region. The findings indicate a generally positive attitude towards further education, with participation influenced by a combination of internal and external factors. Based on the results, it is recommended to increase the accessibility of educational programmes, tailor the offer to teachers' educational needs, and strengthen support from school leadership.

Keywords: pedagogical qualification, professional competencies, professional development, further teacher education, educational need

Velké poděkování patří mé vedoucí práce Mgr. Barboře Tallové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a podporu, kterou mi poskytovala při zpracování bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO ÚČASTNÍK PROFESNÍHO ROZVOJE	13
1.1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.2 PROFESNÍ PROFIL UČITELE	14
1.3 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE	16
2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	18
2.1 VYMEZENÍ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
2.2 MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
2.3 DETERMINANTY ÚČASTI UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL NA DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
2.3.1 Motivace a bariéry	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	28
3.1 CÍLE VÝZKUMU	28
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
3.3 METODA SBĚRU DAT	29
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	29
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	32
5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	56
6 DISKUZE	60
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
6.2 LIMITY VÝZKUMU	62
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
SEZNAM GRAFŮ.....	69
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
SEZNAM PŘÍLOH	72

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá dalším vzděláváním učitelů mateřských škol. Učitelé předškolního vzdělávání mají zásadní vliv na výchovu a vzdělávání dětí, proto je nezbytné, aby pravidelně rozšiřovali a prohlubovali své profesní kompetence, čímž přispějí ke zvyšování kvality své práce. Průběžné vzdělávání umožňuje nejen aktualizovat znalosti a dovednosti, ale také reagovat na měnící se požadavky společnosti i vzdělávacího systému. V České republice je účast na dalším vzdělávání povinností stanovenou zákonem, i přesto jeho realizace závisí na mnoha faktorech.

Cílem teoretické části je shrnout poznatky o učiteli mateřské školy, jeho profesním rozvoji a dalším vzdělávání. První kapitola je zaměřena na vymezení učitele mateřské školy včetně kvalifikačních požadavků a profesního profilu, který je tvořen osobnostními a profesními kompetencemi nezbytnými pro výkon učitelské profese. Následuje podkapitola věnována profesnímu rozvoji, který umožňuje kompetence dále prohlubovat a rozvíjet. Ve druhé kapitole je definován pojem další vzdělávání, jeho cíle a zakotvení v několika dokumentech. Dále jsou představeny formy a tematické zaměření dalšího vzdělávání i poskytovatelé vzdělávacích programů. Poslední podkapitola popisuje faktory ovlivňující účast učitelů na dalším vzdělávání, včetně motivačních aspektů a bariér, které mohou zapojení do vzdělávacích aktivit omezovat.

Praktická část je založena na kvantitativním výzkumu, který je zaměřen na učitele mateřských škol Zlínského kraje s cílem zjistit, jaký je jejich přístup k dalšímu vzdělávání. Prostřednictvím dotazníkového šetření poukážu, jak učitelé mateřských škol vnímají význam dalšího vzdělávání, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby v kontextu oblastí a forem programů dalšího vzdělávání a jaké faktory ovlivňují jejich účast. Výsledky výzkumu poskytnou aktuální pohled na přístup učitelů Zlínského kraje k dalšímu vzdělávání a umožní formulovat doporučení pro efektivnější podporu a zajištění dostatku vzdělávacích programů.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO ÚČASTNÍK PROFESNÍHO ROZVOJE

První kapitola se věnuje učiteli mateřské školy jako klíčovému činiteli předškolního vzdělávání. Nejprve je vymezen učitel mateřské školy včetně požadavků na jeho kvalifikaci. Následně je pozornost zaměřena na profesní profil učitele, který je tvořen osobnostními předpoklady i profesními kompetencemi nezbytnými pro výkon této profese. Poslední podkapitola přibližuje profesní rozvoj učitele, který umožňuje zmíněné kompetence rozvíjet. Kapitola tak poskytuje ucelený přehled o roli učitele mateřské školy v kontextu jeho profesního rozvoje.

1.1 Učitel mateřské školy

Autoři pedagogického slovníku uvádějí, že učitel je „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (Průcha et al., 2013, s. 326). Podobně definují učitele mateřské školy i Zapletalová a Stodůlková (2023), které navíc dodávají, že disponuje rozsáhlým souborem dovedností, včetně respektu k individualitám každého dítěte.

Podle § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, patří učitel mateřské školy mezi pedagogické pracovníky, což je „ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“.

Učitel předškolního vzdělávání vykonává svou práci v mateřské škole (dále také jako MŠ), která je založena podle školského zákona, a to je veřejná, soukromá, církevní nebo speciální. Také ale může pracovat v soukromé škole, která je zakládána podle jiných zákonů (Syslová, 2017).

Pro výkon profese učitele je důležitá pedagogická kvalifikace, kterou získá absolvováním přípravného vzdělávání v podobě znalostí a dovedností (Syslová, 2017). Přípravné vzdělávání učitelů tak hraje důležitou roli v zajištění kvalitního vzdělávání a péče o děti (OECD, 2021). Vzhledem k těmto zjištěním je na kvalifikaci učitelů nejen mateřských škol kladen velký důraz, což se odráží i v právních normách.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů stanovuje, že učitel mateřské školy může získat odbornou kvalifikaci několika způsoby.

Jedním z nich je absolvování vysokoškolského studia zaměřeného na vzdělávání učitelů mateřských škol. Kvalifikaci však lze získat i prostřednictvím jiných pedagogických oborů doplněných studiem určeným pro práci v mateřské škole. Dalšími způsoby jsou vyšší odborné vzdělání či středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou s příslušným zaměřením. Z tohoto přehledu je zřejmé, že existuje několik možností, jak získat potřebnou kvalifikaci pro výkon této profese.

V České republice je povinností, aby měl učitel vysokoškolské vzdělání, kde získá odbornou způsobilost k výkonu profese. U učitele mateřských škol je ale výjimka a je dostačující absolvování střední školy s maturitou, která se zaměřuje na přípravu učitelů mateřské školy (Burkovičová & Kropáčková, 2014). Česká republika tak patří k několika málo zemím, které prozatím nemají požadavek na vysokoškolskou kvalifikaci (Syslová & Borkovcová, 2022).

Současně má 94 % učitelů MŠ v České republice odbornou kvalifikaci podle zákona, a to 64 % středoškolské vzdělání, 22 % vysokoškolské, 6 % vyšší odborné a zbývající část učitelů se ještě vzdělává (Česká školní inspekce, 2024). Tyto statistiky ukazují, že většina učitelů splňuje zákonné požadavky na vzdělání, avšak prostor pro další profesní rozvoj stále zůstává.

1.2 Profesní profil učitele

Učitel reprezentuje školu, což znamená, že svou profesní činností může ovlivnit její reputaci. Očekává se od něj, že bude profesionálem a bude mít odborné schopnosti i odpovídající morální hodnoty (Pisoňová, 2017). Pro učitele mateřské školy je typická multioborovost, neboť se od něj vyžaduje zvládnutí širokého spektra znalostí z různých oblastí (Syslová & Borkovcová, 2022).

Jeho profesní profil je tedy tvořen profesními kompetencemi a osobnostními dispozicemi (Burkovičová & Kropáčková, 2014). Osobnostní stránka učitele zahrnuje již zmíněné morální hodnoty, svědomí, odbornost či sebepoznání (Svobodová & Vítečková, 2017). Pojem profesní kompetence nemá jednoznačnou definici (Vítečková, 2018). Většina autorů se však shoduje na tom, že je to soubor znalostí, dovedností a postojů. K těmto složkám často přidávají také hodnoty a osobnostní charakteristiky (Průcha et al., 2013; Syslová & Škarková, 2015; Spilková, 2004; Vašutová, 2004). Kohnová (2012) a Vašutová (2004) rovněž zdůrazňují, že jednotlivé složky kompetencí jsou navzájem propojené a ovlivňují se. Spilková (2004) ještě upozorňuje na dynamiku a rozvíjející se charakter

kompetencí. Zatímco Průcha et al. (2013) rozlišuje profesní, obsahové a osobnostní složky kompetencí, Kohnová (2012) je rozpracovává podrobněji na odbornou připravenost, pracovní zdatnost, osobnostní profil, mravní vlastnosti a pracovní zaměřenost. Takové dělení jiní autoři nezmiňují. Celkově lze konstatovat, že kompetence je dynamický, komplexní a vzájemně propojený soubor znalostí, dovedností a postojů zahrnující odborné a osobnostní kvality.

Také jejich dělení není jednotné. V odborné literatuře existuje několik přístupů, které se vzájemně prolínají a doplňují. Vašutová (2004) uvádí profesní standard učitele, který dělí kompetence do sedmi oblastí, jimiž jsou „kompetence předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální a psychosociální, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující“ (s. 105). Odlišný přístup uvádí Aggarwal (2014), kterého zmínila ve své publikaci Vítečková (2018) s připomínkou, že u dělení kompetencí je důležité zaměřit se i na dobu a okolnosti vzniku. Kompetence dělí na deset oblastí, přičemž některé z nich jsou vymezeny konkrétněji než u výše zmíněné autorky. Uvádí například kompetence zaměřené na přípravu učebních materiálů a spolupráci s rodiči či různými institucemi. Zatímco tedy Vašutová zdůrazňuje více obecné oblasti, Aggarwal se zaměřuje na specifitěji vymezené činnosti související s praxí učitele.

Další přehled kompetencí, tentokrát přímo zaměřen na učitele mateřských škol, poskytují Syslová a Škarková (2015). Ve svém evaluačním nástroji uvádí profesní činnosti, ve kterých se promítají kompetence, uvedené jako kritéria kvality. Rozdělily je do osmi oblastí, které nazývají „plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele“ (s. 10). Kompetence jsou zde označeny jako „soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik“ (s. 10). Zmíněný nástroj tak slouží k hodnocení a sebehodnocení učitelské práce.

Pro efektivní vzdělávání dětí je důležité, aby byl učitel vybaven kompetencemi, jelikož mu pomohou dosáhnout vzdělávacích cílů (Gallego & Caingcoy, 2020). Získávání a rozvíjení kompetencí je celoživotním procesem, nikoliv činností probíhající pouze ve vymezeném čase (Šmelová, 2006). Kompetence jsou využívány od přípravného vzdělávání, přes vstup do praxe, adaptační období, až po další vzdělávání (Syslová & Borkovcová, 2022). Učitel před zahájením své profesní dráhy by tak měl mít základy kompetencí ve formě

teoretických znalostí, které získáváním nových zkušeností propojuje s praxí (Šmelová, 2006). Kompetence dále rozvíjet umožňuje profesní rozvoj (Gallego & Caingcoy, 2020).

1.3 Profesní rozvoj učitele

Profesní rozvoj je klíčovým faktorem pro zajištění kvality vzdělávání (Hyseni Duraku et al., 2022). Podle Starého (2012) zahrnuje činnosti zaměřené na zvyšování kvality práce učitelů a vzdělávacích výsledků dětí. Většina odborníků udává jako začátek profesního rozvoje vstup do profese. Navazuje tak na počáteční vzdělávání a pokračuje během jednotlivých etap profesní dráhy učitele. To vše označuje pojem celoživotní učení (Starý, 2012).

Profesní rozvoj je tvořen třemi klíčovými oblastmi, které se vzájemně doplňují. První oblastí je další vzdělávání poskytováno institucemi, druhá oblast představuje sebevzdělávání a třetí oblast tvoří znalosti a zkušenosti nabyté během praxe v profesi (Kohnová, 2012). Nedílnou součástí tohoto procesu je sebereflexe učitele. Učitel by měl vnímat své silné stránky a pracovat na rozvoji oblastí, ve kterých pocítuje nedostatky (Syslová & Škarková, 2015).

Aktivita profesního rozvoje mají pozitivní vliv nejen na učitele, ale i děti. U učitele mateřské školy je proto důležité, aby prohluboval své kompetence a zvyšoval kvalitu své práce (Gallego & Caingcoy, 2020). Tento proces probíhá ve třech fázích. Nejprve dochází k rozvoji znalostí a dovedností učitele, čímž se následně mění způsob vzdělávání a na základě toho dochází ke zlepšení pedagogické práce, což se odráží ve výsledcích dětí (Yoon et al., 2007, podle Starý, 2012).

Profesní rozvoj má různé funkce. Aktualizační funkce slouží k udržování a doplňování kompetencí, aby zůstaly aktuální po celou dobu výkonu profese učitele. Druhou funkcí je adaptační, která se pojí především se začátkem profesní dráhy, kdy se učitel adaptuje na potřeby a podmínky školy. Osobnostně rozvojová funkce přispívá k celkovému růstu a kvalitě osobnosti pedagoga. Poslední funkcí je inovační, která zajišťuje profesionální úroveň učitele i školy, jelikož slouží k rozvoji nových kompetencí jako reakci na změny, například v kurikulu (Palán, 2018). Učitel musí být schopen reagovat na změny také v kontextu měnící se společnosti, mezi které patří například proměna socio – ekonomické role ženy, nárůst etnické rozmanitosti a měnící se postoje ke vzdělávání v raném věku dětí (Syslová et al., 2014).

Pro udržení kvalitní učitelské práce je důležité zajistit dostatek příležitostí profesního rozvoje. Aktivita mohou mít formální i neformální podobu. Jde zejména o různé formy dalšího vzdělávání jako školení, přednášky, kurzy či workshopy, a také odbornou spolupráci mezi učiteli či konzultace s odborníky (OECD, 2021).

2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Druhá kapitola se věnuje dalšímu vzdělávání učitelů mateřských škol. Nejprve je vymezen samotný pojem další vzdělávání, jeho cíle a zakotvení v podstatných dokumentech, které tuto činnost upravují a určují její směřování. Následně jsou představeny možnosti dalšího vzdělávání, které mohou učitelé využívat. Je poukázáno jak na formy, obsahové zaměření vzdělávacích programů, tak i jejich hlavní poskytovatele. Poslední podkapitola se soustředí na faktory, které mohou hrát roli při účasti učitelů na dalším vzdělávání, včetně působení vzdělávacích potřeb, role vedení školy, ale také motivačních faktorů a překážek, které mohou učitelům v účasti bránit.

2.1 Vymezení dalšího vzdělávání

Další vzdělávání navazuje na počáteční vzdělávání člověka a má podstatně delší trvání (Veteška, 2016). Zahrnuje veškeré formy učení, které přesahují počáteční vzdělávací systém a může probíhat v různých institucích bez ohledu na věk či způsob studia (Mužík, 2012). Cílem je umožnit jedincům podílet se na svém vzdělávání po celý život, tedy zajistit celoživotní vzdělávání. V širším smyslu lze další vzdělávání dělit na další profesní vzdělávání, zájmové a občanské (Veteška, 2016). Další profesní vzdělávání vztahující se ke konkrétnímu zaměstnání zahrnuje různé formy vzdělávání během pracovní kariéry. Jeho cílem je zdokonalovat znalosti, schopnosti a dovednosti potřebné pro úspěšné vykonávání profesní činnosti (Průcha & Veteška, 2014). Současně hledá rovnováhu mezi subjektivní kvalifikací, což jsou schopnosti a dovednosti jedince, a objektivní kvalifikací, tedy nároky k vykonávání zaměstnání (Zormanová, 2017). Může také sloužit k získávání nové kvalifikace v průběhu pracovního života, aby se jedinec mohl uplatnit v nové profesi (Mužík, 2012). Zájmové vzdělávání pak není spojeno přímo s profesí, ale zahrnuje aktivity, které se orientují na zájmy jedince (Průcha et al., 2013).

Další vzdělávání učitelů, kterým se především má práce zabývat, je definováno jako „celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání“ (Průcha & Veteška, 2014, s.72). Jednak jde o povinnost v průběhu vykonávání profese aktualizovat a posilovat kvalifikaci, jednak slouží jako možnost jejího rozšíření (Průcha et al., 2013). Podobně se k tématu vyjadřuje i Kohnová (2004), která pojem dále rozpracovává a zdůrazňuje jeho význam. Kromě již uvedeného tvrdí, že jde o soustavný a plynulý proces, který je neoddelitelně spjatý s profesní dráhou učitele. Vedle rozvoje profesních kompetencí klade důraz také na rozvoj osobnosti učitele. Dále považuje další vzdělávání za jednu

z klíčových oblastí vzdělávání dospělých, která má význam nejen pro školství, ale i pro celou společnost. Podotýká, že je nezbytné pro změny a modernizaci školského systému a také způsobem, jak přizpůsobit vzdělávání ekonomickým, technickým i kulturním změnám (Kohnová, 2004, podle Mužík, 2012).

Kvalifikace získána přípravným vzděláváním nedokáže učiteli předat všechny kompetence potřebné pro celou jeho profesní kariéru. Učitel se musí neustále přizpůsobovat měnícím se potřebám dětí, a to v různých oblastech. Proto se od něj vyžaduje, aby si aktivně doplňoval a rozvíjel své znalosti a dovednosti po celý život (Gašparová & Korenova, 2020). Zjištění České školní inspekce potvrzuje, že většina učitelů mateřských škol vnímá účast na dalším vzdělávání jako přínosnou či zcela přínosnou (ČŠI, 2024).

Cílem dalšího vzdělávání je zejména úsilí o přizpůsobování vzdělávacího systému aktuálním požadavkům a rozvoj poznání učitelů (Lazarová, 2006). Kohnová pak také uvádí rozvíjení profesních kompetencí, zkvalitnění vzdělávání nebo osobní růst učitelů (Kohnová et al., 1995, podle Lazarová, 2006). Takové cíle jsou vymezeny poměrně široce a poukazují obecně na pozitivní vliv dalšího vzdělávání pro učitele, školu i děti. Konkrétnější cíle jsou definovány na základě toho, jaké kompetence jsou potřebné u učitele rozvíjet (Lazarová, 2006).

Povinnost dalšího vzdělávání vymezuje několik důležitých dokumentů. Jedním z nich je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který v § 24 uvádí povinnost pedagogických pracovníků účastnit se dalšího vzdělávání pro prohlubování nebo zvyšování kvalifikace. Prohlubování kvalifikace znamená doplňování, udržování a obnovování dovedností potřebných k vykonávání práce v jejím průběhu. Zaměstnavatel může požadovat, aby se učitel účastnil určitých forem vzdělávání a s tím spojené náklady většinou uhradí. Zvyšování kvalifikace zahrnuje formy vzdělávání, kterými dosahujeme vyššího stupně vzdělání. Může jít například o studium vysoké školy (Evropská komise, 2025).

Podrobněji se dalším vzděláváním zabývá vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, která zpřesňuje jeho podmínky. Popisuje druhy dalšího vzdělávání, fungování akreditační komise či kariérní systém pedagogických pracovníků.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále také jako RVP PV) nalezneme požadavky kladeny nejen na učitele a ředitele školy. Uvádí aktivní přístup

ke svému dalšímu vzdělávání a podporu ředitele směřující k rozvoji profesních kompetencí všech pedagogických pracovníků. Mimo jiné se RVP PV zabývá povinnostmi učitele, kterými jsou z hlediska dalšího vzdělávání to, že by měl reflektovat své vzdělávací potřeby a reagovat na ně skrze sebevzdělávání (MŠMT, 2021).

Dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků se věnuje i Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Uvádí, že bude další vzdělávání v budoucnu upraveno tak, aby odpovídalo kompetenčnímu profilu učitele a umožnilo rozvoj potřebných kompetencí. Kompetenční profil zahrne předpoklady a kompetence, které má mít učitel, aby zvládal veškeré nároky profese, a to v průběhu všech fází profesní dráhy učitele. Další vzdělávání se ve zmíněném profilu zaměří na profesní a osobnostní rozvoj učitelů, ale také na naplňování potřeb škol a všech pedagogických pracovníků (MŠMT, 2020).

Shrnutí relevantních dokumentů tedy vyzdvihuje povinnost dalšího vzdělávání, avšak jeho konkrétní podoba dána není. Následující kapitola se proto zaměří na přehled forem dalšího vzdělávání.

2.2 Možnosti dalšího vzdělávání

Další vzdělávání je poměrně široký pojem, který zahrnuje více forem vzdělávání (Průcha et al., 2013). Může být uskutečňováno dobrovolně, ve volném čase, ale i povinně během pracovní doby. Také jej můžeme rozdělit na formální, jehož ukončením je získán určitý dokument jako vysvědčení či certifikát, a neformální, kterým jsou nabity nové kompetence (Veteška, 2016).

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, lze další vzdělávání absolvovat několika způsoby. Jedním z nich je studium na vysokých školách nebo v akreditovaných vzdělávacích institucích. Dále mohou učitelé rozvíjet své kompetence formou samostudia, neformálním vzděláváním či výměnou zkušeností s ostatními.

Může mít tedy různé podoby. Jak uvádí Schenková „může probíhat jako samostudium, sdílení vlastní praxe, účast na konferencích, četba odborné literatury, zapojení do projektů, webové prezentace apod.“ (Syslová, 2016, s.44). Konkrétní formy dalšího vzdělávání se liší délkou, cílem i mírou zapojení účastníků. Dle Lazarové (2006) máme šest hlavních forem vzdělávacích akcí:

- **Přednáška** je relativně krátkodobou a jednorázovou formou. Účastník má spíše pasivní působení a teoretické poznatky jsou mu předávány přednášejícím.
- **Školení** je krátkodobou nebo střednědobou formou vzdělávání, obvykle jednorázovou a někdy zakončenou zkouškou, přičemž aktivní roli zde má převážně školitel.
- **Seminář** může mít krátkou či střední dobu trvání a jedná se o jednorázová či navazující setkání. Účastníci se zde aktivně zapojují. Cílem je nejen získání nových znalostí, ale také výměna zkušeností skrze diskuze či reflexe.
- **Kurz** může mít různou dobu trvání, od krátkodobého po dlouhodobý. Také může být jednorázový či navazující a kombinuje zapojení lektora i účastníka.
- **Výcvik** je forma s obvykle dlouhodobým charakterem a může být zakončen zkouškou. Aktivita účastníků je zde klíčová, zaměřuje se na rozvoj osobnosti, konkrétních sociálních dovedností a kreativitu.
- **Dílna** je krátkodobou, většinou jednorázovou formou, která se soustředí na jedno konkrétní téma. Účastníci se zde aktivně zapojují a učí se skrze praktický nácvik a ukázky.

Rozvoj informačních technologií, nové přístupy k učení a širší možnosti dojíždění učitelů přispívají k rozšíření forem dalšího vzdělávání. Patří sem tedy i například samostudium online materiálů, e-learning, mezinárodní stáže či výměnné pobyty (Lazarová & Prokopová, 2004). Oblíbenými formami jsou u českých učitelů především kolegiální diskuze a semináře, které se konají v prostoru školy či mimo něj (Lazarová, 2006).

Jelikož se další vzdělávání podílí na profesním rozvoji učitelů, zabývají se vzdělávací programy tématy, které rozšíří základní znalosti učitele, ale také uspokojí jejich potřeby (Mužík, 2012). Příležitosti profesního rozvoje by tak měly odpovídat vzdělávacím potřebám učitelů (OECD, 2020). Česká školní inspekce (ČŠI, 2022) uvádí širokou škálu oblastí, kterým by se měly vzdělávací aktivity věnovat. Tyto oblasti pokrývají veškeré kompetence

definované v podkapitole 1.2. Oblasti jsou rozmanité, zahrnují například pedagogickou diagnostiku, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami či dětí mladších 3 let, rizikové chování dětí, vzdělávací oblasti, dovednosti související s vedením třídy nebo osobnostním rozvojem učitele.

Pupíková et al. (2021) zjistili, že učitelé pocítují největší potřebu rozvíjet právě diagnostické kompetence. To není v souladu se zjištěním OECD (2020), které identifikuje největší potřeby vzdělávat se v oblastech práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, dětmi z různorodého prostředí a dětmi, které se učí dva jazyky. Dále zmiňuje práci s rodiči, podporu celkového vývoje dítěte, kreativity a řešení problémů. Výběr programů tak závisí nejen na vzdělávacích potřebách učitelů, ale je do značné míry ovlivněn i nabídkou vzdělávacích institucí (Lazarová, 2006).

V České republice zajišťuje další vzdělávání několik institucí, které poskytují širokou škálu vzdělávacích programů. Seznam poskytovatelů nalezneme ve školském rejstříku (Evropská komise, 2025). Ten je záznamem všech škol, školských institucí a organizací. V současné době je zde evidováno 68 institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT, 2025).

Významným poskytovatelem je Národní pedagogický institut České republiky. Jedná se o organizaci zřízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Poskytuje nejen různé vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky ve všech regionech, ale také se podílí na tvorbě rámcových programů pro školy a zajišťuje metodickou podporu pro školy i učitele. Vzdělávací programy se zaměřují na rozvoj pedagogických pracovníků a zkvalitnění vzdělávání ve školách. Poskytují různé formy programů, jako například workshopy, webináře či semináře (NPI, 2025).

Další vzdělávání pedagogickým pracovníkům zajišťují rovněž jiné organizace zřízené MŠMT. Existují ale i další poskytovatelé, kteří mohou nabízet akreditované i neakreditované kurzy. V případě, že nabízí vzdělávání zaměřené na prohloubení odborné kvalifikace, od 1. září 2023 už není nutné, aby bylo akreditováno MŠMT (Evropská komise, 2025).

Učitelé tak mají k dispozici dostatek institucí, u kterých se mohou dále vzdělávat. Volba konkrétního vzdělávacího programu však může být ovlivněna několika faktory, které jsou individuální u každého učitele (Lazarová, 2006).

2.3 Determinanty účasti učitelů mateřských škol na dalším vzdělávání

Volba dalšího vzdělávání je do jisté míry ovlivněna vzdělávacími potřebami učitelů. Výběr vzdělávacích aktivit tedy závisí na tom, jak učitel dokáže vyhodnocovat své vzdělávací potřeby. I vedení školy by mělo ze vzdělávacích potřeb svých učitelů vycházet a vytvářet plán, ve kterém se odrazí nároky na další vzdělávání (Syslová, 2016). Kromě potřeb se berou v úvahu i zájmy učitelů a finanční prostředky školy (zákon č. 563/2004 Sb.).

Výzkum zahraničních autorů poukazuje na to, že když se učitel účastní profesního rozvoje, který je přizpůsoben jeho potřebám, posílí to jeho pracovní motivaci i efektivitu. Hodnocení potřeb učitelů a dopadu profesního rozvoje může škole pomoci vytvořit vhodnou podporu pro učitele a povzbudit je k účasti na vzdělávání (Hyseni Duraku et al., 2022). Tvorba plánů dalšího vzdělávání je poměrně běžnou praxí ve školách. Podle výsledků šetření České školní inspekce byl ve školním roce 2023/2024 využíván z 80 %. Plány jsou sestavovány převážně pro celou školu a pouze 19 % ředitelů tvoří plány na míru jednotlivým učitelům. Většina ředitelů sestavuje plán na základě nároků a podnětů učitelů a skoro polovina z nich v plánu reflektuje poznatky z hospitací (ČŠI, 2024).

Rozeznat a reflektovat své vzdělávací potřeby není pro učitele vždy jednoduchou činností, i přesto si někteří sami vyhledávají aktivity, které naplní jejich vzdělávací potřeby. Avšak jiní učitelé pouze vyčkávají na nabídku, kterou jim poskytne škola. Častou „volbou“ vzdělávacího programu je tak povinnost vzdělávat se stanovená zákonem či školou (Lazarová, 2006).

Volba vzdělávacích aktivit spočívá i ve výběru akce dle dostupné nabídky. Hlavními faktory ovlivňujícími rozhodnutí učitele jsou zájem o dané téma, dostupnost aktivit, místo a čas konání, cena a doporučení kolegů. Tyto aspekty se liší podle finančních podmínek školy a možností v daném regionu. Učitel zde převážně nemá přesně definované cíle, ale vstupuje na akce s očekáváním inspirace, sdílení zkušeností a diskuze. Některé vzdělávací akce jsou populární kvůli aktuálním trendům, i když učitel nemusí vždy vědět, jak je v praxi využít. Význam těchto kurzů závisí na tom, zda zapadají do širšího konceptu profesního rozvoje (Lazarová, 2006).

2.3.1 Motivace a bariéry

Motivace učitele k jeho dalšímu vzdělávání je důležitý aspekt pro zajištění účinnosti vzdělávání (Lazarová, 2006). Armstrong a Taylor (2015) ji chápou jako sílu, která ovlivňuje

chování jedince a směřuje jej k dosažení cíle a získání odměny, která naplní jeho potřeby a přání. Ve vztahu motivace dospělých ke vzdělávání je důležité se zaměřit i na to, jaké přínosy v něm vidí a jakou důležitost mu přisuzují (Rabušicová & Rabušic, 2008).

Existují dva typy motivace. Vnitřní motivace se tvoří v případě, že jedinec považuje svou práci za smysluplnou a zajímavou, umožňuje mu mít určitou nezávislost v rozhodování se a dostává příležitosti k vlastnímu rozvoji. Tato motivace není ovlivněna vnějšími odměnami, ale samotným procesem práce. Naopak motivace vnější je založena na odměnách či trestech. Může jít o zvýšení či snížení platu, pochvalu, kritiku nebo udělení vyšší pracovní pozice. Předpokládá se, že vnitřní motivátory působí delší dobu než motivátory vnější, které jsou lidem nuceny jinými lidmi (Armstrong & Taylor, 2015).

Palán (2018) uvádí, že klíčovými motivátory mohou být potřeby, zájmy či změny. Může jít o změny ekonomické, jako je zvýšení platu či poskytování odměn, také pracovní, které zahrnují zajímavost a náročnost práce, možnost samostatnosti a seberealizace, využívání znalostí a schopností či pracovní podmínky. Další změny mohou být sociálně-psychologické, které se týkají kvality vztahů na pracovišti, způsobu vedení nebo atmosféry. Poslední změny jsou statusové, tedy prestiž povolání, pracovní pozice a možnost jejího zvýšení, osobnostní rozvoj či pracovní úspěch.

V dalším vzdělávání se tedy objevují oba typy motivace souběžně. Učitel se snaží naplnit očekávání svého zaměstnavatele, ale také nachází uspokojení v získávání nových znalostí a dovedností (Rabušicová & Rabušic, 2008).

Motivace učitelů dále se rozvíjet je jedinečný a individuálně utvářený systém, který je ovlivněn řadou determinantů (Palán, 2018). Lazarová na základě svého výzkumu prováděného v letech 2003–2005 definovala kategorie, které nejvíce působí na motivaci učitelů k účasti na dalším vzdělávání.

První z kategorií jsou osobnostní rysy, které zahrnují motivaci jako součást osobnosti ovlivněnou nejen biologickými faktory, ale i zkušenostmi získanými během života. Ochota učit se závisí nejen na motivaci, ale i například na inteligenci, sebereflexi či odpovědnosti. Dalším faktorem je věk učitele. U učitele na konci kariéry se často projevují očividné prvky jako je únava, vidina konce kariéry, potřeba odpočinku, syndrom vyhoření a další, avšak to není pravidlem. Velkou motivací je pro učitele šance na kariérní postup, který zahrnuje mimo jiné zvýšení platu či funkce. Další kategorií je pohlaví učitele, kde se u mužů setkáváme se zájmem o vyšší pozice a také tendence v kolektivech žen zastávat vůdčí roli.

Významnou roli hrají také zkušenosti učitele s dalším vzděláváním, tedy jejich spokojenost či nespokojenost. Učitelé, kteří spokojeni nebyli či nevěří v jeho efektivitu, se jej účastní pouze proto, aby si svůj názor stvrdili. Osobní a rodinný kontext, tedy rodina, zdravotní stav a další charakteristiky také mohou hrát roli v tom, jak učitelé přistupují ke svému dalšímu vzděláváním. Poslední kategorií je řízení dalšího vzděláváním z úrovně školy a školské politiky. Tato kategorie se týká vnější motivace a zahrnuje to, jak škola dokáže organizovat další vzděláváním svých zaměstnanců (Lazarová, 2006).

Celkově lze říct, že motivace je významnou součástí dalšího vzděláváním. Pomáhá učitelé aktivně se zapojit do vzdělávacích činností a je předpokladem pro dosažení požadovaných vzdělávacích cílů (Kamila et al., 2024).

V případě pocitu nedostatečného úspěchu se motivace snižuje. V takovém případě se objevují bariéry, které jsou ve vztahu k motivaci zásadními (Rabušicová & Rabušic, 2008). Bariéry ve vzděláváním dospělých je podle Crossové (1981, podle Rabušicová, 2024) možné rozdělit na 3 typy:

- **Dispoziční bariéry** se vztahují ke zkušenostem a potřebám jedince. Zahrnují obavy z účasti na vzděláváním, pochybnosti o smyslu a užitečnosti pokračovat ve vzděláváním po ukončení počátečního vzděláváním nebo pocit nízké sebeúčinnosti. Jedinec má sklon se dalšího vzděláváním neúčastnit, pokud v něm nevidí hodnotu nebo si není jistý svou připraveností.
- **Institucionální bariéry** se pojí přímo s institucemi, které vzděláváním poskytují. Zahrnuje nedostatek příležitostí či nízké povědomí o dostupných vzdělávacích možnostech a kvalitě.
- **Situační bariéry** zahrnují životní okolnosti jedinců. I přesto, že mohou mít o dalším vzděláváním dostatek informací a možností, bariéry jako nedostatek času, rodinné závazky nebo nedostatečná podpora ze strany zaměstnavatele, například zamezení vzdělávat se v pracovní době či poskytnutí finančních prostředků, mohou účasti na vzdělávacích aktivitách přímo bránit.

Výzkumy zaměřené na téma motivace a bariér přinesly různé informace. Konkrétní motivující faktory zahrnují především možnost osvojit si nové znalosti a přístupy k vedení dětí, setkávání s kolegy, výměna zkušeností a diskuze o tématech z oboru nejen s kolegy, ale i s odborníky. Také je jejich motivace ovlivněna tím, jak ředitelé školy přistupují k profesnímu růstu učitelů, tedy jakou podporu jim poskytují (Syslová, 2016). Podobné

motivační faktory se objevují i v zahraničním výzkumu, který představuje vnitřní i vnější motivační faktory. Stejně jako Syslová uvádí zlepšování kompetencí pro poskytnutí kvalitního vzdělávání a také požadavek vzdělávat se od vedení, jež chtějí zajistit udržitelnost své školy. Dále zmiňují jako významné motivační faktory seberozvoj či zvýšení platu a finanční odměny (Kamila et al., 2024). Obecně u dospělé populace se objevují především vnější motivátory a to „pracovní povinnosti, vyhlídka na lepší zaměstnání, kariérní postup, odstranění rizika ztráty zaměstnání a také příprava na vlastní povolání“ (Čepelka et al., 2012, podle Veteška, 2016, s. 112).

Naopak nejčastější bariéry učitelů MŠ jsou podle průzkumu TALIS nedostatek personálu, který by pokryl absenci kolegů při školeních, finanční náklady, nesoulad s pracovními rozvrhy a také nerelevantní možnosti profesního rozvoje, což může být způsobeno tím, že nabídka činností neodpovídá jejich potřebám (OECD, 2020). Finanční náklady uvádí i výzkum z roku 2009, který dále poukazuje na časovou náročnost či chybějící důvěru v efektivitu dalšího vzdělávání (Donath-Burson-Marsteller, 2009). Zahraniční výzkum uvádí jako nejčastější bariéry pracovní povinnosti a také časový rozvrh. Řada učitelů vnímá jako překážku i vzdálenost vzdělávacích programů (Sharim et al., 2023).

Na základě teoretických poznatků lze konstatovat, že další vzdělávání je nezbytným prvkem profesního rozvoje učitelů a má významný dopad na kvalitu vzdělávání v mateřských školách (OECD, 2021). V praxi se však může míra účasti, motivace a překážky v jednotlivých regionech a školách lišit (Lazarová, 2006). Praktická část práce se proto zaměřuje na zjištění, jak učitelé MŠ vnímají další vzdělávání.

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Profesní rozvoj je klíčovým faktorem ovlivňujícím kvalitu předškolního vzdělávání, a to jak jeho neformální, tak i formální podoby (OECD, 2021). Přestože legislativa stanovuje povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v praxi může být jeho realizace ovlivněna různými faktory. Na základě teoretických poznatků byla sestavena praktická část bakalářské práce, jejímž cílem je zjistit, jak učitelé přistupují k dalšímu vzdělávání ve svém oboru a zhodnotit tak další vzdělávání pohledem učitelů mateřských škol Zlínského kraje.

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem je: Zjistit, jak učitelé mateřských škol Zlínského kraje přistupují k dalšímu vzdělávání ve svém oboru.

Dílčí výzkumné cíle zní:

- Zjistit, jaký význam má další vzdělávání pro učitele mateřských škol.
- Zjistit, jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů mateřských škol v kontextu forem a oblastí dalšího vzdělávání.
- Zjistit, jaké faktory hrají roli v účasti učitelů mateřských škol na dalším vzdělávání.

3.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů byly staveny výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jak učitelé mateřských škol Zlínského kraje přistupují k dalšímu vzdělávání ve svém oboru?

Dílčími výzkumnými otázkami jsou:

- Jaký význam má další vzdělávání pro učitele mateřských škol?
- Jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů mateřských škol v kontextu forem a oblastí dalšího vzdělávání?
- Jaké faktory hrají roli v účasti učitelů mateřských škol na dalším vzdělávání?

3.3 Metoda sběru dat

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvantitativní výzkum, konkrétně dotazník, což je „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, 2010, s. 121). Metoda umožňuje dobrovolnou účast na výzkumném šetření, kde mohou respondenti odpovídat pravdivě, a zároveň bude stále zachována jejich anonymita. Tuto skutečnost jsem respondentům zdůraznila již v úvodu dotazníku. Také je využíván pro početné shromažďování dat, což umožňuje získat rozsáhlé množství informací s relativně nízkou časovou náročností (Gavora, 2010).

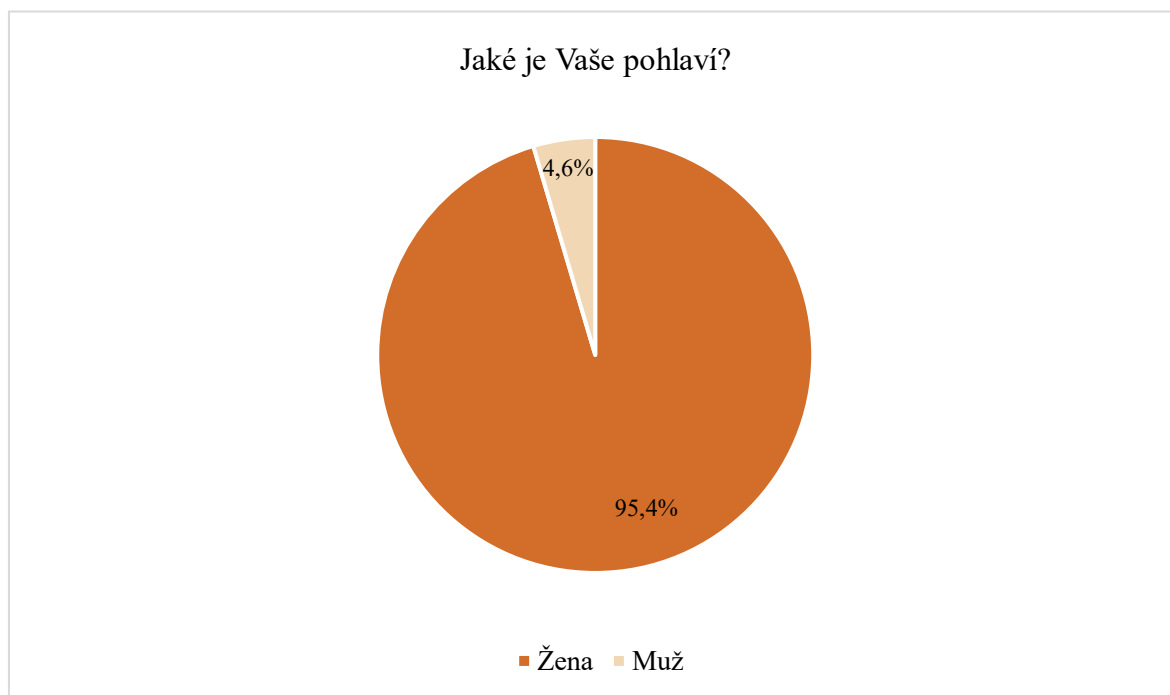
Dotazník je tvořen dvěma částmi. První část se zaměřuje na demografické údaje jako pohlaví, délka praxe a dosažené vzdělání. Druhá část se věnuje již otázkám k dalšímu vzdělávání. Celkem je tvořen 25 otázkami, z toho 10 je uzavřených a 15 polouzavřených.

Funkčnost dotazníku jsem ověřila předvýzkumem, kterého se účastnilo 6 učitelů. Zpětná vazba od respondentů vedla k drobným úpravám především u formulací otázek či rozšíření možností. Zpracování připomínek poskytlo finální podobu dotazníku, která byla v elektronické podobě distribuována prostřednictvím emailů ředitelům vybraných mateřských škol s prosbou o jeho rozeslání učitelům. Pro sběr dat jsem využila online platformu.

3.4 Výzkumný soubor

Respondenty mého výzkumného šetření jsou učitelé mateřských škol. Konkrétně jsem se zaměřila na učitele Zlínského kraje. Učitele jsem vybírala prostřednictvím náhodného výběru mateřských škol ze školského rejstříku. Jak uvádí Chráska (2016) „charakteristickým rysem tohoto výběru je, že všechny prvky souboru mají stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány“ (s. 17). Stejně tak uvádí, že se tento výběr uskutečňuje losováním či postupem nahodilých čísel. Zvolila jsem druhou možnost a z celkového výpisu mateřských škol Zlínského kraje ve Školském rejstříku jsem pomocí generování náhodných čísel vybrala 60 z nich.

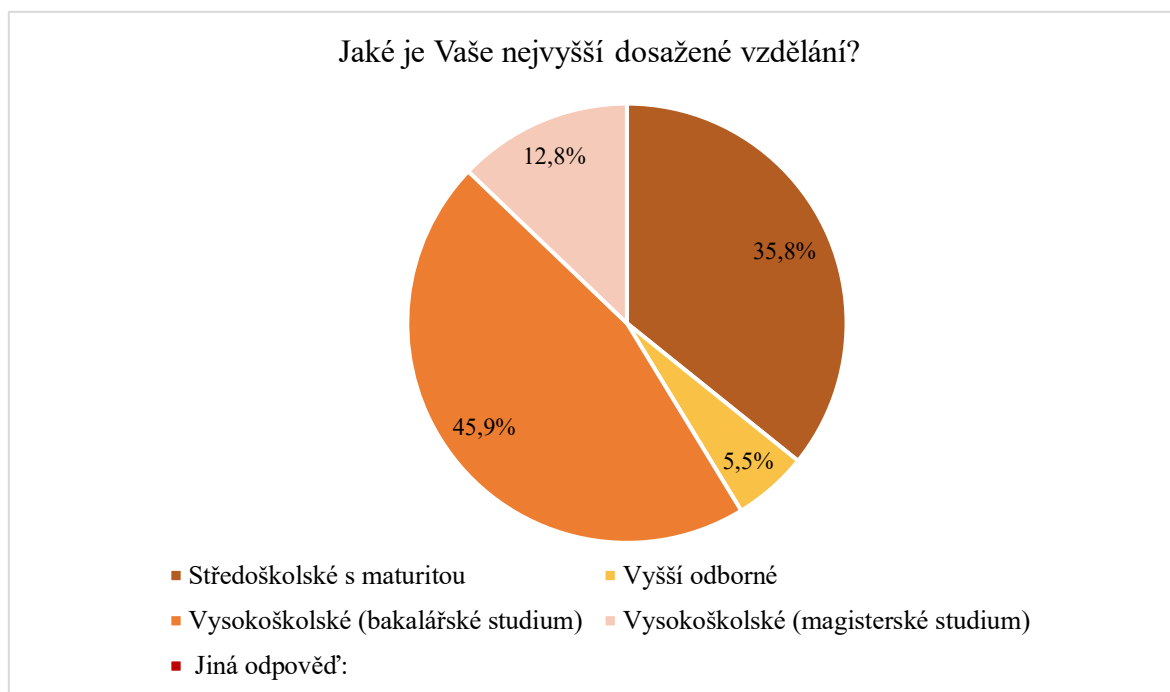
Výzkumu se účastnilo celkem 109 učitelů mateřských škol. Jejich pohlaví, délka praxe ani dosažené vzdělání nebylo vyhrazeno, což znamená, že výzkumný vzorek tvořili učitelé s různými zkušenostmi. Z hlediska genderu byli mými respondenty převážně ženy. Konkrétně bylo 104 žen a pouze 5 mužů.



Graf 1 Pohlaví respondentů

(zdroj: vlastní)

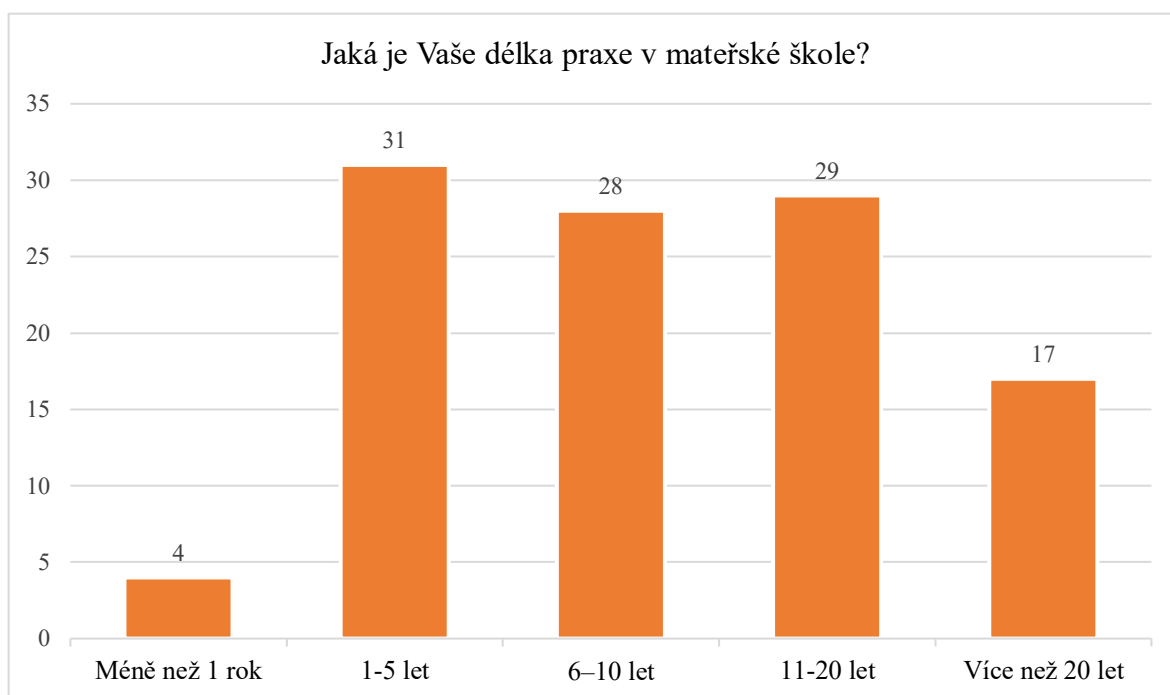
Co se týká nejvyššího dosaženého vzdělání, téměř polovina učitelů (45,9 %) uvedla vysokoškolské bakalářské. Údaje tak potvrzují informace ze zprávy České školní inspekce (2024) o vysokém zastoupení vysokoškolsky vzdělaných učitelů ve Zlínském kraji. Dále mělo 39 učitelů (35,8 %) středoškolské vzdělání s maturitou, 14 učitelů (12,8 %) vysokoškolské magisterské a pouze 6 z nich (5,5 %) vyšší odborné. Výsledky jsou uvedeny v Grafu 2.



Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

(zdroj: vlastní)

Výzkumu se účastnilo nejvíce učitelů s délkou praxe 11–20 let, a to 31 (28,4 %). Výrazně podobné zastoupení měli i učitelé s praxí 6–10 let (26,6 %) a 1–5 let (25,7 %). Menší zastoupení měli učitelé s praxí více než 20 let, kterých bylo 17 (15,6 %) a nejméně učitelů bylo s praxí méně než 1 rok a to pouze 4, tedy 3,7 %.



Graf 3 Délka praxe respondentů

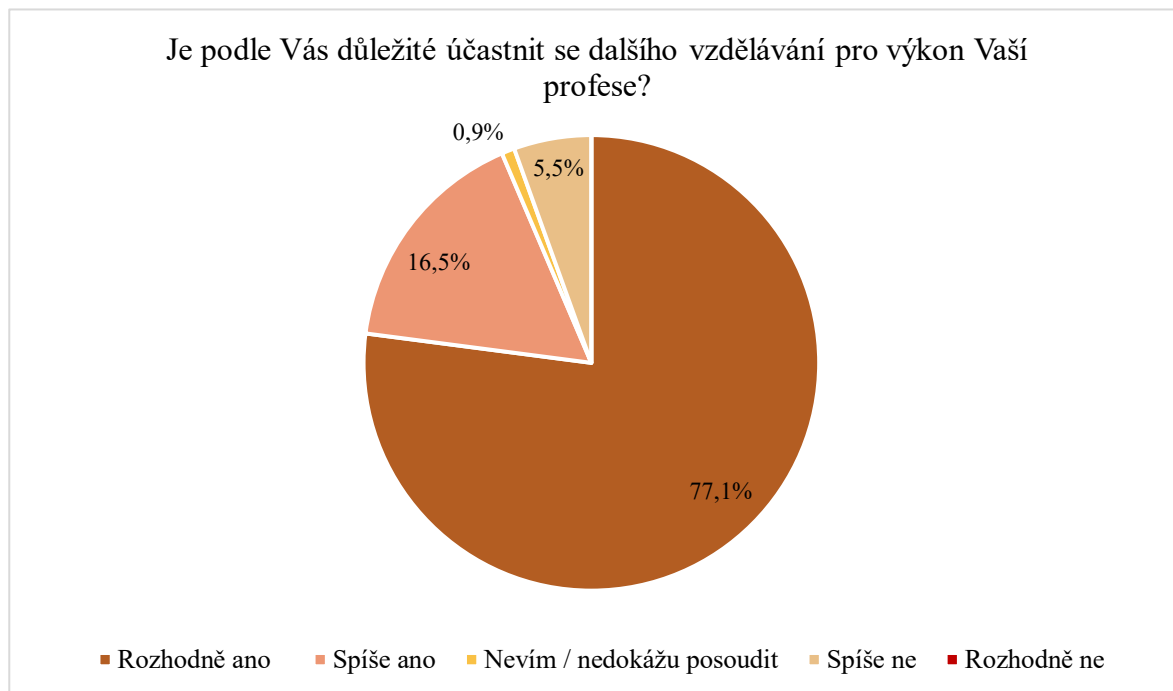
(zdroj: vlastní)

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole jsou představeny výsledky výzkumného šetření. Koláčové grafy znázorňují relativní četnosti odpovědí, zatímco sloupcové a pruhové grafy zobrazují absolutní četnosti.

Pro porozumění přístupu učitelů k dalšímu vzdělávání je důležité nejprve zjistit, jak vnímají jeho důležitost pro výkon své profese. Uvědomění si významu dalšího vzdělávání může totiž zásadně ovlivnit jejich motivaci k účasti. Z tohoto důvodu byla respondentům položena otázka, zda považují účast na dalším vzdělávání za důležitou, jejíž odpovědi jsou uvedeny v Grafu 4.

Z odpovědí vyplývá, že naprostá většina respondentů považuje další vzdělávání za důležitou součást výkonu své profese. Z celkového počtu 109 respondentů 93,6 % (součet odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“) uvedlo, že považuje účast na dalším vzdělávání za důležité či spíše důležité. Pouze 6 respondentů (5,5 %) vyjádřilo negativní postoj („spíše ne“) a jeden respondent zvolil neutrální odpověď „nevím“. Tato zjištění poukazují na to, že si učitelé MŠ uvědomují význam této oblasti profesního rozvoje, a že je třeba průběžně aktualizovat a doplňovat své znalosti a dovednosti. Může to souviset i se snahou o vyšší kvalitu vzdělávání nebo reakcí na různé změny. Vnímanou důležitost dalšího vzdělávání tak lze chápat jako významný motivační faktor.

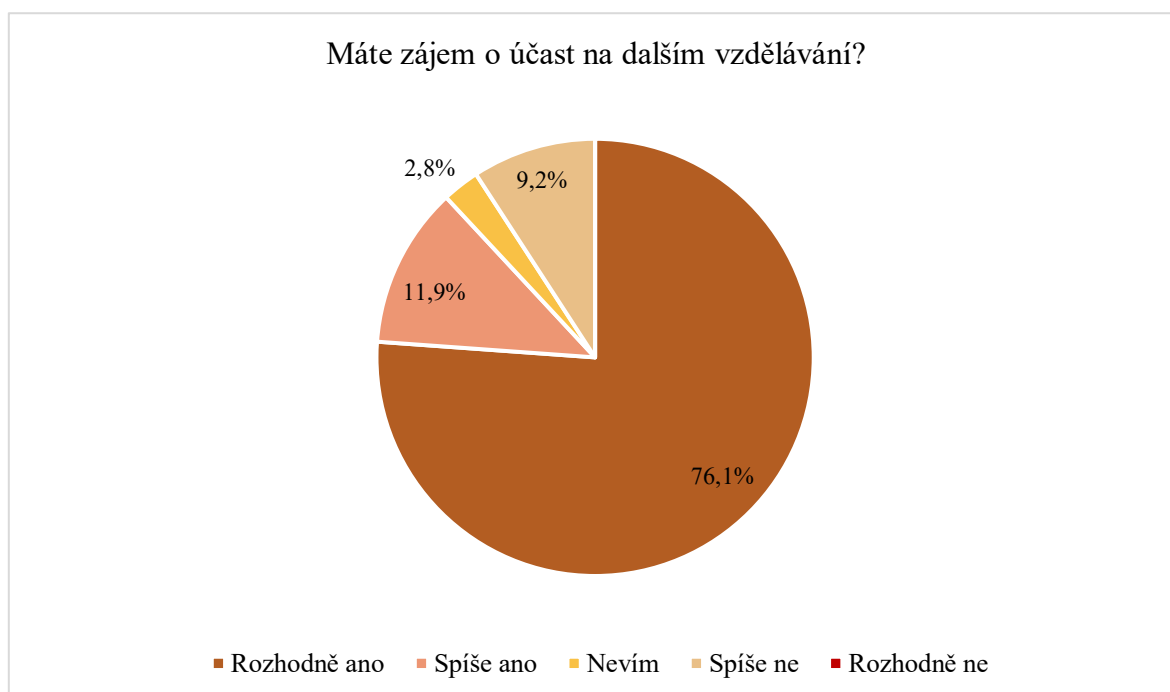


Graf 4 Důležitost dalšího vzdělávání

(zdroj: vlastní)

Přestože učitelé považují další vzdělávání za důležité, nemusí mít reálný zájem o účast na vzdělávacích aktivitách. Tato problematika byla ověřena následující otázkou „Máte zájem o účast na dalším vzdělávání?“, jejímž cílem bylo zjistit, zda vnímaná důležitost koresponduje s reálnou účastí. Výsledky jsou zobrazeny v Grafu 5.

Velká část učitelů odpověděla kladně, přičemž pouze menší zastoupení respondentů zvolilo negativní či neutrální odpověď. Konkrétně 83 respondentů (76,1 %) odpovědělo „rozhodně ano“ a 13 respondentů (11,9 %) „spíše ano“. Pouze 10 dotazovaných (9,2 %) odpovědělo „spíše ne“, 3 z nich nedokázali posoudit a nikdo nezvolil možnost „rozhodně ne“. Tato data potvrzují, že většina učitelů se o další vzdělávání skutečně zajímá a vnímá ho jako součást své profese. Odráží to jejich snahu mít aktuální poznatky a neustále se zlepšovat, což ukazuje na správné nastavení respondentů vůči profesnímu rozvoji. I přesto, důležitost dalšího vzdělávání vnímá 94 % respondentů, zatímco skutečný zájem má 88 % respondentů.

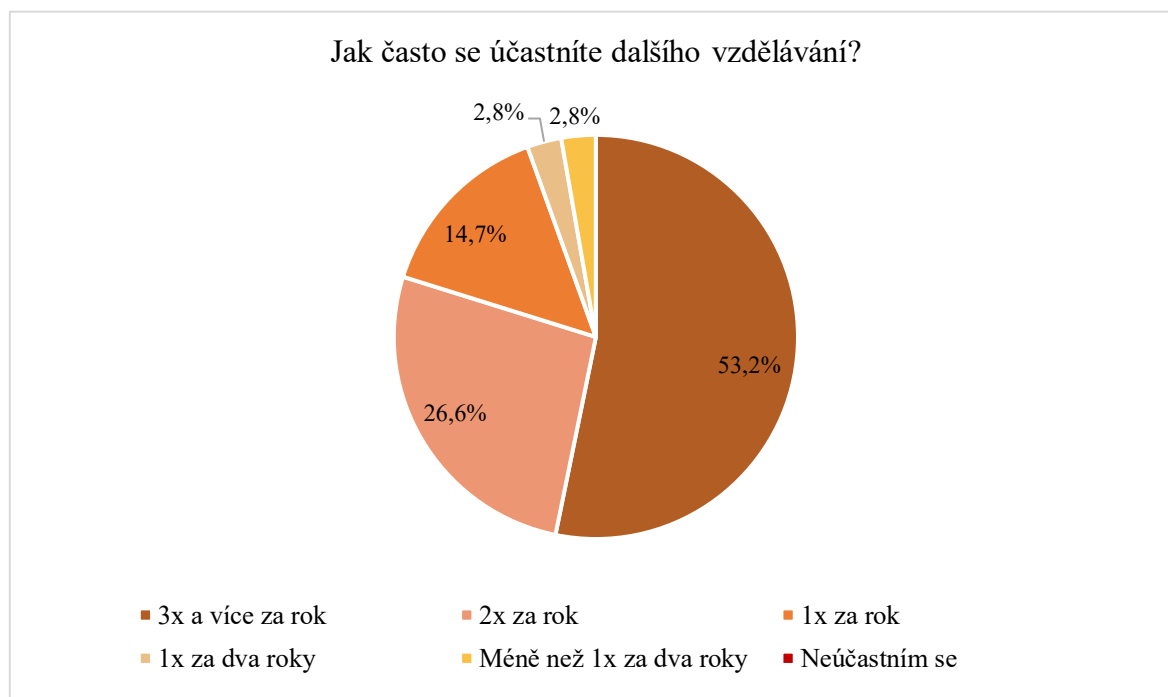


Graf 5 Zájem o účast na dalším vzdělávání

(zdroj: vlastní)

Po zjištění zájmu o další vzdělávání bylo klíčové odhalit, jak často se učitelé účastní vzdělávacích aktivit, jelikož zájem nemusí odpovídat reálné účasti a může být ovlivněn řadou faktorů. Respondentům byla položena otázka, jak často se účastní dalšího vzdělávání.

Odpovědi na tuto otázku jsou převážně pozitivního charakteru. Větší polovina, tedy 58 respondentů (53,2 %) uvedlo, že se účastní třikrát a více za rok, což ukazuje na vysokou úroveň angažovanosti, která může být podporována vedením školy či vnitřní motivací. Tato skupina byla nejčastěji zastoupena učiteli s vysokoškolským bakalářským vzděláním. Alespoň dvakrát za rok se účastní 29 respondentů (26,6 %) a jedenkrát 16 respondentů (14,7 %). Pouze 6 respondentů, což představuje 5,6 %, se účastní jedenkrát za dva roky či méně. Žádný respondent neuvedl, že se vzdělávání neúčastní vůbec. Tyto výsledky potvrzují, že účast na dalším vzdělávání je mezi učiteli mateřských škol poměrně častá a představuje běžnou součást jejich profesního života. Zároveň ukazují, že alespoň nějaká míra zapojení je u všech respondentů, což lze vnímat pozitivně směrem k rozvoji kvality předškolního vzdělávání. Konkrétní data můžeme sledovat v Grafu 6.



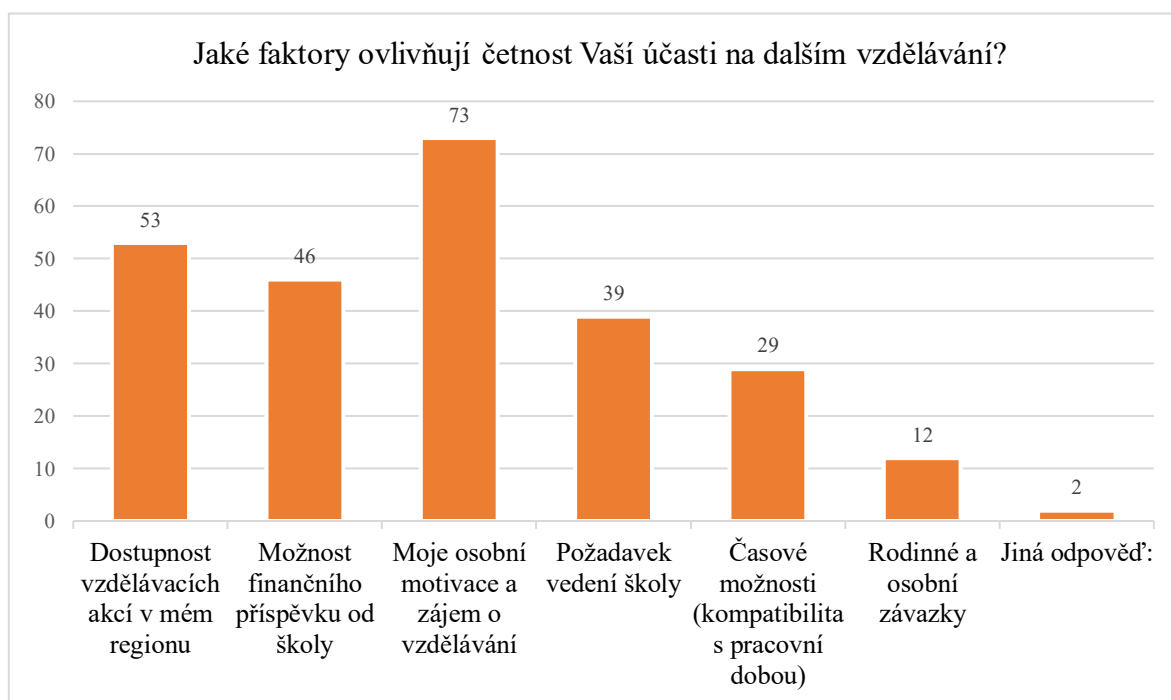
Graf 6 Četnost účasti

(zdroj: vlastní)

S cílem porozumění tomu, co působí na četnost účasti, byla respondentům položena následující otázka. Tato otázka umožnila odhalit aspekty, které podporují nebo naopak omezují jejich zapojení do dalšího vzdělávání. Respondenti zde měli možnost označit více odpovědí. Absolutní četnosti odpovědí jsou zaznačeny v Grafu 7.

Z odpovědí vyplynulo, že nejčastější faktory se vztahují k osobní motivaci a zájmu, které označilo 73 respondentů (67 %) a dostupnosti akcí v regionu, označenou 53 respondenty (48,6 %). Možnost finančního příspěvku od školy, byla také označována

poměrně často, konkrétně 46 respondenty, což představuje 42,2 %. O něco méně pak byl označován požadavek vedení školy, časové možnosti, rodinné a osobní závazky. Jinou odpověď označili 2 respondenti. Jeden z nich uvedl, že se často opakují stejná témata programů, což je pravděpodobně vnímáno jako omezující faktor. Druhý respondent uvedl odpověď „smysluplnost vzdělávacího programu“, čímž nejspíše naznačuje, zda je daný program vhodný pro jeho profesní rozvoj. Pozitivní je, že byla výrazně zastoupena osobní motivace, jelikož to naznačuje vnitřní angažovanost. Na druhou stranu, faktory jako dostupnost a finance jsou podmínky, které nemají učitelé zcela ve svých rukou. Dle zjištěných odpovědí četnosti účasti lze předpokládat, že jsou tyto faktory vnímány v pozitivním směru, nicméně je nutné brát v úvahu i to, že v některých případech mohou představovat bariéru.



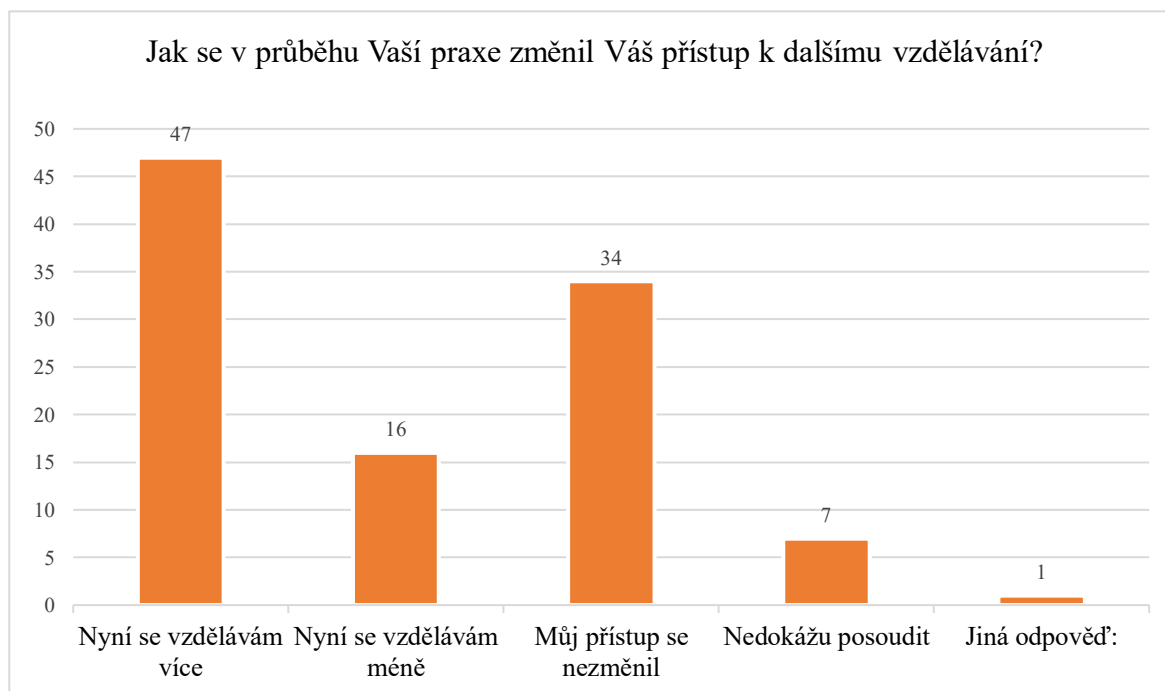
Graf 7 Faktory ovlivňující četnost účasti na dalším vzdělávání

(zdroj: vlastní)

V průběhu profesní kariéry mohou učitelé měnit své názory, potřeby i přístupy, což se může promítat i do jejich vztahu k dalšímu vzdělávání. Proto bylo smysluplné zjistit, zda se přístup respondentů k této oblasti během jejich praxe nějak změnil. Tato otázka nebyla pro ty respondenty, kteří jsou v praxi méně než jeden rok. Odpovědi na otázku jsou zobrazeny v Grafu 8. Respondenti zde měli na výběr z pěti možných odpovědí. Nejčastěji byla označena odpověď, že se v současné době vzdělávají více než dříve, kterou zvolilo 47 respondentů (44,8 %). Druhou nejčastější volbou označenou 34 respondenty bylo, že se

jejich přístup k dalšímu vzdělávání nezměnil (32,4 %). Naproti tomu odpověď, že se vzdělávají méně než v minulosti, uvedlo pouze 16 dotazovaných. 7 respondentů (6,7 %) uvedlo, že nedokážou posoudit, zda se jejich přístup v průběhu praxe změnil. Jeden respondent zvolil vlastní odpověď, ve které uvedl, že se aktuálně vzdělává méně z důvodu rodinných závazků, což však vnímá jako dočasnou situaci.

Tato zjištění naznačují, že se přístup většiny učitelů v průběhu praxe buď nemění, nebo se zlepšuje, tedy že s rostoucími zkušenostmi roste i jejich zájem o další vzdělávání. Výsledky tak mohou odrážet rostoucí povědomí o důležitosti profesního rozvoje. Respondenti, kteří si nejsou jisti, zda k nějaké změně došlo mohou vnímat svůj přístup jako dlouhodobě soudržný nebo prozatím nemají dostatečné srovnání.



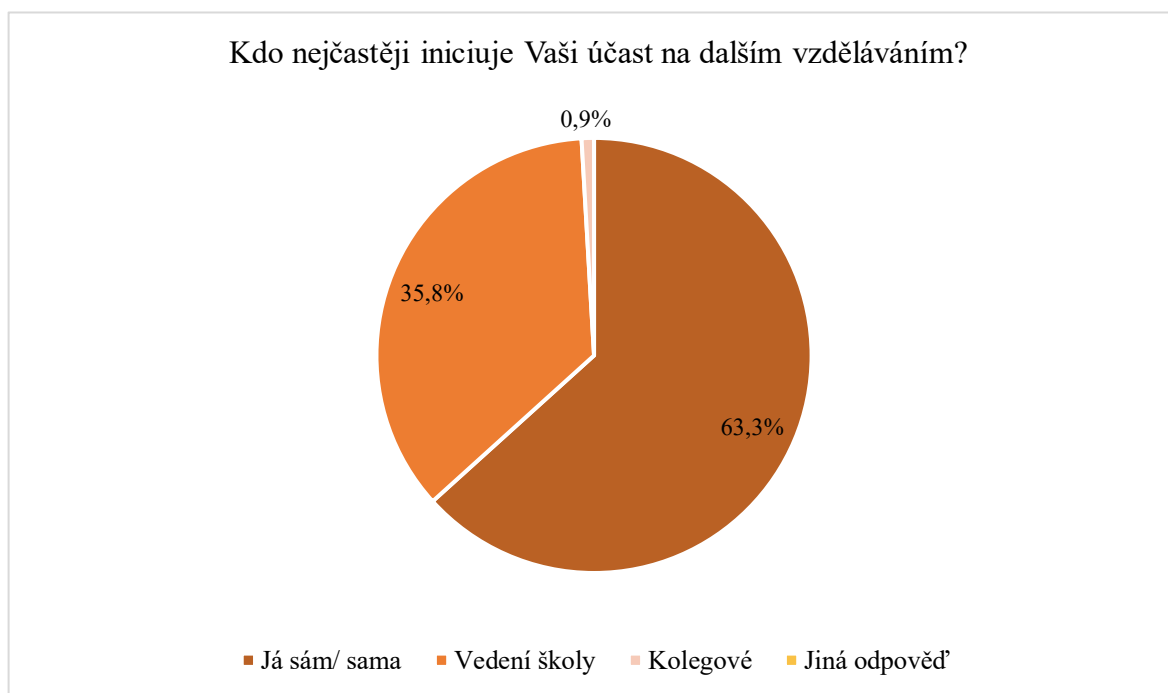
Graf 8 Změna přístupu k dalšímu vzdělávání

(zdroj: vlastní)

Jedním z aspektů, který ovlivňuje účast učitelů na dalším vzdělávání je to, kdo iniciuje jejich zapojení do vzdělávacích programů. Může jít o vlastní iniciativu, podnět ze strany vedení školy, kolegů či jiných činitelů. Následující Graf 9 ukazuje, jak jsou zastoupeny zmíněné možnosti.

Učitelé se nejčastěji zapojují do dalšího vzdělávání z vlastního přesvědčení, čemuž nasvědčuje i jejich vysoký zájem a vnímaná důležitost této oblasti. Zmíněnou možnost uvedlo 69 respondentů (63,3 %). Významné zastoupení má i vedení školy, které jako iniciátora označilo 39 respondentů (35,8 %). Tento výsledek může naznačovat aktivní

podporu ze strany vedení školy, ale rovněž i tlak na plnění povinností. Pouze jeden respondent uvedl, že jej ke vzdělávání nejčastěji iniciují kolegové. Způsob, jakým je další vzdělávání iniciováno, může mít vliv na jeho skutečný dopad. Pokud učitelé vnímají zapojení jako svou vlastní volbu, je pravděpodobnější, že nové poznatky a dovednosti aktivně uplatní v praxi. Naopak v případě pouhého plnění pokynu vedení, může být využití získaných informací méně efektivní.



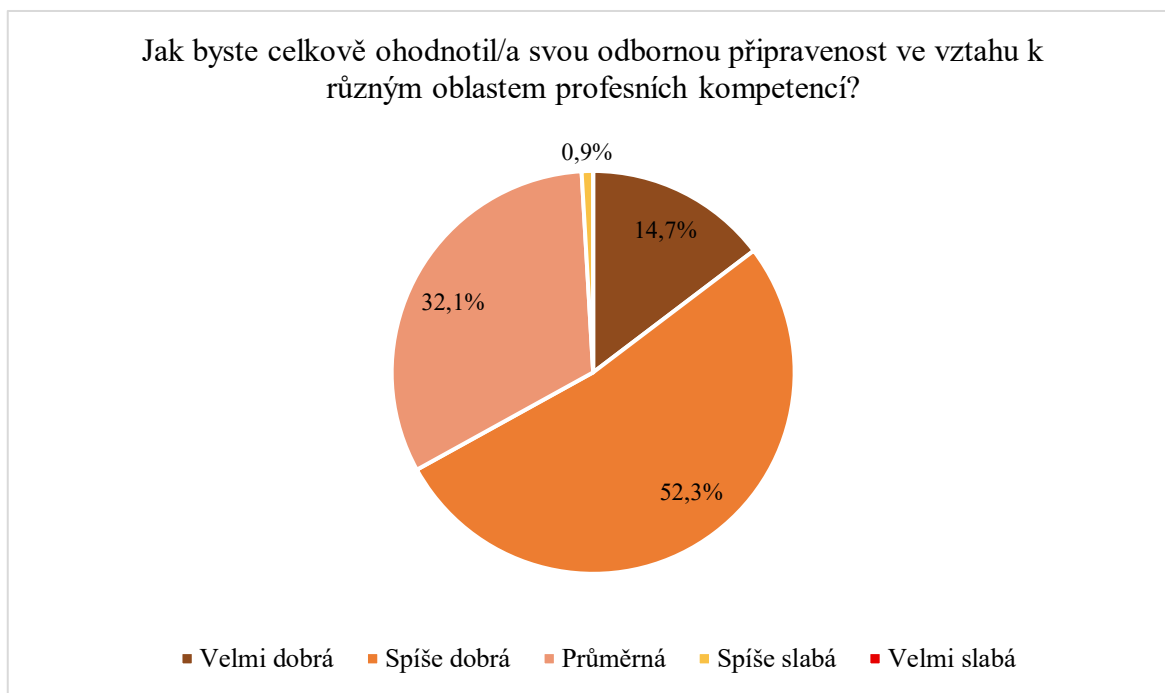
Graf 9 Inicie účastí na DV

(zdroj: vlastní)

Reflexe vlastní práce je klíčovým předpokladem pro efektivní profesní rozvoj. Následující otázka se proto zaměřila na to, jak učitelé hodnotí svou odbornou připravenost v různých oblastech profesních kompetencí. Získané odpovědi lze sledovat v Grafu 10.

Výsledky ukazují, že učitelé hodnotí svou odbornou připravenost převážně pozitivně. Nejčastěji označovanou byla varianta „spíše dobrá“, kterou zvolilo 57 respondentů (52,3 %). Dalších 35 respondentů (32,1 %) označilo svou připravenost jako „průměrnou“. Tato skutečnost může souviset s mírou sebereflexe, snahou o realistický pohled na vlastní schopnosti, ale také s obavou, aby nedošlo k přecenění. I přesto 16 respondentů (14,7 %) vnímá svou připravenost jako „velmi dobrou“. Pouze jeden respondent uvedl, že je jeho připravenost „spíše slabá“, a to může být projevem sebekritičnosti nebo nižšího profesního sebevědomí. Poslední z odpovědí „velmi slabá“ nebyla zvolena žádným z respondentů, což

rovněž podporuje pozitivní vnímání připravenosti. Celkově lze konstatovat, že je odborná připravenost učitelů MŠ dostačující. Zároveň je z odpovědí patrné, že si většina z respondentů uvědomuje prostor pro další rozvoj a zlepšování. To lze vnímat v pozitivním smyslu, který svědčí o otevřenosti ke změnám, a ochotě profesně se rozvíjet.



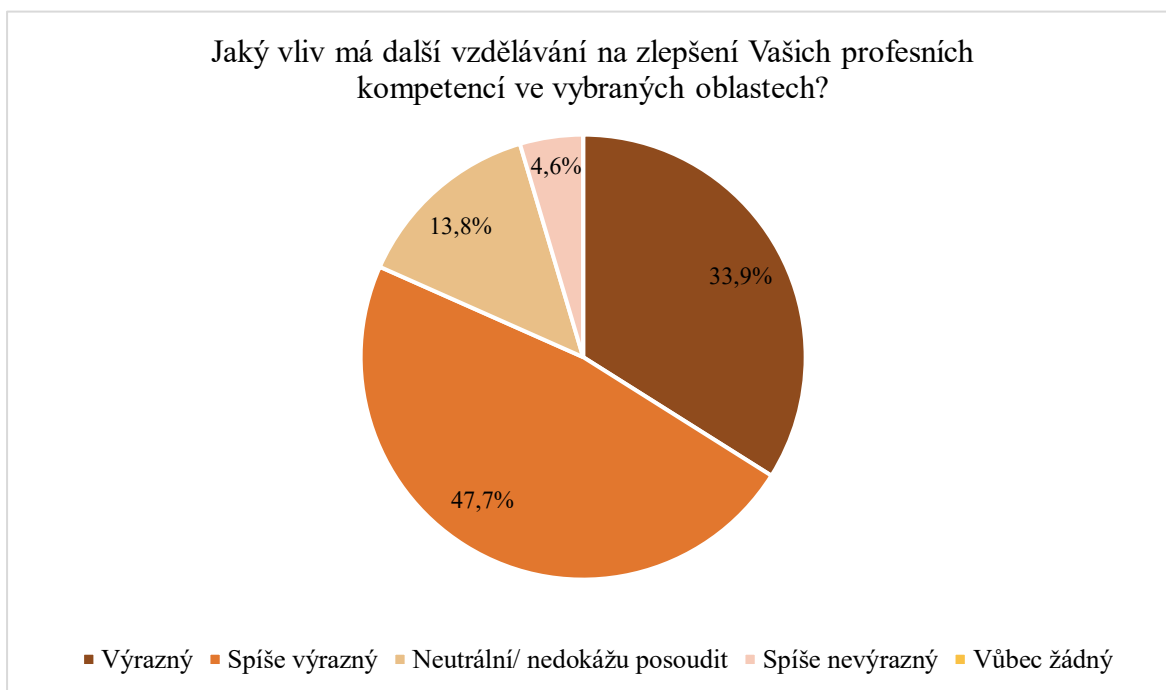
Graf 10 Odborná připravenost

(zdroj: vlastní)

Další otázka měla za cíl zjistit, zda učitelé vnímají další vzdělávání jako nástroj, který má skutečný dopad na rozvoj jejich profesní kompetencí. Právě prostřednictvím dalšího vzdělávání a dalších forem profesního rozvoje by si měli učitelé své kompetence průběžně rozšiřovat, aktualizovat a prohlubovat. Získané odpovědi tak poskytují zpětnou vazbu pro hodnocení efektivity dalšího vzdělávání z pohledu učitelů a jsou zobrazeny v Grafu 11.

Většina respondentů (64 %) uvedla, že další vzdělávání má „výrazný“ či „spíše výrazný“ vliv na jejich profesní kompetence. Pouze 5 respondentů (4,6 %) považuje jeho dopad za „spíše nevýrazný“, 15 respondentů (13,8 %) uvedlo, že je neutrální či jej nedokázalo posoudit a žádný respondent ho nevnímá jako zcela bez vlivu. Tato zjištění svědčí o tom, že většina učitelů vnímá vzdělávání jako důležitý nástroj profesního rozvoje a je si vědom jeho dopadů. Nicméně je nutné se zaměřit i na ty respondenty, kteří nevnímají dopad dalšího vzdělávání pozitivně nebo jej nedokáží jednoznačně vyhodnotit. V těchto případech může jít o zkušenost s programy, které nebyly dostatečně relevantní, prakticky využitelné nebo zaměřené na jejich vzdělávací potřeby. Právě nedostatečné propojení

obsahu vzdělávacích aktivit s každodenní praxí může negativně ovlivnit celkové vnímání jejich přínosu.



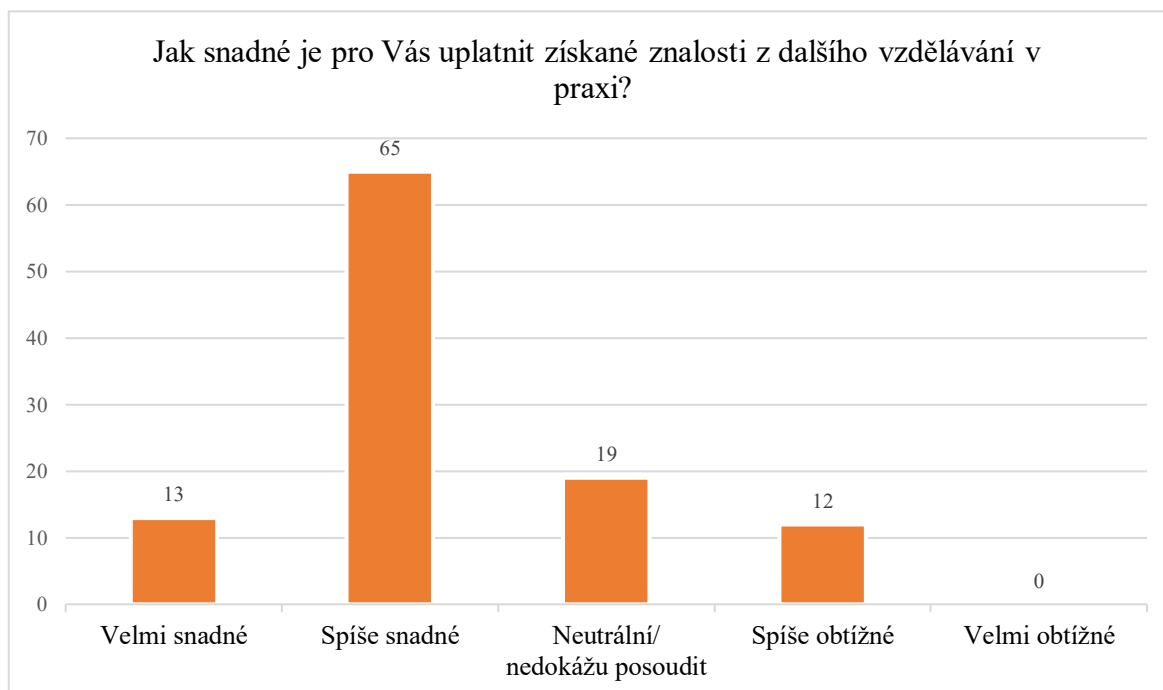
Graf 11 Vliv dalšího vzdělávání na profesní kompetence

(zdroj: vlastní)

Ukazatelem efektivity dalšího vzdělávání může být i míra, s jakou učitelé dokáží přenést získané znalosti a dovednosti do své pedagogické praxe. Proto byla respondentům položena otázka, jak snadné je dle nich uplatňovat poznatky získané v rámci dalšího vzdělávání ve své praxi, jejíž odpovědi představuje Graf 12.

Z odpovědí je patrné, že většina dotazovaných považuje přenos nově získaných znalostí za snadný, přičemž 65 z nich (59,6 %) odpovědělo „spíše snadné“ a 13 (11,9 %) „velmi snadné“. Pouze 12 respondentů (11 %) vnímá jejich uplatnění jako „spíše obtížné“ a 19 respondentů (17,4 %) uvedlo odpověď neutrální, tedy že přenos znalostí nehodnotí jako snadný, ani obtížný či nedokáží posoudit. Tyto výsledky naznačují, že vzdělávací programy bývají pravděpodobně prakticky orientované a reflektují potřeby pedagogické praxe, což umožňuje učitelům snazší uplatnění znalostí v praxi. I přes pozitivní výsledek je třeba věnovat pozornost menší skupině, která tento přenos hodnotí jako obtížný. To může být opět z důvodu navštívení nesprávných programů či špatným zaměřením programů. Jejich

zkušenosti mohou ukazovat na rozdíly v kvalitě jednotlivých vzdělávacích programů, případně na potřebu větší podpory při zavádění získaných poznatků do praxe.

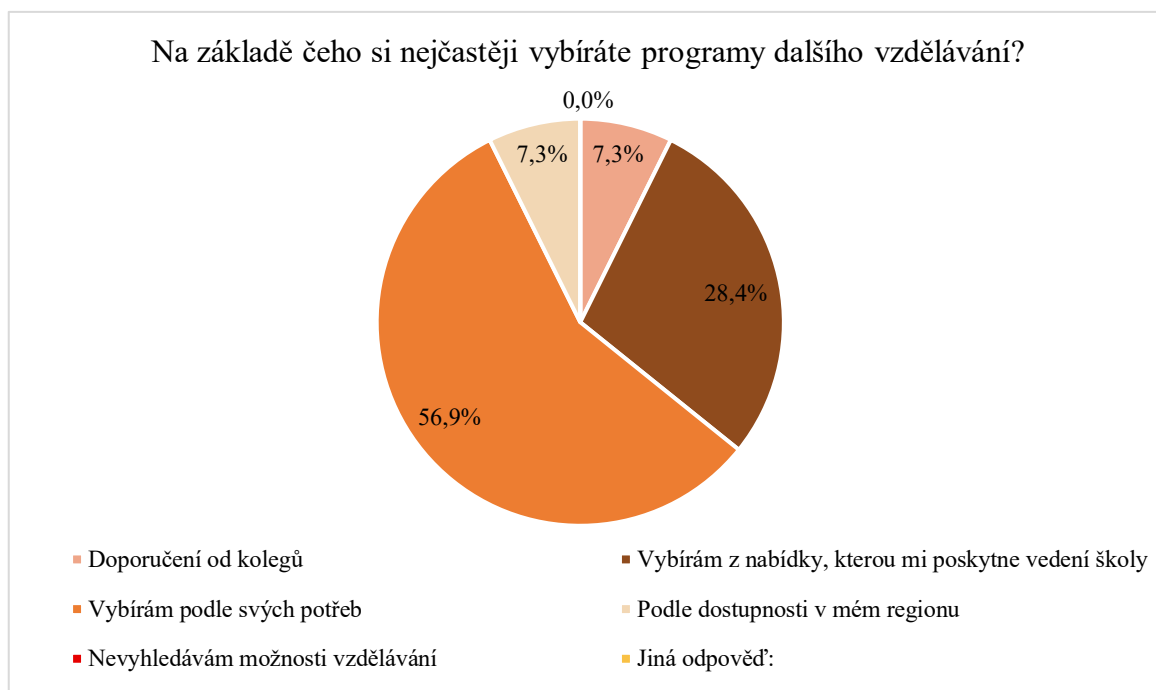


Graf 12 Uplatnění znalostí DV v praxi

(zdroj: vlastní)

Na snadnost přenosu do praxe může mít vliv i to, jaké programy si učitelé vybírají a podle jakých kritérií rozhodují o své účasti. Následující Graf 13 proto znázorňuje četnost odpovědí na otázku: „Na základě čeho si nejčastěji vybíráte programy dalšího vzdělávání?“.

Z výsledků vyplývá, že učitelé si vybírají konkrétní programy dalšího vzdělávání nejčastěji na základě vlastních vzdělávacích potřeb. Tuto možnost uvedlo 62 respondentů (56,9 %). Druhým nejčastějším faktorem, označeným 31 respondenty (28,4 %), je nabídka ze strany vedení školy. Další kritéria jako doporučení od kolegů či dostupnost programů v regionu měly v odpovědích menší zastoupení. Tato data ukazují na vysokou míru autonomie učitelů při rozhodování o svém profesním rozvoji, což lze považovat za velmi dobré zjištění. Samostatný výběr programu podle vlastních potřeb může výrazně přispět k vyšší motivaci učitelů a k efektivnějšímu využití získaných poznatků v praxi. Výběr vzdělávacích programů z nabídky vedení školy lze považovat za pozitivní tehdy, pokud vedení reflektuje potřeby svých zaměstnanců a na základě toho vytváří plán jejich rozvoje. V opačném případě, pokud výběr neodpovídá konkrétním pracovním výzvám nebo zájmům učitelů, se může stát, že přínos programů bude omezený, a to může následně komplikovat jejich využití v každodenní praxi.



Graf 13 Výběr programů dalšího vzdělávání

(zdroj: vlastní)

Pro efektivní plánování dalšího vzdělávání je klíčové zmapovat oblasti, ve kterých se učitelé cítí kompetentní, a zároveň i ty, kde vnímají potřebu se dále vzdělávat. Z tohoto důvodu byly respondentům položeny dvě otázky s tímto zaměřením. Graf 14 poskytuje přehled výsledků obou otázek a zobrazuje absolutní četnosti odpovědí, tedy konkrétní počty respondentů, kteří se v jednotlivých oblastech cítí kompetentní, a těch, kteří v dané oblasti vnímají potřebu dalšího vzdělávání.

Otázka nabízela poměrně široký výběr možností, což umožnilo zachytit individuální rozdíly mezi respondenty. Uvedené oblasti byly převzaty ze zprávy České školní inspekce (2022). Pro jejich zařazení jsem se rozhodla především z důvodu usnadnění volby respondentům. Domnívám se, že hodnocení kompetencí by mohlo být pro učitele náročnější, a to zejména z hlediska identifikace konkrétních činností či oblastí, které pod jednotlivé kompetence spadají. Zvolený přístup zároveň umožnil získat konkrétnější a přehlednější výsledky.

Z odpovědí vyplynulo, že se učitelé cítí nejvíce kompetentní v oblastech úzce spojených s jejich téměř každodenní pedagogickou praxí, tedy ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání (86 respondentů), dále pak v oblastech školní zralosti (59 respondentů) a logopedie (45 respondentů). Poměrně silně je zastoupena také oblast dovedností ICT (44 respondentů), což pravděpodobně ukazuje na rostoucí digitalizaci

vzdělávání, která se stává stále běžnější součástí učitelské praxe. Zmíněná byla i oblast individualizace výuky a diagnostiky (39 respondentů). Dále pak byly označovány metody a formy vzdělávání, včetně alternativních (28 respondentů), což může odrážet rostoucí zájem učitelů o inovativní přístupy a jejich rozšiřující se využívání ve vzdělávání. Také 30 respondentů označilo rozvoj gramotnosti a klíčových kompetencí. Odpověď „jiná“, zde zvolil pouze jeden respondent, který uvedl, že se dá v každé oblasti něco zlepšovat. Naopak nejvyšší potřebu dalšího vzdělávání učitelé uváděli v oblasti vzdělávání v multikulturním a více jazyčném prostředí (44 respondentů), dále v prevenci rizikového chování (41 respondentů) a opět se zde objevila oblast logopedie (36 respondentů). Tato zjištění ukazují, že se část učitelů v oblasti logopedie cítí dostatečně vzdělaná, zatímco druhá část pociťuje potřebu dalšího vzdělávání. Podobná situace nastává i u metod a forem vzdělávání (30 respondentů). Tento rozdíl může odrážet individuální zkušenosti učitelů nebo rozdíly v úrovni počátečního vzdělání. Za zmínku stojí i oblast spolupráce s rodiči, kterou jako potřebnou pro další vzdělávání označilo 33 respondentů.

Z přehledu odpovědí je patrné, že vnímaná úroveň kompetencí a potřeba dalšího vzdělávání se u jednotlivých učitelů liší. Pro efektivní plánování dalšího vzdělávání je proto nezbytné reflektovat konkrétní oblasti, kde učitelé cítí jistotu, a naopak i ty, kde vnímají potřebu podpory a dalšího rozvoje. Tato zjištění podtrhují význam individuálního přístupu při plánování dalšího vzdělávání. Konkrétnější data o všech oblastech lze sledovat v Grafu 14.



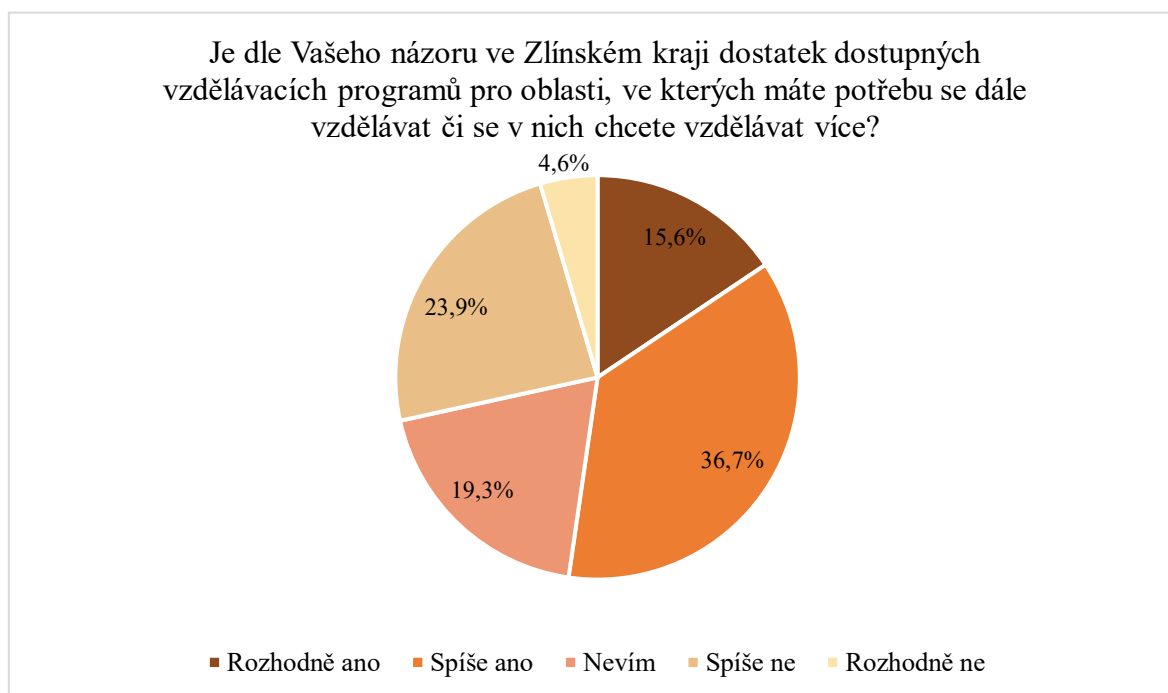
Graf 14 Srovnání oblastí

(zdroj: vlastní)

V návaznosti na zjištěné vzdělávací potřeby bylo vhodné také určit, jak učitelé hodnotí dostupnost a nabídku vzdělávacích programů ve Zlínském kraji. Respondentům byla položena otázka, zda podle jejich názoru nabídka dalšího vzdělávání odpovídá jejich

vzdělávacím potřebám, jejíž odpovědi jsou uvedeny v Grafu 15. Z odpovědí vyplynula určitá míra nespokojenosti. Více než pětina respondentů se domnívá, že nabídka programů ve Zlínském kraji nedostatečně pokrývá jejich vzdělávací potřeby. Konkrétně 26 respondentů (23,9 %) odpovědělo „spíše ne“ a 5 respondentů (4,6 %) „rozhodně ne“. Část respondentů (19,3 %) zvolila neutrální odpověď „nevím“, což může poukazovat na nízkou míru informovanosti o nabízených programech nebo malou osobní zkušenost s čerpáním nabídky dalšího vzdělávání v kraji. Naopak pozitivní vnímání nabídky vyjádřila přibližně polovina respondentů.

Z těchto rozporuplných výsledků vyplývá, že by bylo vhodné posílit informovanost učitelů o dostupných možnostech dalšího vzdělávání. Zároveň by bylo účelné rozšířit nabídku vzdělávacích programů v těch oblastech, které učitelé označují za prioritní. Cílenější a lépe dostupná nabídka může přispět ke zvýšení účasti na dalším vzdělávání a jeho širšímu využití v praxi.



Graf 15 Dostupnost programů

(zdroj: vlastní)

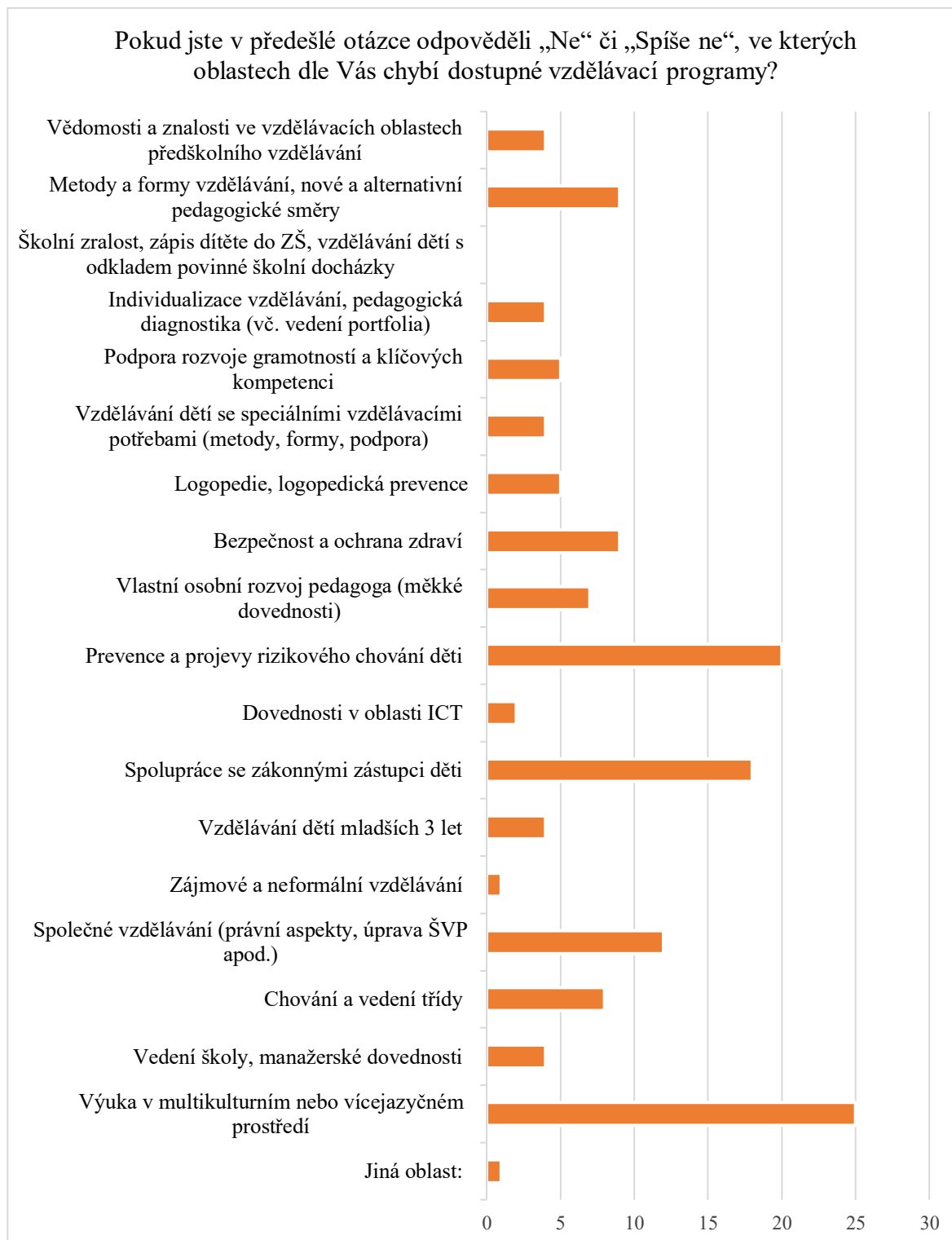
Na tuto otázku navazovalo doplňující zjištění oblastí, ve kterých učitelé pociťují nedostatečné zastoupení vzdělávacích programů. Otázka byla určena respondentům, kteří považují nabídku za nedostatečnou, tedy zvolili v předešlé „spíše ne, rozhodně ne“.

Z odpovědí je patrné, že nejčastěji postrádanými programy jsou ty, které se věnují vzdělávání v multikulturním a vícejazyčném prostředí. Tuto oblast označilo 25 respondentů

z celkových 31 považujících vzdělávací nabídku ve Zlínském kraji za nedostatečnou. To pravděpodobně souvisí s narůstajícím počtem dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Učitelé tak vnímají potřebu rozvíjet kompetence, které jim umožní efektivně pracovat s těmito dětmi a podpořit jejich začlenění do kolektivu.

Mezi další často zmiňované oblasti patří prevence a projevy rizikového chování, označené 20 respondenty, spolupráce se zákonnými zástupci (18 respondentů) a témata spojená se společným vzděláváním – např. úpravy školního vzdělávacího programu či právní aspekty (12 respondentů). Tyto výsledky naznačují, že učitelé čelí v praxi výzvám spojeným s problematickým chováním dětí a hledají způsoby, jak efektivně komunikovat s rodiči při řešení nejen těchto situací. Dále byla zmíněna i potřeba rozšíření nabídky programů zaměřených na metody, formy a alternativní přístupy ve vzdělávání, což svědčí o zájmu učitelů rozvíjet svou práci v tomto směru. Respondenti také jako nedostatečně zastoupené označovali oblasti zaměřeny na bezpečnost a zdraví dětí, práce s třídou nebo vlastní osobní rozvoj. Odpověď „jiná“ zvolil jeden respondent a uvedl, že dle něj chybí vzdělávací programy zaměřeny na výuky angličtiny v mateřské škole. Absolutní četnosti odpovědí jsou zobrazeny v Grafu 16, kde lze pozorovat zastoupení dalších oblastí.

Celkově tyto výsledky potvrzují potřebu systematického rozšiřování nabídky vzdělávacích programů ve Zlínském kraji tak, aby lépe odpovídala aktuálním potřebám učitelů a reflektovala výzvy, se kterými se v současné pedagogické praxi běžně setkávají.



Graf 16 Nedostatek vzdělávacích programů

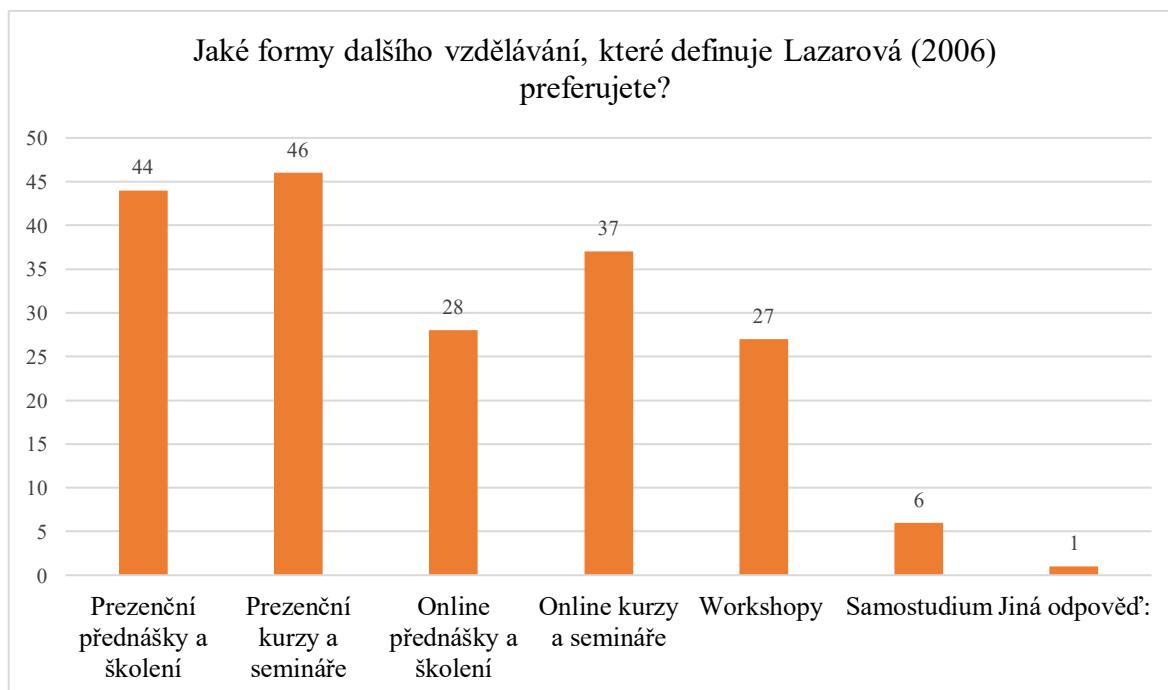
(zdroj: vlastní)

Další otázka byla zaměřena na zjištění preferovaných forem dalšího vzdělávání. Cílem bylo zjistit, jaký typ vzdělávacích aktivit je pro učitele nejatraktivnější a nejlépe vyhovuje jejich

potřebám. Respondenti zde měli možnost označit jednu či dvě možnosti, které zobrazuje Graf 17.

Učitelé nejvíce preferují prezenční formy vzdělávání. Semináře a kurzy označilo 46 respondentů (42,2 %), přednášky a školení uvedlo 44 respondentů (40,4 %). Za hlavní důvod preference prezenčních forem lze považovat možnost přímé interakce s lektorem a kolegy. Významnou roli hrají také online formy, které dohromady preferuje 59,6 % respondentů, což naznačuje oblibu flexibilních vzdělávacích možností. Oblíbené jsou rovněž workshopy, označené 27 dotazovanými, které naopak umožňují prakticky zaměřený a interaktivní způsob vzdělávání. Samostudium označila jako preferovanou formu pouze velmi malá část respondentů, konkrétně 6. Může to odrážet nižší motivaci k samostatné práci nebo nízkou efektivitu této formy z hlediska přenosu získaných znalostí do praxe. Jeden respondent uvedl vlastní odpověď, a to že preferuje dlouhodobější programy, které přináší větší změnu vlastního jednání.

Tato zjištění ukazují na potřebu kombinace prezenčních forem vzdělávání s online formami. Učitelé tak oceňují jak osobní kontakt při prezenčních aktivitách, tak i možnost přizpůsobit si tempo a časovou náročnost při online formách.

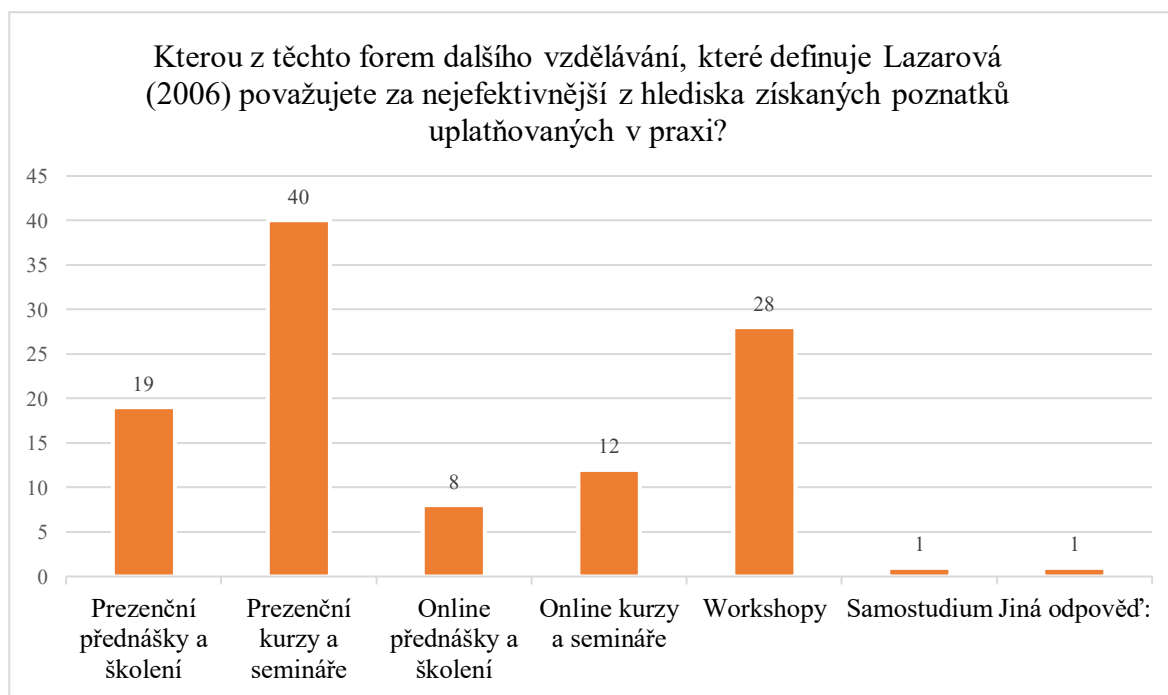


Graf 17 Preference forem

(zdroj: vlastní)

Kromě preferencí bylo důležité zjistit také to, jaké formy považují za nejefektivnější z hlediska přenosu dat do praxe. Tím se zabývala další otázka, kde mohli respondenti zaznačit jednu odpověď, jejichž výsledky jsou zobrazeny v Grafu 18.

Respondenti nejčastěji uváděli prezenční kurzy a semináře jako nejefektivnější formu dalšího vzdělávání, konkrétně ji zvolilo 40 respondentů (36,7 %). Následovaly workshopy, které uvedlo 28 respondentů (25,7 %). Tyto formy umožňují bezprostřední kontakt, interakci a aktivní zapojení účastníků, což lze chápat jako faktory, které podle učitelů podporují lepší osvojení a praktické využití získaných informací. Prezenční přednášky a školení označilo jako nejefektivnější formu 19 respondentů (17,4 %). Oproti tomu online formy byly hodnoceny jako méně efektivní. Dohromady je zvolilo 20 respondentů (18,3 %), ačkoli je část učitelů v předchozí otázce označila za preferované. Stejně tak je vnímáno samostudium, které označil jeden respondent. Možnost „jiná“ zvolil také pouze jeden respondent, který uvedl stejnou odpověď jako v předešlé otázce. Celkové výsledky potvrzují, že pro většinu učitelů je při přenosu získaných znalostí do praxe klíčový osobní a interaktivní přístup, který umožňují především prezenční formy vzdělávání.



Graf 18 Efektivnost forem

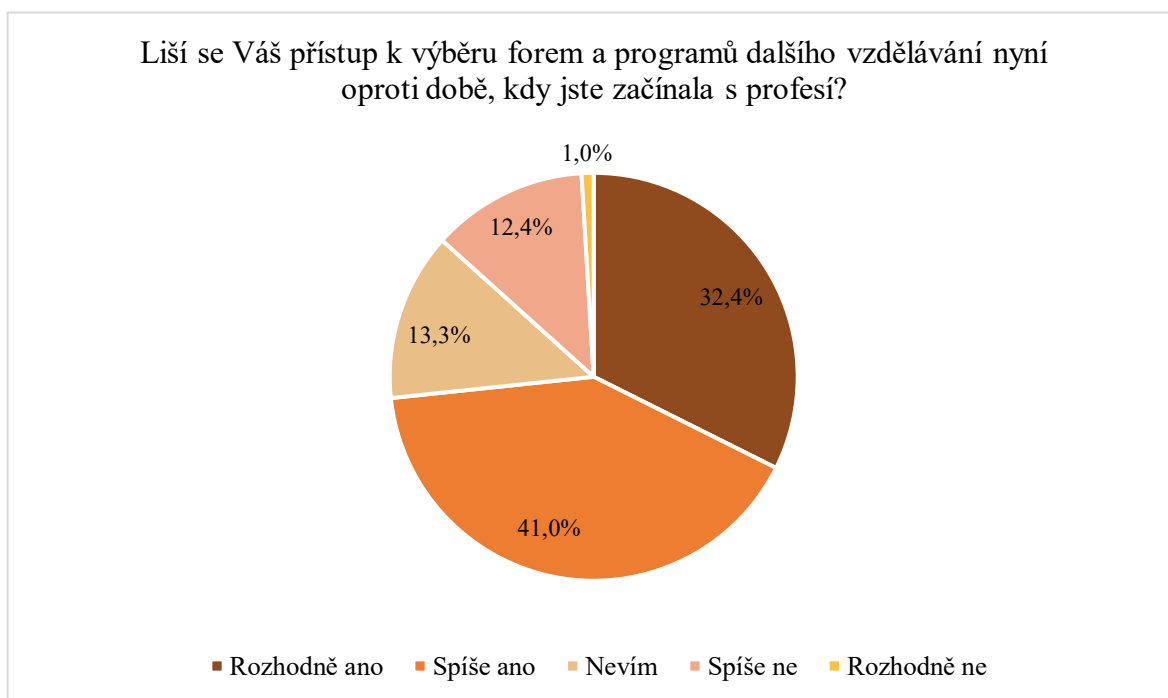
(zdroj: vlastní)

Učitelé se v průběhu své profesní kariéry vyvíjejí, a s tím se přirozeně mění i jejich vzdělávací potřeby a přístup k výběru vzdělávacích programů. Z tohoto důvodu byla

respondentům položena otázka: „Změnil se v průběhu Vaší praxe Váš přístup k výběru vzdělávacích programů?“, jejíž odpovědi můžeme sledovat v Grafu 19.

Většina respondentů tuto změnu potvrdila, zvolila odpověď „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“, což je dohromady 77 respondentů, tedy 73,4 %. To naznačuje, že učitelé svůj přístup k dalšímu vzdělávání skutečně reflektují a aktivně upravují v návaznosti na své měnící se profesní potřeby. Možnost „nevím“ zvolilo 14 respondentů (13,3 %), což může naznačovat nejistotu nebo skutečnost, že změnu ve svém přístupu sami nevnímají výrazně. Odpověď „spíše ne“ a „rozhodně ne“ zvolilo dohromady pouze 14 respondentů. Svědčí to o tom, že jen menšina učitelů nevnímá ve svém přístupu k výběru vzdělávacích programů žádnou výraznou změnu.

Tato zjištění potvrzují, že další vzdělávání je dynamický proces, který by učitelé měli průběžně vyhodnocovat a přizpůsobovat svým zkušenostem i aktuálním požadavkům praxe.



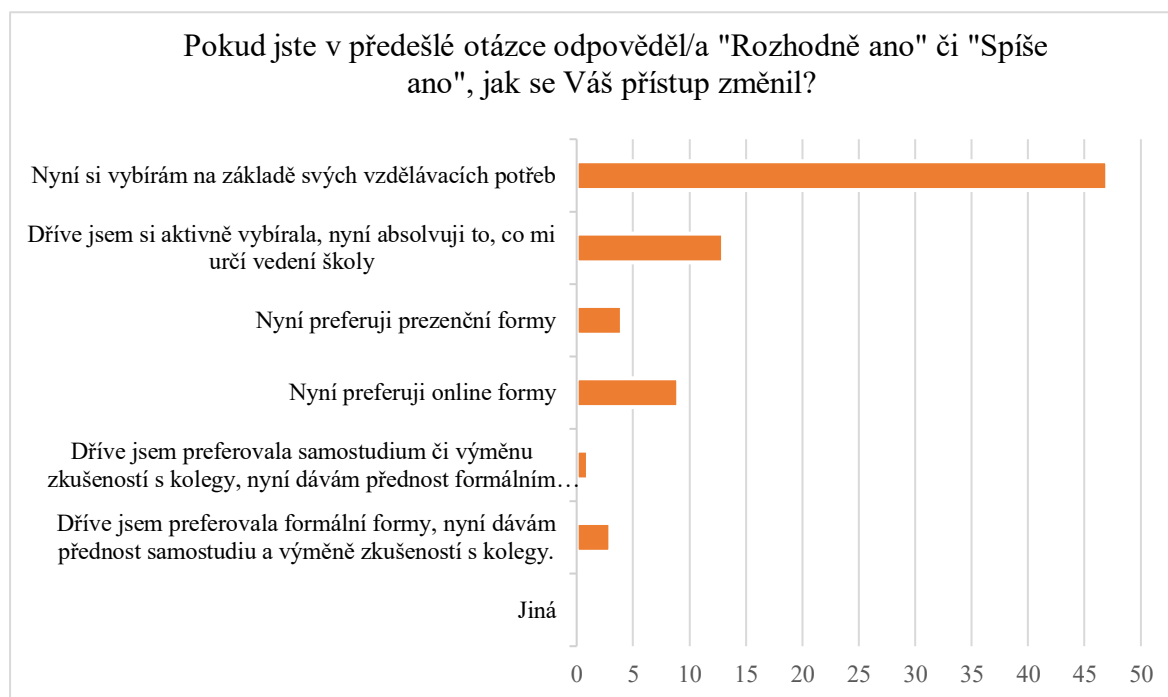
Graf 19 Změna přístupu

(zdroj: vlastní)

Na tuto otázku navazovala další, která se zaměřovala na konkrétní způsob této změny. Otázka tedy byla pro 77 respondentů, kteří v předešlé otázce uvedli možnost „rozhodně ano, spíše ano“ a její odpovědi jsou zobrazeny v Grafu 20 s absolutní četností odpovědí.

Nejvíce respondentů, konkrétně 47 (61 %) uvedlo, že si nyní volí programy dalšího vzdělávání především podle svých vzdělávacích potřeb. Tato změna naznačuje rostoucí

uvědomění učitelů o důležitosti cíleného profesního rozvoje. Naopak 13 respondentů, což představuje 16,9 %, uvedlo opačnou odpověď. Dříve si vybírali programy dle svých vzdělávacích potřeb, avšak nyní absolvují pouze ty aktivity, které jim určí vedení školy. Tento výsledek může naznačovat vliv organizačních požadavků, omezených možností samostatného rozhodování nebo aktivní účasti vedení školy v reflektování potřeb svých učitelů. Část respondentů uvedla změnu v preferované formě vzdělávání. Jednou z nich je přesun k online formám (11,7 %), což může souviset s jejich flexibilitou. V několika případech (5,2 %) byla zaznamenána opačná možnost, tedy upřednostnění prezenčních forem, což může souviset s potřebou osobní interakce. Další možnost, že nyní preferují samostudium či výměnu zkušeností s kolegy před formálními formami uvedli 3 respondenti. Opačnou odpověď uvedl jeden respondent. Tyto výsledky potvrzují, že přístup učitelů k dalšímu vzdělávání se v čase proměňuje, to může odrážet jejich profesní zrání či aktuální podmínky a možnosti, které mají.



Graf 20 Charakter změny přístupu

(zdroj: vlastní)

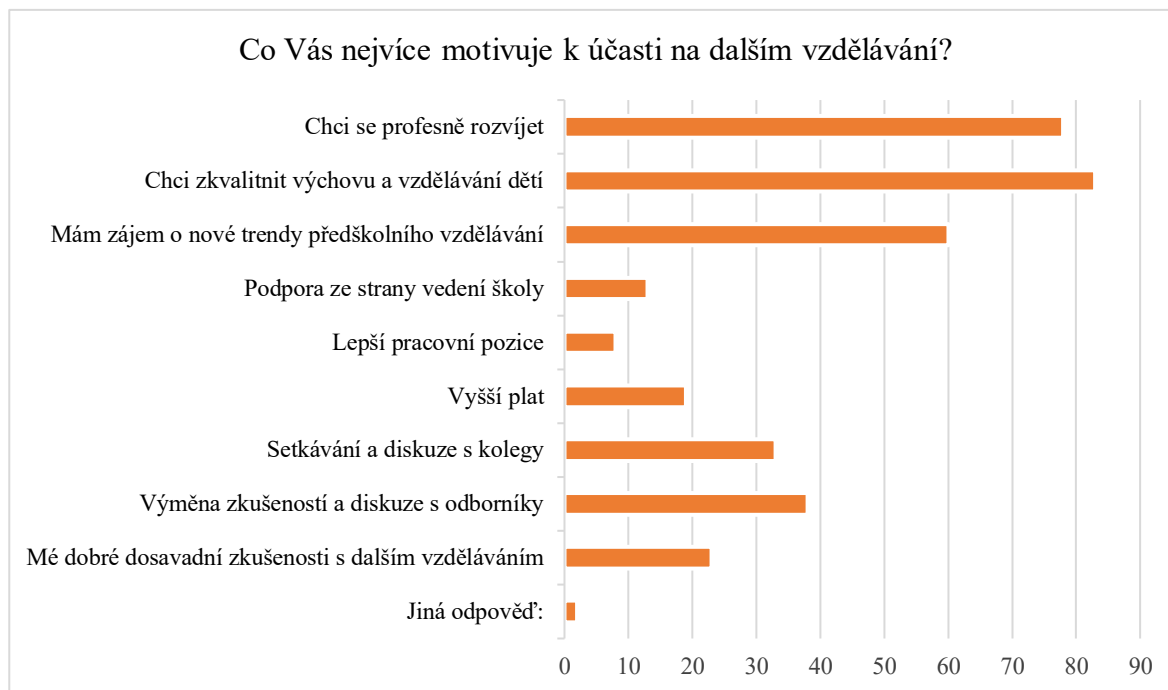
Motivace představuje jeden z klíčových faktorů ovlivňujících účast učitelů na dalším vzdělávání. V rámci výzkumného šetření byla respondentům položena otázka zaměřená na identifikaci hlavních motivačních faktorů. Respondenti zde mohli označit více možností, jejichž zastoupení absolutních četností můžeme sledovat v Grafu 21.

Výsledky ukazují, že mezi nejvýznamnější motivační faktory účasti na dalším vzdělávání patří snaha o zkvalitnění vzdělávacího procesu v mateřské škole, kterou uvedlo 83 respondentů (76,1 %), a zároveň i vlastní profesní rozvoj, který označilo 78 respondentů (71,6 %). Tyto dva motivační faktory byly uvedeny nejčastěji, což potvrzuje, že učitelé mateřských škol vnímají další vzdělávání jako prostředek ke zvýšení kvality své práce i jako nástroj profesní seberealizace. Poměrně častou odpovědí byl také zájem o nové trendy v oblasti předškolního vzdělávání, označen 60 respondenty (55 %). Tento výsledek naznačuje, že učitelé sledují vývoj v oboru a mají zájem o inovace, moderní přístupy a aktuální témata. Zároveň to vypovídá o jejich ochotě reagovat na měnící se potřeby nejen společnosti a dětí, ale i vzdělávacího systému. Další skupinu respondentů motivují k účasti pozitivní zkušenosti s již navštívenými programy dalšího vzdělávání (23 respondentů) a možnost diskuze a výměny zkušeností s kolegy (33 respondentů) či odborníky v oboru (38 respondentů). Tento aspekt opět vyzdvihuje důležitost sociální interakce v dalším vzdělávání.

Vnější motivační faktory byly zastoupeny méně často. Finanční ohodnocení jako důvod účasti uvedlo 19 respondentů (17,4 %) a možnost získání lepší pracovní pozice uvedlo 8 respondentů (7,3 %). Přestože tyto faktory nejsou dominantní, u části učitelů mohou být stále významné. Důležitou, i když méně označovanou odpovědí je podpora ze strany vedení školy. Ačkoli ji respondenti nevnímají jako hlavní motivační faktor k účasti na dalším vzdělávání, v další otázce se projevuje významně.

Odpověď „jiná“ zde zvolili 2 respondenti. Jeden z nich jako motivaci uvedl založení vlastního lesního klubu, druhý pak spoluzodpovědnost za kvalitu školy. Oba důvody je možné zařadit mezi vnitřní motivační faktory zaměřené na zkvalitnění výchovy a vzdělávání a vlastní profesní rozvoj.

Celkově výsledky ukazují, že učitelé jsou k dalšímu vzdělávání motivováni především vnitřními faktory, které souvisejí s jejich profesí, snahou o zlepšení práce s dětmi a osobním rozvojem. Vnější faktory, jako je finanční ohodnocení či kariérní postup, hrají roli spíše doplňkovou. I přesto se v učitelské profesi objevují oba druhy motivace souběžně, i když každá v jiné míře.



Graf 21 Motivace

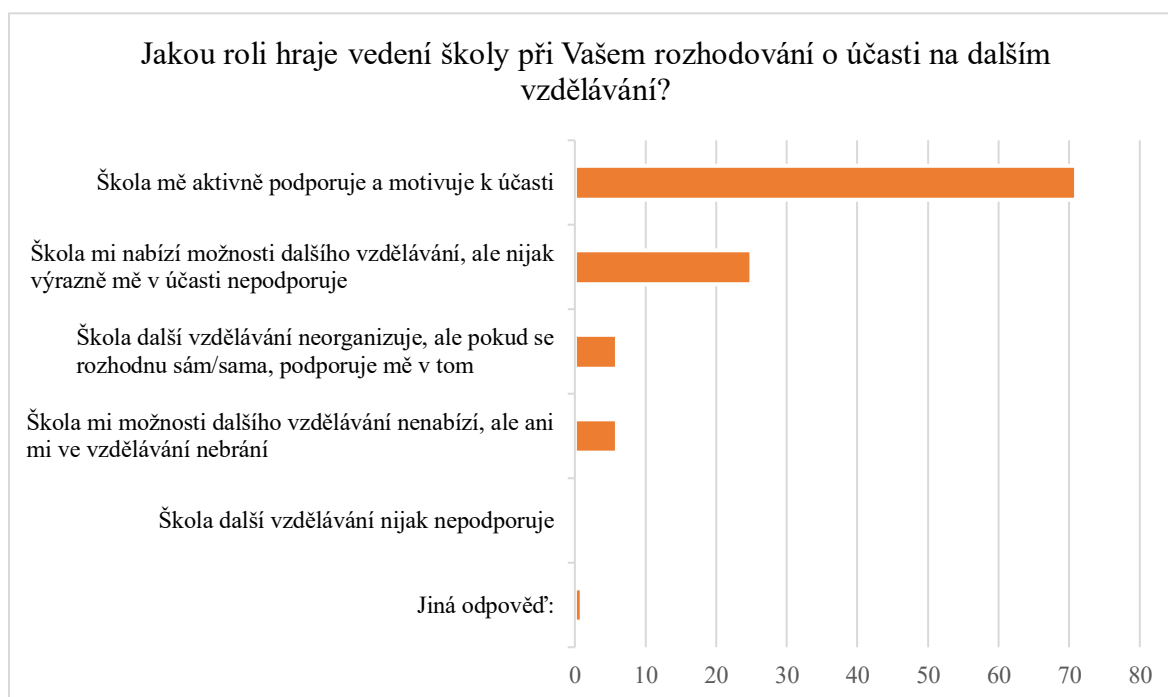
(zdroj: vlastní)

Škola a její vedení hrají klíčovou roli ve vytváření podmínek pro další vzdělávání. Respondentům byla proto položena otázka, jakou roli sehraává vedení školy při jejich rozhodování o účasti na dalším vzdělávání. Konkrétní data ukazuje Graf 22.

Dle teoretických východisek lze konstatovat, že škola má důležitou roli v plánování i podpoře profesního rozvoje. Výzkum se zaměřil na to, zda je to tak i v reálné praxi. Na otázku, jakou roli hraje vedení školy v oblasti dalšího vzdělávání, odpovědělo 71 respondentů (65,1 %), že je vedení aktivně podporuje a motivuje k účasti. Tento výsledek ukazuje, že většina škol si uvědomuje význam podpory profesního růstu a vytváří pro něj vhodné podmínky. Naopak téměř čtvrtina respondentů uvedla, že škola sice nabízí možnosti dalšího vzdělávání, ale učitele nijak aktivně nepodporuje. Tento výsledek zdůrazňuje rozdíl mezi aktivním zapojením vedení školy do motivace k profesnímu rozvoji učitelů a pouhým poskytováním příležitostí bez větší podpory.

Dalších 6 respondentů (5,5 %) uvedlo, že sice mají podporu ze strany vedení v rámci vlastní iniciativy, ale škola sama vzdělávání cíleně nenabízí. Stejný podíl dotazovaných uvedl, že jejich škola žádné možnosti dalšího vzdělávání nenabízí, ale zároveň učitelům v účasti nebrání. Tento postoj lze vnímat jako pasivní přístup, který sice nezamezuje vzdělávání, ale ani aktivně nepřispívá k jeho rozvoji. Jeden respondent uvedl vlastní odpověď, že vedení školy dává povinné prezenční kurzy, které však respondent nepreferuje,

jelikož je introvert a dává přednost online formám, kterých se účastní často. Zde se tak může ukazovat, že vedení školy nerespektuje potřeby učitelů.

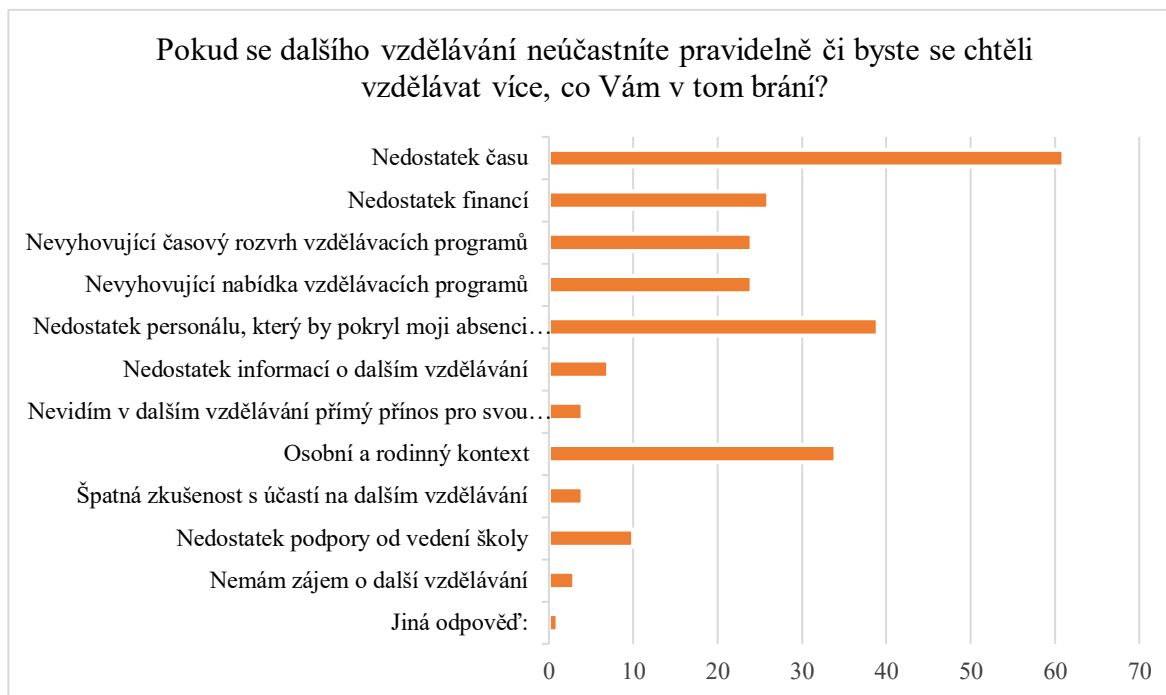


Graf 22 Role vedení školy

(zdroj: vlastní)

Navzdory pozitivním motivačním faktorům z výzkumu vyplývá, že existují i bariéry, které účast omezují. Tato otázka byla nepovinná, přesto na ni odpovědělo poměrně velké množství respondentů, kteří zde mohli zvolit více možností.

Mezi nejčastěji uváděné překážky patří nedostatek času, označen 61 respondenty (56 %) a personálu, který by pokryl absenci učitele během jeho účasti na vzdělávacím programu, označen 39 respondenty (35,8 %). Tyto faktory poukazují na organizační problémy, které však pro školy nemusí být jednoduché vyřešit. Další významnou bariérou je osobní a rodinný kontext, který byl označen 34 respondenty, což je 31,2 %. Poukazuje na soukromé a rodinné závazky, které mohou na určitou dobu snižovat jejich možnost účasti na dalším vzdělávání. Mezi další zmiňované překážky patří nedostatek finančních prostředků (23,9 %), nevyhovující časové rozvržení programů (22 %) a nevyhovující nabídka programů (22 %). Odpověď jiná zvolil jen jeden respondent, který uvedl nedostatečnou nabídku dlouhodobějších programů. Podrobnější data, tedy další označované bariéry, jsou uvedena v Grafu 23. Z výsledků vyplývá, že překážky účasti na dalším vzdělávání jsou různorodé a kombinují faktory organizační, osobní i finanční.



Graf 23 Bariéry

(zdroj: vlastní)

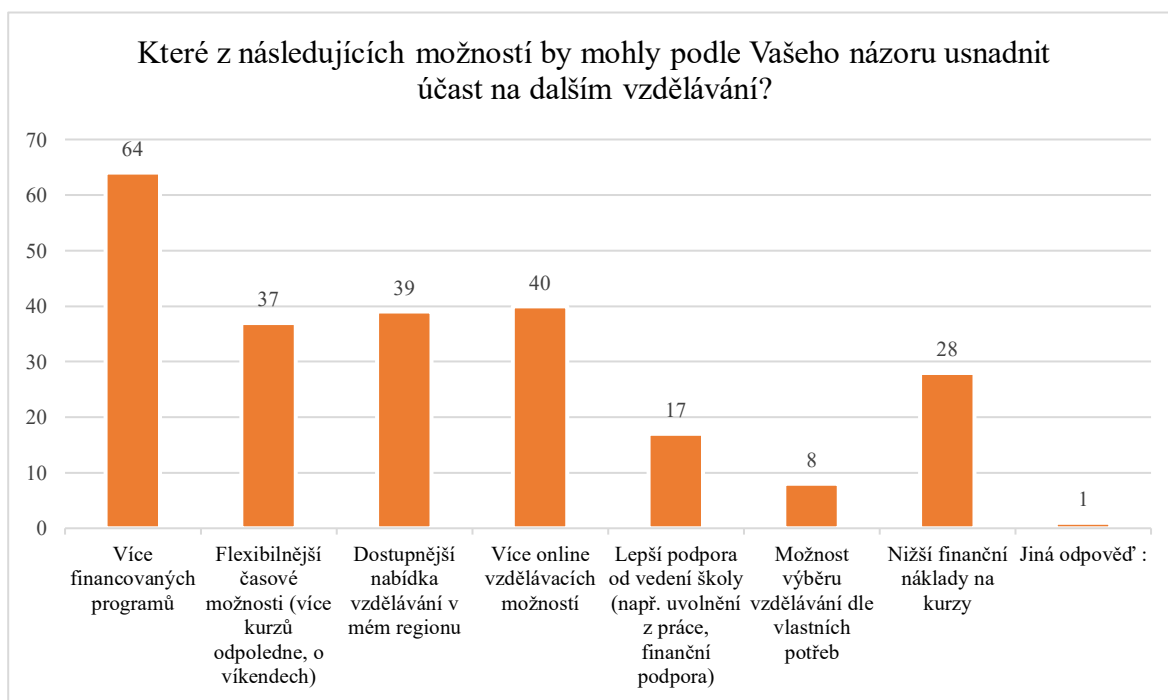
Poslední otázka výzkumného šetření byla zaměřena na identifikaci opatření, která by podle učitelů MŠ mohla přispět k vyšší účasti učitelů na dalším vzdělávání. Cílem bylo získat zpětnou vazbu od respondentů a identifikovat konkrétní návrhy, které by mohly být řešeny. Konkrétní získané odpovědi můžeme sledovat v Grafu 24.

Z odpovědí vyplynulo několik klíčových návrhů, které by podle učitelů mohly přispět ke zlepšení situace v oblasti dalšího vzdělávání. Nejčastěji zmiňovaným opatřením bylo zvýšení počtu financovaných programů, které označilo 64 respondentů (58,7 %). Finanční podpora je klíčovým faktorem, který může hrát zásadní roli v rozhodování učitelů o účasti na vzdělávacích programech. Finance mohou být překážkou jak na straně školy, tak samotných učitelů. Druhou nejčastější odpovědí uvedenou 40 respondenty (36,7 %) bylo rozšíření nabídky online programů. Online forma vzdělávání je flexibilnější a vhodnou volbou zejména pro ty, kteří mají omezené časové možnosti. Podobně často byla zmiňována potřeba dostupnější nabídky vzdělávání v regionu, kterou zvolilo 39 respondentů. Tento požadavek odráží potřebu učitelů mít přístup k relevantním vzdělávacím aktivitám bez nutnosti cestovat na velké vzdálenosti, což může být časově i finančně náročné.

Respondenti také zdůraznili potřebu větší časové flexibility vzdělávacích programů, která by umožnila lépe sladit profesní rozvoj s jejich pracovním i osobním rozvrhem. Mezi méně časté, avšak stále relevantní návrhy, patří snížení finanční náročnosti kurzů, což se

částečně pojí s již zmíněnou odpovědí o financovaných programech, posílení podpory ze strany vedení školy a možnost většího zapojení učitelů do výběru témat podle jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Odpověď „jiná“, kterou zvolil jeden respondent přinesla návrh rozšíření nabídky o dlouhodobé vzdělávací programy, které skutečně přinesou změnu, čímž respondent opět upozorňuje na nedostatečnou nabídku dlouhodobých programů s vyšším dopadem do praxe.

Získané návrhy mohou poskytovat cennou zpětnou vazbu nejen pro organizátory vzdělávacích programů, ale i pro vedení škol a zřizovatele. Zlepšení dostupnosti, financování a časové flexibility dalšího vzdělávání může výrazně přispět k vyšší účasti učitelů na profesním rozvoji, a tím i ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání jako celku.



Graf 24 Usnadnění účasti

(zdroj: vlastní)

5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem výzkumné části mé bakalářské práce bylo zjistit, jak učitelé mateřských škol přistupují k dalšímu vzdělávání ve svém oboru. Zaměřila jsem se konkrétně na učitele mateřských škol Zlínského kraje. Tohoto šetření se zúčastnilo 109 respondentů, přičemž většina z nich byly ženy. K získání výsledků byl využit dotazník, který obsahoval 25 uzavřených a polouzavřených otázek. Podařilo se mi získat odpovědi na výzkumné otázky směřující k vnímanému významu dalšího vzdělávání, vzdělávacím potřebám a faktorům působícím na účast učitelů. Získané informace jsou klíčové pro pochopení aktuální situace dalšího vzdělávání ve Zlínském kraji. Mohou přispět k jejímu zlepšení a rozšířené podpoře učitelům.

DVO 1: Jaký význam má další vzdělávání pro učitelé mateřských škol?

Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že většina respondentů přikládá dalšímu vzdělávání značný význam. Celkem 94 % respondentů uvedlo, že považují účast na dalším vzdělávání za rozhodně nebo spíše důležitou součást výkonu své profese. Tento postoj odráží jejich uvědomění si nutnosti průběžně aktualizovat a rozvíjet své profesní znalosti a dovednosti, což je zásadní pro udržení kvality předškolního vzdělávání. S tím koresponduje i zájem učitelů o další vzdělávání, který je poměrně vysoký. Pouze malá část respondentů uvedla, že zájem spíše nemají. To, že se jedná o opravdový zájem a vnímaný význam dalšího vzdělávání potvrzují i údaje o četnosti účasti. Více než polovina respondentů se účastní vzdělávacích programů třikrát a více za rok. Výsledek naznačuje, že je další vzdělávání běžnou součástí jejich profesního života. I přesto, část učitelů se účastní pouze jedenkrát a méně za rok, což může být ovlivněno určitými překážkami.

Důležitost dalšího vzdělávání se odráží i ve vnímání jeho dopadu na profesní kompetence. Přibližně dvě třetiny respondentů uvedly, že má další vzdělávání výrazný či spíše výrazný vliv na jejich profesní kvality. Nikdo z dotazovaných nepovažuje další vzdělávání za zcela bez vlivu, a to podtrhuje jeho pozitivní význam. Tento kladný postoj je podpořen i tím, že převážná část učitelů považuje přenos znalostí do praxe za snadné, což naznačuje praktický přínos vzdělávacích programů.

Z uvedených zjištění vyplývá, že učitelé vnímají další vzdělávání jako důležitý nástroj profesního rozvoje s reálným dopadem na praxi. Tento přístup lze zároveň i vnímat jako motivující k účasti na vzdělávacích programech.

DVO 2: Jaké jsou vzdělávací potřeby učitelů mateřských škol v kontextu forem a oblastí dalšího vzdělávání?

Pro efektivní plánování a realizaci dalšího vzdělávání je zásadní znát konkrétní tematické oblasti a formy, které odpovídají skutečným potřebám učitelů. Z hlediska obsahu se učitelé cítí nejkompetentnější v oblastech úzce spjatých s každodenní praxí. Nejčastěji označovali vzdělávací oblasti předškolního vzdělávání, školní zralosti, dovedností ICT a logopedie. Může také jít o dostatečnou úroveň přípravného vzdělávání či působení právě aktivit dalšího vzdělávání. Naopak nejvýraznější potřeba dalšího vzdělávání byla identifikována v oblastech, které mohou vnímány jako aktuální výzvy ve vzdělávání. Nejčastěji respondenti označovali výuku v multikulturním a vícejazyčném prostředí, prevenci rizikového chování, spolupráci s rodiči a specifika společného vzdělávání zahrnující například právní aspekty. Tyto oblasti byly zároveň označeny jako nedostatečně pokryté dostupnými programy ve Zlínském kraji. Logopedie se objevila jako oblast, kde se část učitelů cítí jistá, zatímco jiní zde vnímají potřebu dalšího vzdělávání, což může souviset s rozdílnou kvalifikací či zkušenostmi.

Z hlediska forem dalšího vzdělávání, učitelé MŠ nejvíce preferují prezenční kurzy a semináře, které jsou současně vnímány jako nejefektivnější. Přímá interakce s kolegy a lektory je pravděpodobně vnímána jako klíčový prvek. Oblíbené jsou i prezenční přednášky a školení. Podstatnou roli hrají také online formy vzdělávání, které nabízejí větší flexibilitu, nicméně z hlediska efektivity je učitelé hodnotí méně příznivě. Tento rozdíl mezi preferencí a vnímanou účinností naznačuje potřebu vyvážené kombinace obou forem.

Z odpovědí dále vyplývá, že většina respondentů v průběhu své praxe upravila přístup k výběru vzdělávacích programů. Převážná část nyní více zohledňuje své vzdělávací potřeby. U části učitelů došlo naopak ke změně směrem k vyšší závislosti na rozhodnutí vedení školy. Tento vývoj může být pozitivní, pokud vedení dokáže cíleně reagovat na potřeby svých učitelů, ale také může vést k omezení autonomie v rozhodování.

Závěrem lze konstatovat, že vzdělávací potřeby učitelů MŠ jsou různorodé, ale ve vlastním plánování dalšího vzdělávání většinou zohledňované. V kontextu Zlínského kraje se ukazuje nutnost rozšíření nabídky programů v oblastech, které učitelé označují za nedostatečně zastoupené. Klíčové je rovněž nabídku forem dalšího vzdělávání rozšířit a umožnit kombinaci prezenčních a online forem podle individuálních možností a preferencí učitelů.

DVO 3: Jaké faktory hrají roli v účasti učitelů mateřských škol na dalším vzdělávání?

Tento cíl zkoumá, co ovlivňuje zájem a účast učitelů na dalším vzdělávání. Výsledky výzkumného šetření ukazují na vysoký zájem o další vzdělávání, což naznačuje silnou motivaci. Tento zájem je podpořen několika klíčovými faktory, ale zároveň existují i bariéry, které mohou další vzdělávání omezovat.

Uvědomění si významu dalšího vzdělávání pro výkon profese se jeví jako jeden ze zásadních motivačních faktorů. Učitelé vnímají potřebu průběžně aktualizovat a doplňovat své znalosti a dovednost v souladu s aktuálními výzvami. Silně zastoupena je rovněž osobní motivace, která se odráží ve snaze zkvalitnit vzdělávání dětí, profesně se rozvíjet a získávat aktuální informace o nových trendech předškolního vzdělávání. Učitelé také další vzdělávání vidí jako příležitost k diskuzi a výměně zkušeností s kolegy či s odborníky z oboru. Tyto interakce jim mohou umožnit reflexi a inspiraci pro vlastní praxi. Vnější motivační faktory, jako jsou lepší pracovní pozice nebo finanční ohodnocení, byly v odpovědích zmiňovány méně často. To naznačuje, že zájem o další vzdělávání je u většiny respondentů spíše vnitřně motivovaný.

Podstatnou roli hraje také vedení školy. Většina učitelů uvedla, že je ze strany vedení aktivně podporována a motivována k účasti. Někteří učitelé také označili, že vedení iniciuje jejich účast na vzdělávacích programech. Téměř ale čtvrtina respondentů vnímá podporu vedení nevýraznou. Škola sice nabízí možnosti vzdělávání, ale nijak aktivně učitele nepodporuje, což může být jednou z bariér, které byly identifikovány ihned vedle motivačních faktorů. Zde se často objevoval nedostatek času a personálu, který by zastoupil učitele během nepřítomnosti. Dále učitelé zmiňují finanční náklady spojené s účastí. I když školy mohou poskytovat finanční podporu, nemusí být pokryty veškeré výdaje jako například cestovné. Jedním z dalších omezení je i nedostatečná dostupnost vzdělávacích programů v regionu v určitých oblastech. Nutnost dojíždění pak zvyšuje časovou i finanční náročnost.

Účast učitelů je tedy výsledkem působení motivačních faktorů, překážek i podpory ze strany vedení školy. Zjištění naznačují, že pokud mají být učitelé stále motivováni a aktivně zapojeni do dalšího vzdělávání, je třeba nejen nadále posilovat motivační faktory, ale zároveň odstraňovat zmíněné bariéry a udržovat vysokou podporu a motivaci ze strany vedení školy.

HVO: Jak učitelé mateřských škol Zlínského kraje přistupují k dalšímu vzdělávání ve svém oboru?

Přístup učitelů mateřských škol k dalšímu vzdělávání je převážně pozitivní. Většina respondentů jej považuje za důležitou součást svého profesního života, což se odráží nejen v zájmu o účast, ale i ve vysoké míře reálné účasti na vzdělávacích aktivitách a v pozitivním hodnocení jejich přínosu pro pedagogickou praxi. Také je do jisté míry utvářen motivací, která je převážně vnitřní a směřuje ke zkvalitnění vzdělávání dětí, vlastnímu profesnímu rozvoji a aktualizování informací o předškolním vzdělávání. Další vzdělávání vnímají také jako příležitost k diskuzi a výměně zkušeností s odborníky a kolegy, což umožňuje reflektovat vlastní práci a získávat inspiraci.

Přístup učitelů se však v průběhu profesní dráhy často mění. Velká část učitelů uvedla, že si nyní vzdělávají více a vybírají si vzdělávací programy dle svých vlastních potřeb, což poukazuje na správné směřování dalšího vzdělávání. I přesto část učitelů označila změnu opačnou, a to tu, že se nyní vzdělávají méně a že nyní volí vzdělávací programy z nabídky, kterou jim poskytne škola. V tomto ohledu je důležité, aby vedení školy skutečně reflektovalo vzdělávací potřeby učitelů. Z odpovědí je patrné, že učitelé hodnotí vlastní vzdělávací potřeby, které by měly být brány v potaz při plánování dalšího vzdělávání. Také identifikovali konkrétní překážky, které jejich účast na dalším vzdělávání omezují. Jde zejména o nedostatek času, chybějící personál v době účasti a nedostatek dostupných programů v různých oblastech. Respondenti také upozorňovali na potřebu více financovaných programů, vyšší časovou flexibilitu a větší nabídku online forem, které by jim umožnily sladit profesní rozvoj s ostatními povinnostmi.

Celkově lze konstatovat, že učitelé mateřských škol přistupují k dalšímu vzdělávání převážně velmi zodpovědně a aktivně. Vnímají jeho význam pro vlastní profesní rozvoj i pro zkvalitnění vzdělávacího procesu. Jejich motivace je silná, avšak existují určité bariéry, které účast omezují. Pokud budou bariéry odstraněny a podmínky účasti budou více zohledňovat potřeby učitelů, může být přístup všech učitelů k dalšímu vzdělávání ještě cílenější a aktivnější.

6 DISKUZE

Práce si kladla za cíl zjistit, jaký je přístup učitelů MŠ Zlínského kraje k dalšímu vzdělávání ve svém oboru, které je zákonem stanovenou povinností, avšak bez přesné specifikace jeho forem a četnosti. Z výzkumného šetření vyplývá, že naprostá většina respondentů považuje další vzdělávání, tedy jednu z oblastí profesního rozvoje, za důležitou součást své profesní dráhy a projevuje o něj značný zájem. Tato zjištění jsou v souladu s teoretickými východisky práce, která zdůrazňují význam profesního rozvoje pro zkvalitňování předškolního vzdělávání (Hyseni Duraku et al., 2022; OECD, 2021). Právě to je také jedním z hlavních motivačních faktorů učitelů se dále vzdělávat. Srovnatelný závěr uvádějí i Váchová a Vítečková (Svobodová & Vítečková, 2017), které ve svém výzkumu zaznamenaly vysoký zájem i aktivní účast učitelů na dalším vzdělávání.

Většina respondentů hodnotí účast na dalším vzdělávání jako přínosnou – více než 80 % dotázaných uvedlo, že další vzdělávání výrazně přispívá k rozvoji jejich profesních kompetencí, což odpovídá také zjištěním České školní inspekce (2024), která ve svém šetření uvádí, že učitelé vnímají vysoký přínos dalšího vzdělávání. To potvrzuje i zahraniční výzkum Hyseni Duraku et al. (2022), který prokázal pozitivní vliv vzdělávacích programů na odborné znalosti, ale také na pracovní motivaci a sebedůvěru učitelů.

I forma vzdělávacích aktivit hraje pro učitele důležitou roli. Nejvíce preferovány byly prezenční kurzy, semináře, přednášky a školení. Výzkum Múñeze et al. (2017), který se rovněž zabýval formami dalšího vzdělávání a četností účasti, uvádí obdobná zjištění. V mém šetření se však navíc projevila rostoucí preference online kurzů a seminářů, což je v rozporu s výše uvedeným výzkumem, kde byly tyto formy označovány za zcela nevyužívané. Pokud jde o efektivitu, učitelé se v obou výzkumech shodují, že prezenční formy jsou nejúčinnější. V hodnocení online forem se však objevují rozdíly. Zatímco ve výzkumu Múñeze et al. (2017) jsou velmi překvapivě označeny za mírně až vysoce účelné, v tomto šetření jsou vnímány jako méně přínosné.

V oblasti tematického zaměření respondenti nejčastěji identifikovali potřebu rozvoje v oblastech multikulturní výchovy, rizikového chování, logopedie a spolupráce se zákonnými zástupci dětí. Potřebou vzdělávání se zabývali i Gallego a Caigncoy (2020), kteří identifikovali největší potřebu učitelů v oblasti obsahu předškolního vzdělávání a pedagogiky, stejně tak i ve vzdělávacím prostředí a diverzitě dětí. Tato zjištění tak nejsou plně v souladu s výsledky mého výzkumu. Stejně tak výzkum Pupíkové et al. (2021), který

se zaměřil na slovenské učitele mateřských škol a uvádí největší potřebu vzdělávání v oblasti diagnostiky. Tato oblast se objevila i v mém šetření, avšak nebyla vnímána jako prioritní. Naopak oblast spolupráce s rodiči, která se objevila poměrně často, koresponduje s výsledky OECD (2021), která ji spolu s oblastí práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami označuje za jedny z největších potřeb.

K účasti na vzdělávacích aktivitách učitele nejvíce motivuje jejich vlastní iniciativa, touha po profesním růstu a zkvalitnění vzdělávacího procesu. V menší míře se objevily také faktory jako finanční ohodnocení a lepší pracovní pozice. Tato zjištění potvrzují význam jak vnitřních, tak i vnějších motivačních faktorů. Potvrzuje se tím myšlenka Rabušicové a Rabušice (2008), kteří uvedli, že u učitelů se setkáváme s oběma typy motivace. Má zjištění se rovněž shodují s výzkumy dalších autorů, kteří uvádějí jako časté motivační faktory zlepšování kompetencí pro poskytnutí kvalitního vzdělávání, seberozvoj či zvýšení platu a finanční odměny (Kamila et al., 2024; Syslová, 2016).

Přestože učitelé projevují o další vzdělávání zájem, čelí v jeho realizaci několika překážkám. Mezi nejčastější uváděné bariéry účasti patří nedostatek času a nedostatek učitelů, kteří by pokryli absenci ostatních při vzdělávání a rodinné závazky. Problémem jsou i finanční náklady, nevyhovující nabídka vzdělávacích programů nebo nevyhovující časový rozvrh. Stejně tak Sharim et al. (2023) reflektují, že právě pracovní vytížení a časový rozvrh patří k hlavním důvodům neúčasti. Mezinárodní šetření TALIS uvádí shodné bariéry především v nedostatku personálu, který by pokryl absenci kolegů při účasti na programech a také v nedostatku financí (OECD, 2020).

Významným činitelem, který může přístup učitelů ovlivnit, je vedení školy. Respondenti, kteří tuto podporu pociťovali, vykazovali vyšší zapojení do vzdělávacích aktivit. Tento závěr potvrzuje myšlenku Syslové (2016), která zdůrazňuje význam aktivní podpory ze strany vedení školy při plánování a realizaci profesního rozvoje učitelů.

Závěrem lze konstatovat, že učitelé MŠ ve Zlínském kraji vnímají další vzdělávání jako důležitou součást svého profesního rozvoje. Zároveň si uvědomují jeho přínos pro kvalitu vzdělávání i osobní rozvoj. Přesto však existují faktory, které mohou účast na vzdělávání limitovat. Výsledky této práce proto mohou sloužit jako podklad pro efektivnější plánování profesního rozvoje, větší podporu, odstranění bariér, a také jako podklad pro další výzkumy na dané téma.

6.1 Doporučení pro praxi

Na základě realizovaného výzkumného šetření lze formulovat několik doporučení, která by mohla přispět ke zkvalitnění systému dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol. Nejprve bych ráda zmínila, že další vzdělávání je dle učitelů mateřských škol Zlínského kraje vnímáno velmi dobře, což poukazuje na již dobrý základ. I přesto jsem našla několik doporučení pro praxi. V první řadě se ukazuje jako potřebné rozšířit nabídku vzdělávacích programů v oblastech, ve kterých se učitelé necítí dostatečně kompetentní – zejména se jedná o multikulturní vzdělávání, prevenci rizikového chování, spolupráci s rodiči, společné vzdělávání pedagogického sboru, bezpečnost a zdraví. Doporučeno může být zavedení systematického sledování vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků, například formou pravidelných dotazníků.

Zároveň by měla být věnována pozornost rozvoji kvalitních online kurzů, které by doplnily prezenční formy a lépe vyhověly časovým možnostem učitelů. Také byl uveden požadavek o dlouhodobější vzdělávací programy s větším dopadem pro pedagogickou praxi.

Jako klíčová se ukazuje i podpora ze strany vedení školy, a to nejen organizační, ale i motivační. Aktivní zájem vedení školy o profesní rozvoj svých zaměstnanců se dle zjištění výzkumu pozitivně odráží v jejich účasti na vzdělávání. Za důležitý aspekt lze považovat i zajištění finanční podpory ze strany školy nebo zřizovatele, čímž by bylo možné odstranit jednu z častěji uváděných překážek účasti.

6.2 Limity výzkumu

Výzkum s sebou nese několik limitů, které je třeba brát v úvahu při interpretaci výsledků. Jedním z limitů je zvolená metoda sběru dat, dotazník. Anonymní charakter sice umožnil respondentům větší míru otevřenosti, avšak neumožnil ověření pravdivosti a hloubky jejich odpovědí. Taktéž mohou být respondenti ovlivněni skromností, nadhodnocením nebo naopak mohou odpovídat tak, jak se domnívají, že je „správné“ nebo očekávané. Jsem si vědoma toho, že jsem informace zjišťovala spíše povrchně. Nedošlo tak k hlubší analýze příčin, například preferencí či překážek v účasti na vzdělávání.

I přesto, že se výzkum věnoval výhradně učitelům Zlínského kraje, vzorek respondentů mohl být větší pro zajištění větší reprezentativnosti. Náhodný výběr škol s následnou distribucí dotazníku učitelům vedl k nevyváženému zastoupení učitelů s různou délkou

praxe a vzděláním. To je také tím, co by mohlo ovlivnit zobecnění výsledků na celou populaci učitelů MŠ ve Zlínském kraji.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na další vzdělávání učitelů mateřských škol, které představuje klíčovou součástí jejich profesního rozvoje. V teoretické části byly představeny základní poznatky o profesi učitele MŠ, jeho kvalifikačních požadavcích a profesním profilu, který zahrnuje osobnostní dispozice i profesní kompetence. Dále byl vymezen profesní rozvoj a další vzdělávání, kde byl definován samotný pojem a jeho cíle. Rovněž byly popsány jeho formy, tematické zaměření vzdělávacích programů a hlavní poskytovatelé těchto aktivit. Poukázala jsem i na faktory ovlivňující rozhodování učitelů o účasti na dalším vzdělávání, a to především v kontextu jejich vnitřní i vnější motivace, vzdělávacích potřeb a bariér, které mohou zapojení do vzdělávacích aktivit omezovat.

Praktická část představila kvantitativní výzkum realizovaný formou dotazníku, který byl distribuován prostřednictvím online platformy. Výzkumného šetření se zúčastnilo 109 učitelů mateřských škol působících ve Zlínském kraji. Cílem bylo zjistit, jaký je přístup učitelů k dalšímu vzdělávání, konkrétně pak jaký význam má dle nich další vzdělávání, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby v kontextu oblastí a forem dalšího vzdělávání a jaké faktory jejich účast ovlivňují. Získaná data byla následně interpretována a porovnána s odbornými zdroji a studiemi z oblasti dalšího vzdělávání učitelů.

Z výsledků vyplynulo, že učitelé další vzdělávání vnímají jako důležitou součást profesního života. Hlavními motivačními faktory jsou zkvalitnění práce s dětmi, vlastní profesní růst a získávání nových poznatků. Významná část učitelů preferuje prezenční kurzy, které zároveň považují za nejefektivnější, nicméně narůstá i zájem o online formy, pravděpodobně kvůli jejich flexibilitě. Přístup k výběru programů se u většiny respondentů v průběhu praxe mění. Většina respondentů dnes volí programy podle svých individuálních potřeb, což svědčí o rostoucí míře autonomie. Na druhou stranu účast komplikují určité bariéry, zejména nedostatek času a personálu pro zastoupení vzdělávajících se učitelů. Výsledky také ukázaly potřebu širší nabídky tematicky zaměřených kurzů ve Zlínském kraji. Tato zjištění mohou sloužit jako podklad pro zlepšení efektivní podpory profesního rozvoje pedagogických pracovníků, a tím přispět ke zkvalitňování předškolního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Grada Publishing.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- Česká školní inspekce. (2022, prosinec 20). *Kvalita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022: Výroční zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2021_2022/html5/index.html
- Česká školní inspekce. (2024, prosinec 18). *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2023/2024: Výroční zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2024/Vyrocní_zprava_CSI_2023_2024/html5/index.html?pn=5
- Donath-Burson-Marsteller. (2009). *Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr>
- Evropská komise. (2025, únor 27). *Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku-pro-predskolni-skolni>
- Gallego, P. L., & Caingcoy, M. E. (2020). Competencies and Professional Development Needs of Kindergarten Teachers. *International Journal on Integrated Education*, 3(7), 69–81. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i7.491>
- Gášparová, E., & Koreňová, L. (2020). Further Education of Kindergarten Teachers during the Covid-19 Pandemic in Slovakia. In *DisCo 2020: Online Education in the Age of Covid-19 – 15th Conference Reader*. <https://www.disconference.eu/wp-content/uploads/2022/02/DisCo2020-Online-Education-in-the-Age-of-Covid-19-15th-conference-reader.pdf>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Paido.

- Hyseni Duraku, Z., Blakaj, V., Shllaku Likaj, E., Boci, L., & Shtylla, H. (2022). Professional training improves early education teachers' knowledge, skills, motivation, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 7, 980254. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.980254>
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Kamila, A., Sa'diah, H., & Hidayaturochman, R. (2024). Understanding teachers' motivation: Profiles of early childhood teachers continuing their studies. *Jurnal Bimbingan Konseling Islam*, 4(2), 19–27. <https://doi.org/10.30739/jbkid.v4i2.3412>
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Univerzita Karlova.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.
- Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání – K některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261–273. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812%20title=>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. MŠMT. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT. <https://msmt.gov.cz/file/56051/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Rejstřík škol a školských zařízení*. MŠMT. <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol>
- Múñez, M., Soriano, P., & Rivera, L. (2017). Preschool Teachers' Engagement in Professional Development: Frequency, Perceived Usefulness, and Relationship with Self- Efficacy Beliefs. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 181–199. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.655>
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Wolters Kluwer.
- Národní pedagogický institut České republiky. (2025). *O NPI ČR*. <https://www.npi.cz>
- OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

- Palán, I. (2018). *Učitel'ská andragogika: o profesijnom vzdelávaní a poradenstve*. Česká andragogická společnost.
- Pisoňová M. (2017). Rozvoj profesijných kompetencií učitelov v slovenskej republike prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania. *Lifelong learning – celoživotní vzdelávání* 7(1), 92–117. <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070192>
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Pupíková, E., Gonda, D., Páleníková, K., Medová, J., Kolárová, D., & Tirpáková, A. (2021). How Kindergarten Teachers Assess Their Own Professional Competencies. *Education Sciences*, 11(12), 769. <https://doi.org/10.3390/educsci11120769>
- Rabušicová, M. (Ed.). (2024). *Učení a vzdělávání dospělých: kontexty, teorie a výzkumy*. Grada.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita.
- Sharim, M. A. bin, Che Ani, S. binti, Nik Roseli, N. E. binti, Mohd Ghazali, N. H. binti, & See Yee, L. (2023). Challenges of Professional Development for Preschool Teachers in Selangor. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(8), 891–907. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i8/17510>
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Starý, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.
- Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Syslová, Z. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.

Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Wolters Kluwer ČR.

Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Univerzita Palackého v Olomouci.

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

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (2005).
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004).
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zapletalová, E., & Stodůlková, E. (2023). *Průvodce předškolní pedagogikou*. Machart.

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

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů	30
Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	31
Graf 3 Délka praxe respondentů	31
Graf 4 Důležitost dalšího vzdělávání	32
Graf 5 Zájem o účast na dalším vzdělávání.....	33
Graf 6 Četnost účasti	34
Graf 7 Faktory ovlivňující četnost účasti na dalším vzdělávání	35
Graf 8 Změna přístupu k dalšímu vzdělávání.....	36
Graf 9 Iniciace účasti na DV.....	37
Graf 10 Odborná připravenost	38
Graf 11 Vliv dalšího vzdělávání na profesní kompetence.....	39
Graf 12 Uplatnění znalostí DV v praxi.....	40
Graf 13 Výběr programů dalšího vzdělávání.....	41
Graf 14 Srovnání oblastí.....	43
Graf 15 Dostupnost programů	44
Graf 16 Nedostatek vzdělávacích programů.....	46
Graf 17 Preference forem	47
Graf 18 Efektivnost forem.....	48
Graf 19 Změna přístupu.....	49
Graf 20 Charakter změny přístupu.....	50
Graf 21 Motivace	52
Graf 22 Role vedení školy	53
Graf 23 Bariéry	54
Graf 24 Usnadnění účasti.....	55

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DVO	Dílčí výzkumná otázka
HVO	Hlavní výzkumná otázka
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro učitele mateřských škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jmenuji se Sabina Štefaníková a jsem studentkou třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma Další vzdělávání učitelů mateřských škol.

Dotazník je zcela anonymní a dobrovolný. Získaná data budou použita pouze pro potřeby výzkumu mé bakalářské práce. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 5-10 minut. S vyplněním dotazníku souhlasíte s uvedením dat v mé bakalářské práci.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Středoškolské s maturitou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské (bakalářské)
- Vysokoškolské (magisterské)
- Jiná odpověď:

3. Jaká je Vaše délka praxe v mateřské škole?

- Méně než 1 rok
- 1-5 let
- 6–10 let
- 11-20 let
- Více než 20 let

4. Je podle Vás důležité účastnit se dalšího vzdělávání pro výkon Vaší profese?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

5. Máte zájem o účast na dalším vzdělávání?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

6. Jak často se účastníte dalšího vzdělávání?

- 3x a více za rok
- 2x za rok
- 1x za rok
- 1x za dva roky
- Méně než 1x za dva roky
- Neúčastním se

7. Jaké faktory ovlivňují četnost Vaší účasti na dalším vzdělávání? (vyberte jednu nebo více možností)

- Dostupnost vzdělávacích akcí v mém regionu
- Možnost finančního příspěvku od školy
- Moje osobní motivace a zájem o vzdělávání
- Požadavek vedení školy
- Časové možnosti (kompatibilita s pracovní dobou)
- Rodinné a osobní závazky
- Jiná odpověď:

8. Jak se v průběhu Vaší praxe změnil Váš přístup k dalšímu vzdělávání? (pokud jste v praxi méně než 1 rok, neodpovídejte)

- Nyní se vzdělávám více
- Nyní se vzdělávám méně
- Můj přístup se nezměnil
- Nedokážu posoudit
- Jiná odpověď:

9. Kdo nejčastěji iniciuje Vaši účast na dalším vzděláváním?

- Já sám/ sama
- Vedení školy
- Kolegové
- Jiná odpověď:

10. Jak byste celkově ohodnotil/a svou odbornou připravenost v různých oblastech profesních kompetencí?

- Velmi dobrá
- Spíše dobrá
- Průměrná
- Spíše slabá
- Velmi slabá

11. Jaký vliv má další vzdělávání na zlepšení Vašich profesních kompetencí ve vybraných oblastech?

- Výrazný
- Spíše výrazný
- Neutrální
- Spíše nevýrazný
- Vůbec žádný

12. Jak snadné je pro Vás uplatnit získané znalosti z dalšího vzdělávání v praxi?

- Velmi snadné
- Spíše snadné
- Neutrální/ nedokážu posoudit
- Spíše obtížné
- Velmi obtížné

13. Na základě čeho si nejčastěji vybíráte programy dalšího vzdělávání?

- Doporučení od kolegů
- Vybírám z nabídky, kterou mi poskytne vedení
- Vyhledávám vzdělávací nabídky podle svých potřeb
- Podle dostupnosti v mém regionu
- Nevyhledávám možnosti vzdělávání
- Jiná odpověď:

14. V jakých oblastech, které uvádí Česká školní inspekce (2022) se cítíte nejvíce vzdělaný/á? (vyberte jednu nebo více možností)

- Vědomosti a znalosti ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání
- Metody a formy vzdělávání, nové a alternativní pedagogické směry
- Školní zralost, zápis dítěte do ZŠ, vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky
- Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika (vč. vedení portfolia)
- Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetenci
- Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)
- Logopedie, logopedická prevence
- Bezpečnost a ochrana zdraví
- Vlastní osobní rozvoj pedagoga (měkké dovednosti)
- Prevence a projevy rizikového chování dětí
- Dovednosti v oblasti ICT
- Spolupráce se zákonnými zástupci dětí
- Vzdělávání dětí mladších 3 let

- Zájmové a neformální vzdělávání
- Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)
- Chování a vedení třídy
- Vedení školy, manažerské dovednosti
- Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí
- Jiná oblast:

15. V jakých oblastech, které uvádí Česká školní inspekce (2022), cítíte potřebu se dále vzdělávat? (vyberte jednu nebo více možností)

- Vědomosti a znalosti ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání
- Metody a formy vzdělávání, nové a alternativní pedagogické směry
- Školní zralost, zápis dítěte do ZŠ, vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky
- Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika (vč. vedení portfolia)
- Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí
- Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)
- Logopedie, logopedická prevence
- Bezpečnost a ochrana zdraví
- Vlastní osobní rozvoj pedagoga (měkké dovednosti)
- Prevence a projevy rizikového chování dětí
- Dovednosti v oblasti ICT
- Spolupráce se zákonnými zástupci dětí
- Vzdělávání dětí mladších 3 let
- Zájmové a neformální vzdělávání
- Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)
- Chování a vedení třídy
- Vedení školy, manažerské dovednosti
- Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí
- Jiná oblast:

16. Je dle Vašeho názoru ve Zlínském kraji dostatek dostupných vzdělávacích programů pro oblasti, ve kterých máte potřebu se dále vzdělávat či se v nich chcete vzdělávat více?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

17. Pokud jste v předešlé otázce odpověděli „rozhodně ne“ či „spíše ne“, ve kterých oblastech (Česká školní inspekce, 2022) dle Vás chybí dostupné vzdělávací programy? (vyberte jednu nebo více možností)

- Vědomosti a znalosti ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání
- Metody a formy vzdělávání, nové a alternativní pedagogické směry
- Školní zralost, zápis dítěte do ZŠ, vzdělávání dětí s odkladem povinné školní docházky
- Individualizace vzdělávání, pedagogická diagnostika (vč. vedení portfolia)
- Podpora rozvoje gramotností a klíčových kompetencí
- Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)
- Logopedie, logopedická prevence
- Bezpečnost a ochrana zdraví
- Vlastní osobní rozvoj pedagoga (měkké dovednosti)
- Prevence a projevy rizikového chování dětí
- Dovednosti v oblasti ICT
- Spolupráce se zákonnými zástupci dětí
- Vzdělávání dětí mladších 3 let
- Zájmové a neformální vzdělávání
- Společné vzdělávání (právní aspekty, úprava ŠVP apod.)
- Chování a vedení třídy
- Vedení školy, manažerské dovednosti
- Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí
- Jiná oblast:

18. Jaké formy dalšího vzdělávání, které definuje Lazarová (2006) preferujete? (vyberte jednu nebo dvě možnosti)

- Prezenční přednášky a školení
- Prezenční kurzy a semináře
- Online přednášky a školení
- Online kurzy a semináře
- Workshopy
- Samostudium
- Jiná odpověď:

19. Které z těchto forem dalšího vzdělávání, které definuje Lazarová (2006) považujete za nejefektivnější z hlediska získaných poznatků uplatňovaných v praxi?

- Prezenční přednášky a školení
- Prezenční kurzy a semináře
- Online přednášky a školení
- Online kurzy a semináře
- Workshopy
- Samostudium
- Jiná odpověď:

20. Liší se Váš přístup k výběru vzdělávacích programů nyní oproti době, kdy jste začínala s profesí? (pokud jste v praxi méně než 1 rok, neodpovídejte)

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

21. Pokud jste v předešlé otázce odpověděl/a "rozhodně ano" či "spíše ano", jak se Váš přístup změnil?

- Nyní si vybírám na základě svých vzdělávacích potřeb
- Dříve jsem si aktivně vybírala, nyní absolvuji to, co mi určí vedení školy
- Nyní preferuji prezenční formy
- Nyní preferuji online formy
- Dříve jsem preferovala samostudium či výměnu zkušeností s kolegy, nyní dávám přednost formálním formám.
- Dříve jsem preferovala formální formy, nyní dávám přednost samostudiu a výměně zkušeností s kolegy.
- Jiná odpověď:

22. Co Vás nejvíce motivuje k účasti na dalším vzdělávání? (vyberte jednu nebo více možností)

- Chci se profesně rozvíjet
- Chci zkvalitnit výchovu a vzdělávání dětí
- Mám zájem o nové trendy předškolního vzdělávání
- Podpora ze strany vedení školy
- Lepší pracovní pozice
- Vyšší plat
- Setkávání a diskuze s kolegy
- Výměna zkušeností a diskuze s odborníky
- Mé dobré dosavadní zkušenosti s dalším vzděláváním
- Jiná odpověď:

23. Jakou roli hraje vedení školy při Vašem rozhodování o účasti na dalším vzdělávání?

- Škola mě aktivně podporuje a motivuje k účasti
- Škola mi nabízí možnosti dalšího vzdělávání, ale nijak výrazně mě v účasti nepodporuje
- Škola další vzdělávání neorganizuje, ale pokud se rozhodnu sám/sama, podporuje mě v tom
- Škola mi možnosti dalšího vzdělávání nenabízí, ale ani mi ve vzdělávání nebrání

- Škola další vzdělávání nijak nepodporuje
- Jiná odpověď:

24. Pokud se dalšího vzdělávání neúčastníte pravidelně či byste se chtěli vzdělávat více, co Vám v tom brání? (vyberte jednu nebo více možností)

- Nedostatek času
- Nedostatek financí
- Nevyhovující časový rozvrh vzdělávacích programů
- Nevyhovující nabídka vzdělávacích programů
- Nedostatek personálu, který by pokryl moji absenci při vzdělávání
- Nedostatek informací o dalším vzdělávání
- Nevidím v dalším vzdělávání přímý přínos pro svou praxi
- Osobní a rodinný kontext
- Špatná zkušenost s účastí na dalším vzdělávání
- Nedostatek podpory od vedení školy
- Nemám zájem o další vzdělávání
- Jiná odpověď:

25. Které z následujících možností by podle Vás mohly usnadnit účast na dalším vzdělávání? (vyberte jednu nebo více možností)

- Více financovaných programů
- Flexibilnější časové možnosti (více kurzů odpoledne, o víkendech)
- Dostupnější nabídka vzdělávání v mém regionu
- Více online vzdělávacích možností
- Lepší podpora od vedení školy (např. uvolnění z práce, finanční podpora)
- Možnost výběru vzdělávání dle vlastních potřeb
- Nižší finanční náklady na programy
- Jiná odpověď: