

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Analýza vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování dětí*

*Analysis of educational needs of kindergarten employees in the field of children's nutrition*

Ing. Bc. Daniela Dostalíková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: N AMGT

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Analýza vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování dětí* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. 11. 2021

Děkuji prof. PaedDr. Ivanu Pavlovovi, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování diplomové práce. Mé poděkování patří též mateřským školám na území hlavního města Prahy za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

## **ABSTRAKT**

Práce se zaměřuje na problematiku vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí mateřských škol a klade si za cíl identifikovat vzdělávací potřeby zaměstnanců mateřských škol v této oblasti a následně komparovat vzdělávací potřeby pedagogických zaměstnanců a zaměstnanců z řad školních jídelen. Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a analytickou. Teoretická část se zabývá vymezením ve smyslu zasazení problematiky do kontextu celoživotního učení, specifik vzdělávání dospělých, kompetencí, profesního vzdělávání a uvedení tématu vzdělávání ve sféře mateřských škol. Současně jsou definovány vzdělávací potřeby a s tím související definování analýzy vzdělávacích potřeb, teoretických přístupů k problematice a cyklus systematického vzdělávání. Druhá část, analytická, se zabývá vyhodnocením dotazníkového šetření realizovaného mezi pedagogickými pracovníky a pracovníky školní jídelny v mateřských školách, které se zaměřuje na analýzu vzdělávacích potřeb zaměstnanců v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí a rozdíly mezi těmito skupinami. Zvolenou metodou je analýza primárních dat získaných elektronickou formou přímo od respondentů. Z výsledků práce vyplývají rozdíly mezi vzděláváním pedagogů a zaměstnanců jídelny, kdy skupina z řad pracovníků jídelny považuje téma stravování za důležitější, lépe se v problematice orientuje, pocítuje větší potřebu se dále vzdělávat, cítí větší podporu zaměstnavatele, ale zároveň jako bariéry hodnotí nedostatek finančních prostředků školy a nemožnost opustit své pracoviště.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vzdělávání dospělých, profesní vzdělávání, vzdělávací potřeby, celoživotní učení, mateřská škola

## **ABSTRACT**

The work focuses on the issue of vocational education in the field of nutrition and nutritional needs of kindergarten children and aims to identify the educational needs of kindergarten employees in this area. Then the work compares the educational needs of teachers and school canteen staff. The work is divided into two parts, theoretical and analytical. The theoretical one deals with the definition in terms of placing the issue in the context of lifelong learning, the specifics of adult education, competencies, vocational education and the introduction of the topic of education in kindergartens. At the same time, educational needs are defined and the related definition of the analysis of educational needs, theoretical approaches to the issue and the cycle of systematic education. The second part, analytical, deals with the evaluation of a questionnaire survey conducted among teachers and school canteen staff in kindergartens, which focuses on the analysis of educational needs of employees in the field of nutrition and nutritional needs of children and the differences between these groups. The chosen method is the analysis of primary data obtained in electronic form directly from the respondents. The results show differences between the education of teachers and canteen employees, when a group of canteen workers considers the topic of catering more important, feels better oriented in the issue, feels a greater need for further education, feels more support from the employer, but also as barriers considers lack of school funds and the inability to leave their workplace.

## **KEYWORDS**

adult education, vocational education, educational needs, lifelong learning, kindergarten

## Obsah

Úvod .....	7
1 Teoretický rámec profesního vzdělávání.....	9
1.1 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení.....	9
1.1.1 Etapy celoživotního učení .....	10
1.1.2 Celoživotní vzdělávání a celoživotní učení .....	11
1.2 Kompetence ve vzdělávání .....	12
1.2.1 Kompetence v profesním vzdělávání .....	13
1.3 Specifika vzdělávání dospělých.....	14
1.3.1 Docilita .....	15
1.3.2 Motivace a bariéry ve vzdělávání .....	17
1.3.3 Cílové skupiny vzdělávání dospělých .....	19
2 Profesní vzdělávání dospělých .....	21
2.1 Realizace, dělení a přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání .....	22
2.2 Podnikové (firemní) vzdělávání.....	24
2.3 Vzdělávání dospělých ve školství.....	28
2.3.1 Legislativní vymezení.....	28
2.3.2 Vzdělávání dospělých v mateřských školách .....	29
2.3.3 Vzdělávání zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování dětí.....	30
3 Analýza vzdělávacích potřeb.....	32
3.1 Vzdělávací potřeby .....	32
3.2 Teoretické přístupy k analýze vzdělávacích potřeb .....	33
3.3 Cyklus systematického vzdělávání .....	37
3.3.1 Identifikace vzdělávacích potřeb .....	38
3.3.2 Formy vzdělávání .....	40

4	Analýza dotazníkového šetření.....	41
4.1	Cíl dotazníkového šetření .....	41
4.2	Techniky sběru dat.....	42
4.3	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	44
4.3.1	Zastoupení respondentů dotazníkového šetření.....	45
4.3.2	Respondenti dle počtu let školské praxe.....	46
4.3.3	Respondenti dle velikosti organizace (počtu zaměstnanců).....	46
4.3.4	Respondenti dle zřizovatele.....	47
4.3.5	Vnímání důležitosti vzdělávání ve stravování a nutričních potřebách .....	48
4.3.6	Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků mateřských škol .....	49
4.3.7	Preferované oblasti vzdělávání .....	51
4.3.8	Orientace respondentů v oblasti stravování a nutričních potřeb.....	52
4.3.9	Vnímání potřeby vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb .....	55
4.3.10	Podpora ve vzdělávání ze strany zaměstnavatele .....	57
4.3.11	Realizace vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb.....	58
4.3.12	Spolupráce pedagogů a zaměstnanců jídelen v oblasti stravování .....	60
4.3.13	Bariéry při vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb .....	61
4.3.14	Možnosti vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb .....	63
4.3.15	Preferované formy vzdělávání.....	64
4.3.16	Podněty respondentů .....	65
	Závěr.....	67
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	73
	Seznam příloh.....	77
	Příloha 1 – Znění dotazníkového šetření spolu s průvodním dopisem.....	78

## Úvod

Téma (školního) stravování je již několik let diskutovaným, a to nejen v kruzích odborné, ale také široké veřejnosti. Je úkolem škol, aby dokázaly sladit požadavky dětí a rodičů s požadavky autorit a veřejných orgánů, mezi které patří naplňování hygienických norem, spotřebního koše, zásad racionální výživy a pestrosti, a v neposlední řadě nároků na cenu školního stravování. Je nepochybné, že strava je základním pilířem podílejícím se na zdraví dětí, žáků a především budoucích dospělých, podílí se na správném fyzickém i psychomotorickém vývoji včetně vlivu na pozornost a učení, a tím přímo ovlivňuje vzdělávací procesy. Úloha pedagogických pracovníků, ale především zaměstnanců školních jídelen je v této oblasti nelehká, jelikož právě jim je přičítána velká odpovědnost za stravovací návyky dětí a žáků. Pro zajištění funkčního systému stravování dětí a žáků, dobré stravovací návyky a racionální výživové chování dětí, které vnímáme jako budoucí dospělé, je kooperace a informovanost obou skupin zaměstnanců zcela zásadní a jejich edukace stejně tak.

Téma vzdělávání zaměstnanců mateřských škol ve stravování a nutričních potřebách dětí pak poukazuje kromě samotné podstaty především na problematiku vzdělávání nepedagogických pracovníků, v tomto případě konkrétně zaměstnanců školních jídelen. Přesto, že jsou na ně kladeny stále vyšší a vyšší nároky, jejich vzdělávání není uchopeno systematicky (na rozdíl od pedagogických pracovníků) a je často závislé na jejich vlastní iniciativě nebo aktivitě jejich nadřízených.

Tato práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to teoretickou a analytickou. První část, teoretická, se zabývá zasazením problematiky profesního vzdělávání dospělých do teoretického rámce celoživotního vzdělávání a učení s ohledem na kompetence, specifika, bariéry, motivaci a zasazení vzdělávání dospělých do kontextu školství. Součástí je také definování analýzy vzdělávacích potřeb spolu s vymezením vzdělávacích potřeb dospělých a uvedením teoretických přístupů k problematice analýzy. Druhá, praktická část, se zabývá vyhodnocením dotazníkového šetření realizovaného mezi zaměstnanci mateřských škol, díky kterému se práce snaží určit společné znaky a rozdíly ve vzdělávacích potřebách zaměstnanců pedagogických a zaměstnanců školních jídelen. Zároveň jsou hledány souvislosti a faktory, které jejich potřeby ovlivňují.



Cílem této diplomové práce je na základě teoreticko-metodologických východisek s využitím vhodných analytických metod identifikovat vzdělávací potřeby zaměstnanců mateřských škol s ohledem na problematiku stravování dětí, následně komparovat vzdělávací potřeby pedagogů a zaměstnanců jídelny v této oblasti a navrhnout doporučení pro obě skupiny.

Tato práce si klade a hledá odpovědi na výzkumné otázky, které jsou následující:

- Je rozdíl mezi vzdělávacími potřebami pedagogů a zaměstnanců jídelen mateřských škol v oblasti stravování dětí?
- Dostává se zaměstnancům podpory ze strany vedení a mají vhodné podmínky pro vzdělávání v této oblasti?
- Jaké existují bariéry v naplňování vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí?

## 1 Teoretický rámec profesního vzdělávání

Profesní vzdělávání se stává stále aktuálnějším tématem nejen v české, ale i v zahraniční vzdělávací politice, a to díky trendům jednadvacátého století. Sílicí trendy globalizace, internacionalizace, informatizace, a další, zvyšují tlak na flexibilitu zaměstnanců, změnu jejich kvalifikací a realizaci celoživotního učení a vzdělávání, které pomáhá naplňovat znaky učící se společnosti.

### 1.1 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení

Samotná andragogika, jak jí definuje Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2014, s. 39-40) je vědou zabývající se vzděláváním dospělých a s tím spojených všech procesů a souvislostmi učení dospělého jedince. Andragogika se zabývá takovým učením, které tvoří předpoklady pro vznik učící se a znalostní společnosti. Takovéto učení je především organizované, sebeřízené a kooperativní. Současně andragogika čerpá z různých disciplín, a to především pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, ekonomie atd.

Dle Beneše (2014, s. 53) andragogiku lze rozdělit na různé disciplíny. Mezi základní patří obecná didaktika, komparativní andragogika, dějiny andragogiky a andragogická didaktika. Do aplikovaných disciplín pak řadíme právě andragogiku, která se zaměřuje na profesní vzdělávání, vzdělávání zájmové či občanské. Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2014, s. 224) pracuje také se slovenským pojetím profesní andragogiky, která je rovněž chápána jako aplikační disciplína, ale je zaměřena na další odborné vzdělávání dospělých. Součástí tohoto vzdělávání jsou pak rekvalifikace, personální management, kariérové poradenství či péče o rozvoj lidských zdrojů, která je díky tomuto pojetí posilována.

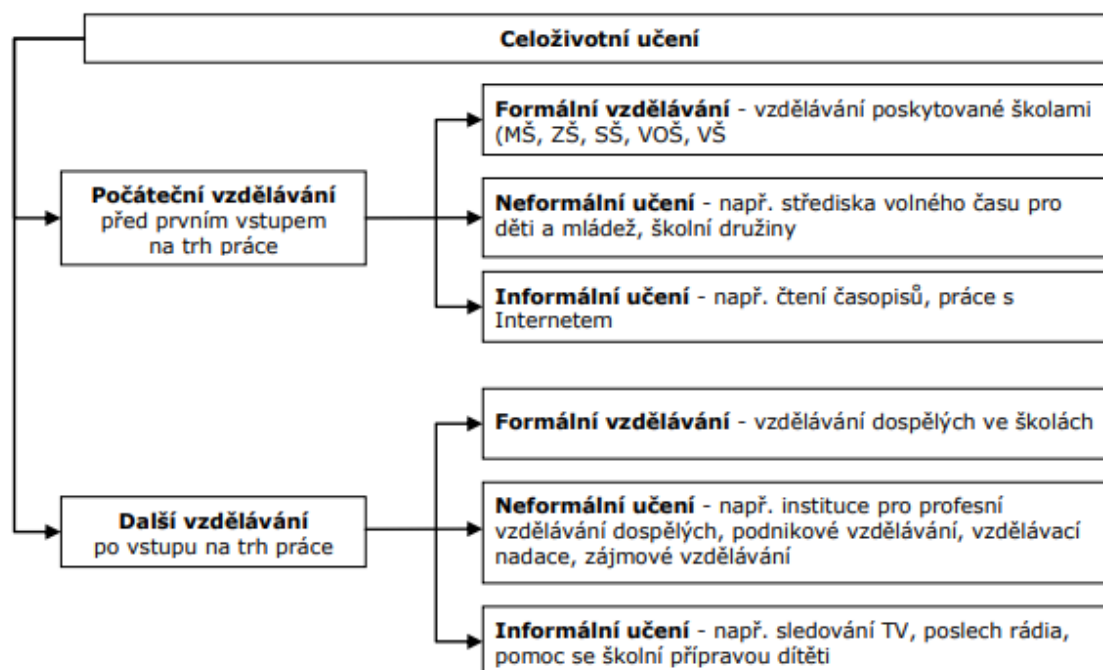
*„Teoretický koncept celoživotního vzdělávání a učení zahrnuje veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a profesních kompetencí. Celoživotní učení představuje v ideálním případě kontinuální proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života jedince. V současnosti zřejmá preference pojmu učení na úkor vzdělávání je výrazem toho, že aktivita a zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce.“*  
(Veteška, 2016, s. 93)

Koncept celoživotního učení je tedy chápán jako životní postoj, který je založen na pokračování v učení po celou dobu života jedince, nikoliv ukončení sebevzdělávání absolvováním školního vzdělávání v určitém věku. Do celoživotního učení lze řadit veškeré vzdělávací aktivity absolvované v průběhu života člověka.

Posun od tradičního modelu učení k celoživotnímu je dán postojem jak vzdělávaného jedince, tak jeho učitele. V rámci celoživotního učení působí pedagog jako průvodce a pomáhá jedinci hledat zdroje, on sám však není primárním zdrojem znalostí. Jedinci si osvojují dovednosti a získávají znalosti prostřednictvím činností a vzájemným učením jeden od druhého, potažmo ve skupinách. Vzdělávání je zároveň individualizované pro daného účastníka, přístup k učení má daný jedinec po celý život, stejně tak účastníkem je i pedagog, který na sobě pracuje neustálým rozvojem. (Zlámal, 2009, s. 19)

### 1.1.1 Etapy celoživotního učení

Hlavní etapy konceptu celoživotního učení jsou dvě, a to: etapa počátečního vzdělávání, tj. před vstupem jedince na trh práce a další vzdělávání, tj. vzdělávání a učení uskutečňované po vstupu jedince na pracovní trh.



Obrázek 1 – Etapy celoživotního učení (Vychová, 2008, s. 14)

Jak je patrné ze schématu výše, počáteční vzdělávání se dělí na učení formální, neformální a informální. Další vzdělávání se pak dělí stejně, ovšem má jiný obsah a formu. „*Formálním vzděláváním se rozumí školské vzdělávání, jehož funkce, cíle, obsah a způsoby hodnocení jsou vymezeny zákonem. Absolvování tohoto vzdělávání vede k získání oficiálně uznávaného osvědčení o dosaženém vzdělání.*

*Další formu vzdělávání představuje neformální vzdělávání, jímž se rozumí získávání znalostí a dovedností mimo formální (školský) vzdělávací systém. Toto vzdělávání probíhá např. v rámci odborných vzdělávacích kurzů, školení, volnočasových aktivit apod. Neformální vzdělávání nevede k získání oficiálního, úředně předepsaného a uznávaného dokladu o ukončeném vzdělání. Tyto první dva způsoby osvojování a získávání znalostí a dovedností lze označit za vědomé a záměrné vzdělávání.*

*Třetím způsobem, jak může jedinec získávat nové znalosti, je informální vzdělávání. Tímto pojmem se označuje vzdělávání, ke kterému dochází při výkonu každodenních činností jedince souvisejících s jeho prací, rodinou či trávením volného času. Informální vzdělávání není úmyslné ve smyslu záměrného vynaložení úsilí jedincem naučit se něčemu novému a člověk si ani neuvědomuje, že se vzdělává. Informální učení nemá stanoven předmět ani čas výuky. Příkladem tohoto způsobu učení může být čtení denního tisku, sledování televize, práce s Internetem, poslouchání rádia, ale i luštění křížovek. Na rozdíl od formálního vzdělávání či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.“ (Vychová, 2008, s. 13)*

### **1.1.2 Celoživotní vzdělávání a celoživotní učení**

Rozdíl mezi vzděláváním a učením uvádí Pavlov (2021, s. 30-31), kdy vzdělávání je proces záměrný, systematický a podporovaný zvenčí, nebývá zpravidla individualizovaný a zodpovědnost za tento proces nese veřejný sektor. Oproti tomu učení představuje osobní zodpovědnost jedince za vzdělávání, proces kultivace osobnosti a tvořivého myšlení, schopnost získané poznatky využívat v praxi.

Tendence upřednostňování pojmu celoživotní učení před pojmem celoživotní vzdělávání potvrzuje Veteška (2016, s. 96), který doplňuje, že cílem celoživotního učení je v daném jedinci vybudovat pozitivní postoj k učení a „naučit jej učit se“. Znamená to tedy, že osobnostní růst a rozvoj, občanské i profesní uplatnění člověka je dáno právě schopností

rozdíjet jeho znalosti, kompetence a postoje. Učení je chápáno jako psychicky regulovatelný proces, díky kterému je naplňován potenciál daného jedince, a to v jakémkoliv věku, s jakýmkoliv nadáním, společenským postavením nebo zájmem. Celoživotní vzdělávání je pak institucionalizované a realizuje to, co je společností vnímáno jako důležité. Uváděn je ještě jeden pojem, a to všeživotní učení, které je realizováno v průběhu celého života a propojuje učení formální, neformální a informální.

## 1.2 Kompetence ve vzdělávání

*„Pojem kompetence tedy můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27)

Z literatury lze odvodit (Palán, 2002, s. 98-99), že kompetencím můžeme porozumět ve dvou rovinách, kdy první vykládá kompetenci jako pravomoc a s tím spojenou odpovědnost, druhá pak chápe kompetenci jako schopnost vykovávat funkci, soubor způsobů chování a způsobilostí k výkonu. Zjednodušeně tomuto pojmu rozumět jako triádě „mohu – umím – chci“. Dvojím způsobem rozumí kompetenci i Tureckiová (2009, s. 35-36), která pojem pravomoc zaměňuje za oprávnění, kdy jednotlivec nebo skupina může rozhodovat, tedy ovlivňovat vlastním jednáním jednání ostatních. Dalším způsobem je pochopení kompetence jako specifického souboru dovedností, znalostí, zkušeností, postupů, postojů a metod, které jsou jedincem využívány pro zvládnutí životních situací a řešení nejrůznějších úkolů.

Kompetence se současně vyznačuje určitými znaky, které uvádí Tureckiová (2009, s. 37) i Veteška a Tureckiová (2008, s. 31-32). Prvním znakem je kontextualizace kompetence, tedy její zasazení do určité situace a prostředí, druhým je pak multidimenzionálnost kompetence, které rozumíme jako skladeb z různých zdrojů, a to informací, znalostí, dovedností, představ, postojů, aj. Kompetence obsahuje znaky chování jedince a současně se v chování projevuje, je definovaná standardem, tedy existuje předem určená úroveň zvládnutí kompetence a s tím související soubor měřítek, které jedinci pomáhají vyhodnotit svou úroveň. Posledním znakem je potenciál kompetence pro rozvoj a akci, tedy že kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení.

### 1.2.1 Kompetence v profesním vzdělávání

V souvislosti s profesním vzděláváním se hovoří o profesní kompetenci, „*která zahrnuje jak složky umožňující dosahování očekávaných výsledků práce (obvykle „technické“ či funkční znalosti a dovednosti, včetně dalších speciálních typů kompetencí, tak také „zdroje“, jejichž využívání vede k žádoucímu pracovnímu chování (naplňování vztahových pracovních rolí jako součást komplexně pojatého pracovního výkonu), a nověji i takové chování, které je odrazem žádoucích postojů pracovníků k organizaci, jejím zákazníkům i širšímu společenství, včetně sebe samého.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 42)

Profesní kvalifikace je dalším pojmem, který s kompetencemi úzce souvisí, a někdy tyto pojmy splývají v jeden. Pro výkon daného povolání je nutno většinou disponovat znalostmi a dovednostmi, které jsou zásadní pro získání oficiální profesní způsobilosti. Tuto formální kvalifikaci lze získávat během primárního, sekundárního i terciálního vzdělávání. Tím, že se formální příprava doplňuje o další zkušenosti a dovednosti (tedy neformální kvalifikaci), získává jedinec kvalifikaci pracovníka. Cílem profesního vzdělávání je pak synchronizovat kvalifikaci jednotlivce s obecnými požadavky na pracovní místo. Z uvedeného vyplývá, že kvalifikace je založena na kompetencích. Současně lze říci, že spolu s flexibilitou profesní dráhy jedince se mění i jeho kvalifikace skládající se ze složky formální a neformální. Díky nabytým zkušenostem začíná převažovat kvalifikace neformální, která umožňuje člověku být úspěšný i v jiných sférách života, než je ta pracovní. V souvislosti se zaměstnavateli je vždy na nich samotných, jakými předpoklady osobnostními i odbornými má disponovat daný zaměstnanec a jaké tedy mají být jeho požadované kompetence. (Tureckiová, 2009, s. 40-41)

Veteška (2016, s. 236) dále uvádí rozlišený následujících pojmů:

- „*kvalifikace – formální výsledek hodnocení a validace, který je získán v okamžiku, kdy příslušný objekt stanoví, že jedinec dosáhl výsledků učení podle daných standardů;*
- *výsledky učení – vyjádření toho, co dotyčná osoba zná, čemu rozumí a co je schopna vykonávat po ukončení vzdělávacího procesu, což je vymezeno na základě znalostí, dovedností a kompetencí;*

- *kompetence – prokazatelná schopnost používat znalosti, dovednosti a osobní, sociální nebo metodické schopnosti při práci a studiu a v profesním či osobním rozvoji. V evropském rámci kvalifikací jsou kompetence popsány ve smyslu zodpovědnosti a samostatnosti.*“

### **1.3 Specifika vzdělávání dospělých**

Spolu s turbulentním vývojem společnosti a rychlostí změn se stává vzdělání důležitou komoditou a člověk hlavním nositelem znalostí. V důsledku těchto událostí roste význam vzdělávání, a to nejen toho „školního“, tedy primárního, sekundárního a terciárního. Vzdělávání dospělých zaujalo místo významného hráče na poli personální politiky v organizacích, jelikož se dnes lidé soustředí kromě zájmového a občanského vzdělávání především na to profesní, které vede k získávání a rozšiřování kvalifikací. Spolu s dostupností informací a rozvojem moderních technologií, které dnes již většinová společnost dokáže alespoň do určité míry využívat, se stává vzdělání dostupnějším, úkolem vzdělavatelů je pak reagovat na společenské změny a uspokojovat poptávku členů společnosti, kteří jsou sice vzdělanější, ale vybíravější a náročnější, než tomu bylo dříve.

Vzdělávání dospělých zastává také mnoho funkcí, kdy první z nich je kompenzační, která umožňuje získání vyššího a vysokoškolského vzdělání a kdy je vzdělávání dospělých chápáno jako nástroj zasluhující se o společenské změny. Druhou funkcí pak představuje vzdělávání dospělých jako součást revolučních změn, kdy vzdělávání může sloužit jako politická „zbraň“. Vzdělávání jako strategie proti politické radikalizaci je další funkcí, která zdůrazňuje apolitičnost vzdělávání. Dalšími jsou funkce sociálně-integrativní, což znamená možnost rozvoje člověka ve společnosti a společenstvích, funkce demokratizační, funkce emancipační a funkce kvalifikační znázorňující konkurenceschopnost jedince, sociální mobilitu a rovnost příležitostí. (Beneš, 2014, s. 38-39)

Vzdělávání dospělých se realizuje na různých úrovních a různými subjekty – institucemi, zařízeními, organizacemi, které mají společný cíl, a tím je vzdělávání. Kromě cíle se však mohou lišit, a to jak velikostí, zřizovatelem, působením. Palán (2002, s. 236) uvádí: „*Vzdělávacími subjekty mohou být jednotlivci, orgány, organizace a instituce, zejména:*

- a) *vzdělávací zařízení rezortů, podniků, organizací, družstev, odborů;*
- b) *státní rekvalifikační střediska;*
- c) *vzdělávací zařízení stavovských organizací a profesních svazů;*
- d) *samostatná vzdělávací zařízení;*
- e) *vzdělávací zařízení fyzických osob;*
- f) *politická a občanská sdružení a jejich vzdělávací zařízení;*
- g) *kulturně-výchovná zařízení;*
- h) *další organizace (výzkumné, poradenské, spolky, nadace, církve apod.) doplňující své hlavní činnosti aktivitami v oblasti vzdělávání dospělých. “*

Při vzdělávání dospělých jedinců je vhodné pracovat s jejich obecnými charakteristikami, mezi které patří dle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 80) životní styl a způsob života, omezený čas, který mohou věnovat vzdělávání, reálné sebepojetí, představa o cílech vzdělávání, jeho obsahu a výsledku, samostatnost a zodpovědnost za naplňování vlastních vzdělávacích potřeb, různorodost životních i pracovních zkušeností, rozptýlení z osobních, pracovních i jiných důvodů. Tyto charakteristiky se mohou odlišovat dle cílové skupiny. Dle Bartáka (2007, s. 101) je nutné mít na paměti, že se dospělí účastníci odlišují věkem a druhem profese nebo zaměstnáním, úrovní znalostí, zkušenostmi, dovednostmi i osobnostními charakteristikami. Různá pak může být i jejich motivace ke studiu, vzdělávací potřeby a zájmy, postoje a názory. Současně každý z nich považuje za důležitou jinou oblast a pracují tak více se svými prioritami, než je tomu u dětí a žáků. Každý frekventant vzdělávání dospělých disponuje jiným množstvím volného času a odlišným zdravotním stavem, který může tvořit bariéry ve vzdělávání. Ve vzdělávání dospělých je nutné mít jasně nastavený cíl, přistupovat k problematice racionálně a vědět, že účastníci splňují tři podmínky: umí, chtějí, mohou.

### **1.3.1 Docilita**

V souvislosti se vzděláváním dospělých nutno hovořit o schopnosti neboli míře potenciálu člověka k učení. Je to vlastně obvyklá vlastnost a dispozice člověka, která ho vede k osobnímu rozvoji. Znamená to tedy, že tato míra potenciálu je pro každého člověka individuální. Pavlov (2021, s. 77) uvádí: „*Docilita (z lat. Docilitas – učenlivost být člověkem, ale i učenlivý, také schopný učit se) je vícevýznamový pojem, které má více*



*ekvivalentů, sémanticky je blízký antické řecké idey jako „péče o duši“. Švec (2008, s. 89) uvádí, že „vzdělatelnost = educability, vychovatelnost = trainability a schopnost učit se = docilita“. Hartl (1999, s. 163) hovoří o docilitě jako o způsobilosti k učení. Výzkumy podle něj dokazují, že starší dospělí se můžou učit stejně dobře jako mladí. Pokud jsou jejich výsledky slabší, je to z důvodu poklesu jiné schopnosti, než duševní.“*

Dle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 80) je docilita chápána jako vzdělavatelnost člověka, způsobilost učit se a jako míra, do které lze člověka vzděláváním ovlivnit. Aby byla docilita u dospělého jedince dostatečná, musí být splněny předpoklady určité úrovně vyzrálosti. Současně se ukazuje, že člověk je vzdělavatelný de facto ve všech stupních a obdobích života. Pavlov (2021, s. 77) ještě poukazuje na to, že důležitou roli v učení (se) dospělých hraje rychlost (tedy čas, který je nezbytný pro osvojení poznatků, a který může být v důsledku fyziologických změn a stárnutí ovlivněn) a kapacita (neboli daná schopnost učit se, která nebývá ovlivněná ani věkem, ani fyziologicky).

Pojem docilita je možné chápat také jako míru dispozic pro aktivní zapojení dospělého člověka do vzdělávacího procesu. Výzkumy ukazují, že vzdělavatelnost člověka se s věkem neztrácí, ale upravuje spolu se strukturou vzdělávání. Schopnost učení je ovlivněná změnami v paměti, která se mění z mechanické na logickou, je ovlivněna duševními i tělesnými schopnostmi a narůstá schopnost zapamatování abstraktních pojmů a obrazů. Oproti tomu klesá lehkost učení a kapacita, tedy množství zpracovatelných jevů, trvanlivost, tedy míra udržení jevů v dlouhodobé paměti a může se měnit motivace k učení. Schopnost učení (se) dospělého jedince je ovlivněna faktory, kterými jsou vůle jedince, uvědomělost, intelekt, rychlost osvojení informací a trvanlivost učení. (Palán, 2002, s. 239)

Zlepšování, rozvoj, trénink a andragogická intervence jsou nástroje, které pomáhají ke zlepšování schopnosti učení jedince. Stupeň docility se nevztahuje pouze na znalosti a dovednosti daného člověka, ale symbolizuje určitou zralost, kterou by měl dospělý člověk disponovat. Schopnost vzdělávat se je v dnešním prostředí důležitým kritériem pro zaměstnávání a celoživotní přípravu na přizpůsobování se novým požadavkům. Pavlov (in Pavlov, 2021, s. 78) zdůrazňuje, že: *„učenílivost nechápeme jen v úzkém pojetí ve vztahu k novým vědomostem a schopnostem, ale i ve vztahu k uvědomělé sebevýchově (hodnoty, charakter, mravnost) osobnosti (potenciál vychovatelnosti a vzdělatelnosti). Docilitu jako*

*andragogický fenomén je možné nejen vědecky zkoumat, ale i prakticky komplexně podporovat v těchto dimenzích:*

- *moci – různá míra potenciálu (komplex dispozic pro učení včetně životních zkušeností a výsledků školní edukace);*
- *chtít – různá úroveň motivace (připravenost, ochota učit se a přiznat si, že nevíme, ale učení se dokážeme i za pomoci jiných zlepšit);*
- *vědět – různé strategie celoživotního udržování a rozvíjení učenílivosti.“*

### **1.3.2 Motivace a bariéry ve vzdělávání**

Pro efektivitu vzdělávání dospělých je motivační faktor zcela zásadní. Jak bylo již uvedeno, pro úspěšné vzdělávání je nutno, aby byl účastník kompetentní, tedy uměl – chtěl – mohl. Sloveso umět vlastně symbolizuje docilitu, chtít a moci pak znázorňují motivaci a bariéry ve vzdělávání. Motivaci k účasti na vzdělávání lze chápat jako ochotu rozšířit své znalosti a zdokonalit své dovednosti a schopnosti.

Motivace je ovlivňována dvěma směry, a to zvenčí (pak hovoříme o stimulaci) a zevnitř (pak hovoříme o motivaci). Při motivaci jedince záleží také na jeho osobnosti, konkrétně jeho složkách. Mezi ty patří rysy, vnímání sebe samého, vědomosti, dovednosti a právě motivy. Motivem rozumíme *„vše, co podněcuje činnost člověka určitým směrem, vnitřní pohnutky, jež povzbuzují a udržují aktivitu. Ten, kdo má silnou motivaci ke svému vlastnímu rozvoji, vyhledává situace, z nichž se může poučit, a stanovuje si cíle, které pro něj představují výzvu.“* (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71)

Tureckiová (2008, s. 26-27) uvádí, že ochota se vzdělávat i v dospělém věku záleží na různých faktorech, například vnitřní motivaci, která se projevuje i jako vztah ke vzdělávání, který daný jedinec získal během života. Tento vztah se odvíjí od sociálního původu člověka, jeho rodinného zázemí a postoji ke vzdělání v rodině, kulturního dědictví, sociálního i ekonomického kapitálu a zkušeností s předchozím vzděláváním, dalším významným faktorem je i přístup ke vzdělání. Jak uvádí Mužík (2005, s. 9-10) dospělí se učit mohou, ale nemusí, a proto dospělí s motivací často bojují. Vliv na to, zdali se jedinec do procesu vzdělávání zapojí, jaký bude průběh a výsledky, mají i jeho potřeby, zájmy, vlohy a celkový postoj. Z toho důvodu je nezbytné, aby byl kladen důraz na motivaci, tj. probuzení zájmu

v účastníkovi, aspiraci a vidinu seberealizace účastníka, podněcení zvědavosti, radosti z úspěchu a vůle něco dokázat. Naopak je zde snaha o minimalizování těch faktorů, které účastníka mohou odradit, kterými je strach nebo špatné vzpomínky na předchozí zkušenosti.

Motivaci lze povzbudit díky jasnému smyslu a cíli vzdělávání, návazností na aktuální stav dovedností, znalostí a vědomostí, pozitivním a konstruktivním hodnocením, uspokojením potřeb, logikou studijního programu a využíváním didaktických nástrojů. Zároveň je nutno zmínit, že motivací pro zapojení do vzdělávání je také vyřešení určitého problému a vzniká tak jiná struktura motivů, mezi které, jak uvádí Beneš (in Palán, 2002, s. 126), patří sociální kontakt (snaha o nalezení či rozvinutí kontaktů, posílení vlastní sociální pozice, potřeba poznat problémy jiných, aj.), sociální podněty (získání nových podnětů nezatížených vlastními každodenními starostmi), profesní důvody (rozvoj či zajištění vlastní pozice v zaměstnání), účast na politickém či komunitním životě, vnější očekávání (účast na základě doporučení zaměstnavatele, přátel, rodiny, aj.), poznávací zájmy (vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání). Podobné pojetí představuje také Zlámal (2009, s. 13), který mezi typické motivační faktory řadí touhu po vytváření či udržování sociálních vztahů, snahu po naplnění vnějších očekávání (typicky zaměstnavatele), být užitečný pro ostatní, profesní růst a prostředek úniku či stimulace. Beneš (2002, s. 125) uvádí členění motivace na habituální (tedy pohnutky, které jsou odvozeny od dříve získaných postojů a způsobů chování) a aktuální (které jsou krátkodobé a působí právě teď, například obava z uplatnění na trhu práce).

Hlavní překážky, tedy bariéry vznikají dle Cantora (in Zlámal, 2009, s. 14) tím, že dospělí účastníci mají mnoho dalších povinností (rodina, kariéra, společenské závazky), nedisponují dostatkem volného času, který by mohli obětovat vzdělávání, nemusí mít dostatek finančních prostředků na další vzdělávání, řeší praktické problémy jako je sestavení denního programu, nemožnost dopravit se do místa realizace vzdělávání, nedostatečná sebedůvěra v sebe sama, zdravotní omezení, špatná předchozí zkušenost, muset se učit na základě požadavků např. vedoucího, i když samotný frekventant není v tématu zainteresován. Bariéry lze eliminovat pomocí učení, jasně daných cílů a plánů vzdělávání, efektivním využíváním didaktických přístupů, zhodnocováním přínosů a uvědoměním, že čas, finance i energie byly pro účastníka využity efektivně.

Bariéry možno rozčlenit do čtyř hlavních skupin, kterými jsou:

- percepční bariéry – tedy ty, které brání vnímat podstatu problému a neschopnost vyhledat informace k vyřešení (nemožnost rozklíčovat podstatu problému nebo vymezit danou oblast, úzký pohled na věc, nemožnost přenést se přes vlastní ego „všechno vím, všechno znám“, nemožnost využít všech smyslů i z důvodu zhoršujícího fyziologického stavu),
- bariéry kultury a prostředí – vznikající v důsledku přizpůsobení se společenským rolím a omezení vlastní tvořivosti (tvorba předsudků a ztráta hravosti, ztráta kreativity při hledání řešení, nedostatek spolupráce, nedůvěra mezi spolupracovníky, nedostatečná podpora pro profesní či kvalifikační rozvoj, konzervatismus a formalismus),
- intelektuální a výrazové bariéry – vznikající v důsledku nedostatku intelektu (nevhodné využívání jazyka, složité vysvětlování, nedostatečné vysvětlení, chybějící jasnost, absence zpětné vazby, ignorance vůči potřebám, očekáváním a možnostem ostatních),
- emoční bariéry – neboli překážky volného myšlení, sdělování a jednání (strach ze selhání, udělení chyby, nedůvěra v sebe sama, odpor ke změnám, touha po jistotě, neschopnost reagovat na změnu či výzvu, chybějící nebo malá představitost a flexibilita). (Barták, 2015, s. 15-16)

### **1.3.3 Cílové skupiny vzdělávání dospělých**

Cílovými skupinami ve vzdělávání dospělých rozumíme ty, které dokážeme identifikovat dle jejich vzdělávacích potřeb a zájmů. Vzdělávání dospělých musí reagovat na aktuální požadavky a upravovat tak své cíle, metody i obsahy. Důvody, proč pracovat s cílovými skupinami objasňuje Beneš (2014, s. 108-109):

- frekventanti se vzdělávání účastní většinou alespoň do určité míry dobrovolně, a aby se zúčastnit chtěli, musí být přesvědčeni o atraktivitě nabídky,
- vzdělávací organizace jsou financovány většinou z účastnických poplatků, je tedy zásadní, aby byly jejich kurzy navštěvovány,
- cílové skupiny se rychle proměňují, a to díky společenským, technologickým i ekonomickým změnám,

- větší efektivitu učebních procesů je dosaženo i díky omezení heterogenity účastníků, tedy skupina je co nejvíce jednotná,
- zaměření na cílové skupiny může pomoci k demokratizaci vzdělávání dospělých.

Aby došlo k efektivnímu vzdělávání cílové skupiny, je nezbytné, aby účastníci sami sebe jako cílovou skupinu chápali a ztotožnili se tak s ostatními účastníky a vzdělávacím programem. Respektování specifik účastníků pak vede k větší efektivitě vzdělávání. Pro určení kritérií cílových skupin se využívají povětšinou sociální a sociodemografické faktory:

- *„sociologické kritérium, zahrnující většinou více aspektů, např. nezaměstnaní, funkčně negramotní, menšiny;*
- *podle pohlaví;*
- *podle věku, např. absolventi škol, dospělí v předdůchodovém věku, senioři;*
- *podle formy vzdělávání, např. vzdělávající se v organizacích, samouci;*
- *podle dosaženého vzdělání, např. se základním, středním, vyšším vzděláním;*
- *podle profesního zaměření, např. nekvalifikovaní, technici, manažeři, lektori;*
- *podle motivace, např. učící se z důvodu profesního růstu, uspokojení vzdělávacích a poznávacích zájmů.“ (Beneš, 2014, s. 109-110)*

## 2 Profesní vzdělávání dospělých

Vzdělávání, tak jak ho chápeme v kontextu moderní společnosti, není tvořeno pouze školským systémem jako takovým, kterým procházejí děti, žáci a studenti při přípravě pro získání kvalifikace pro výkon určité profese či funkce během primárního až terciálního vzdělávání. Školský systém lze chápat jako základnu a přípravu člověka pro celoživotní učení a vzdělávání. Pojmu celoživotní vzdělávání pak rozumíme jako možnosti člověka vzdělávat se ve všech etapách života, zajištění přístupu ke vzdělání a zároveň možnosti učení se až do osobních mezí jedince. Profesní vzdělávání jako takové patří právě do školského systému, jelikož připravuje žáka/studenta na výkon profese. Pokud se ale posuneme na časové ose dále, narazíme na pojem profesní vzdělávání dospělých, se kterým se jedinec setkává v další a povětšinou delší etapě již dospělého života. Součástí vzdělávání dospělých je tedy další profesní vzdělávání, které je již realizováno mimo školský systém, a to různými subjekty, kterými mohou být podniky a jiní zaměstnavatelé, soukromé organizace, ministerstva, úřady a další vzdělávací instituce. Další profesní vzdělávání souvisí přímo s výkonem dané profese. Cílem je zajistit soulad mezi požadavky na profesi (výkon profese, pracovní pozice), tedy kvalifikací objektivní a kvalifikací subjektivní, což můžeme chápat jako způsobilost jedince, kterou doopravdy má. (Mužík, 2009, s. 4)

Úkolem profesní andragogiky je zabývat se „*aplikací andragogických teorií zejména v prostředí pracovních organizací a úzce souvisí s profesním vzděláváním*“. (Průcha, Veteška, 2014, s. 223) Jinými slovy řečeno, se profesní andragogika zabývá takovým vzděláváním, které se zaměřuje na profesní dráhu jedince. Částí organizace zabývající se profesní andragogikou bývá zpravidla řízení lidských zdrojů, kde je snaha o optimální rozvoj pracovníků, jejich potenciálu, nacházení rovnováhy mezi požadavky podniku na vzdělávání a naplnění potřeb jednotlivce a jejich následná seberealizace.

Pojetí profesní andragogiky a profesního vzdělávání se různí dle autorů. Pro potřeby této práce budeme však pracovat s pojetím, které chápe profesní vzdělávání jako součást profesní andragogiky: „*Profesní vzdělávání má metodologický základ právě v profesní andragogice, která v tomto kontextu systematicky pečuje o úroveň a rozvoj lidských zdrojů jako součásti firemní kultury, vytváří zdravé sociální klima umožňující uspokojování sociálních potřeb*

*zaměstnanců a rovněž pomáhá nacházet stimulující a efektivní mzdový systém a zaměstnanecké výhody.*“ (Veteška, 2016, s. 46)

Dle Mužíka (2009, s. 5) dalšímu profesnímu vzděláváním rozumíme tak, že začíná nástupem jedince na trh práce a pomáhá mu lépe se na tomto trhu uplatnit. Stejně tak i Veteška (2016, s. 107) se zabývá definicí (dalšího) profesního vzdělávání: *„Vedle počátečního vzdělávání, na které navazuje, tvoří druhou, z časového hlediska však mnohem delší etapu života člověka. Další vzdělávání následuje po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně (primárního, sekundárního či terciálního) a po vstupu jedince na trh práce.“*

Veteška (2013, s. 17) uvádí tři segmenty dalšího vzdělávání, kdy jedním z nich je právě profesní vzdělávání (lze zde zařadit i firemní a podnikové vzdělávání), pak také vzdělávání zájmové a občanské. Beneš (2014, s. 158-159) uvádí pojem profesní vzdělávání shodně také jako další odborné vzdělávání. Dalším odborným vzděláváním se pak zabývá i Mužík (2009, s. 5), který jej chápe v užším pojetí a definuje jej jako *„systém krátkodobějších studijních forem (kurzy, školení, semináře apod.)“*, které je zaměřeno spíše úzkoprofilově na danou profesi a uskutečňuje se převážně přímou formou. Zároveň mezi typy dalšího vzdělávání řadí odborný trénink, který se naopak zaměřuje na získání/rozvoj dovedností. Cílem je převést teoretické poznatky do praxe a využít je pro praktické intelektuální či manuální dovednosti.

## **2.1 Realizace, dělení a přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání**

Jak bylo uvedeno již výše, celoživotní vzdělávání patří mezi koncepty jednadvacátého století, který je nezbytný k tomu, aby se organizace mohla stát znalostní. Vzdělání a vzdělávání pak může hrát a také hraje významnou roli pro získání konkurenční výhody podniku, posilování a budování firemní kultury.

Další profesní vzdělávání může být uskutečňováno buďto v rámci dobrovolnosti každého jedince nebo v rámci pracovní doby, a to na základě požadavků zaměstnavatele nebo zakotvení v zákoně (například další vzdělávání pedagogických pracovníků). Vzdělávání, kterého se frekventant účastní, může probíhat organizovaně, kdy má formální podobu a výstupem je např. certifikát, diplom o absolvování semináře, osvědčení o rekvalifikaci nebo může mít podobu neformální, kdy jsou výstupem například nové kompetence, tedy

nové způsobilosti k výkonu určité činnosti. Druhou možností je neorganizované další vzdělávání, které probíhá informální formou. Tak jako tak by profesní vzdělávání mělo vést k posunu v pracovním výkonu. (Veteška, 2016, s. 108-109)

Jak se profesní vzdělávání dělí, uvádí Mužík (2009, s. 5). Můžeme jej dělit na dvě hlavní skupiny, a to kvalifikační vzdělávání, kam řadíme: postgraduální vzdělávání, zvyšování, prohlubování a rozšiřování kvalifikace, zaučení a zaškolení. Druhou skupinou je rekvalifikační vzdělávání, kam řadíme: předkvalifikační kurzy, specifické rekvalifikace, nespecifické rekvalifikace, doplňkové rekvalifikace, zaměstnanecké rekvalifikace. Jiné dělení uvádí Veteška (2013, s. 17), kdy do další profesního vzdělávání patří vzdělávání kvalifikační (oblast řešena v rámci zákoníku práce), periodické vzdělávací akce (pravidelná účast na vzdělávání) a rekvalifikace (neboli změna dosavadní kvalifikace získáním nové nebo rozšířením stávající).

Pokud hovoříme o profesním vzdělávání dospělých, je nutno uvést, že neprobíhá pro všechny obory rovnoměrně a přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání se liší dle odvětví, ve kterém se daný uchazeč pohybuje. Povolání, která mají profesní vzdělávání povinné v rámci své profese, mají přístup optimální. Nabídka vzdělání je pro tyto specializované, většinou vysoce kvalifikované profese dostatečná, nebo je zajišťují vlastní instituce, např. lékařské nebo advokátní komory. Jedná se především o obory lékařské, právnické, učitelské atd. Některý typ dalšího vzdělávání je pak uzavřen pro veřejnost a vytvořen přesně pro danou skupinu zaměstnanců v rámci interní personální práce. Konkrétně se jedná o státní správu, velké podniky, banky, policii apod. Pro skupinu povolání jako jsou řidiči, pracovníci v úklidových firmách, nesespecializovaných živnostech apod. je nabídka vzdělávání malá a omezená. Další skupinu pak tvoří zaměstnanci/budoucí zaměstnanci, jejichž profesní vzdělávání závisí na státní podpoře a patří zde především osoby handicapované, nekvalifikované nebo nezaměstnané. (Beneš, 2014, s. 160)

Značný vliv na nabídku poskytovaného profesního vzdělávání má dle Beneše (2014, s. 160) také to, v jakém stupni řízení se nachází daný pracovník. Tím, že se stupněm řízení vždy souvisí rozličné úkoly, se vytváří rozdíl v účelu vzdělávání. Hlavní oblasti jsou následující:

- vzdělávání vrcholového managementu, který se nepotřebuje vzdělávat v odborných kompetencích, ale v oblasti strategického myšlení, rozvoje kreativity, time



managementu, zvládání stresu a konfliktů, komunikačních a prezentačních dovednostech, aj. Tomu následně odpovídá i forma a metody vzdělávání, kterými často jsou diskuse, cvičení, case studies, zážitkové metody, aj.;

- vzdělávání středního managementu a personálu, kteří potřebují především získat právě odborné kompetence nebo praxi. Formou vzdělávání jsou pak krátkodobé a střednědobé školení nebo kurzy;
- vzdělávání řadových zaměstnanců, aby se dokázali přizpůsobit změnám v obsahu práce nebo pokud si potřebují např. zvýšit kvalifikaci. Další oblastí je také rozvoj týmové práce. Hlavními formami jsou buďto školení nebo pak zaškolování a tréninky přímo v procesu pracovní činnosti (lze již v adaptačním procesu);
- vzdělávání perspektivních zaměstnanců, u kterých je předpoklad, že se připravují na výkon vedoucí pozice. Často to jsou absolventi vysokých škol a pracuje se s nimi v rámci talent managementu dané organizace;
- nabídka dalšího vzdělávání pro všechny zaměstnance, kam patří například jazykové vzdělávání nebo BOZP a PO, které je povinné pro všechny. (Beneš, 2014, s. 160)

## **2.2 Podnikové (firemní) vzdělávání**

Podnikové vzdělávání, jinak také firemní vzdělávání, patří mezi další profesní vzdělávání. Jak již název napovídá, tento typ vzdělávání je zajišťován podnikem/firmou/organizací s cílem zvýšit, rozšířit, prohloubit nebo změnit kvalifikaci zaměstnanců. Prakticky to znamená vzdělávat pracovníka tak, aby byl odstraněn rozdíl mezi subjektivní a objektivní kvalifikací a jeho schopnosti, dovednosti, vědomosti tak odpovídaly požadavkům, které jsou na vykonávající pozici kladeny.

*„Teorie podnikového vzdělávání rozlišuje: 1. trénink, tedy výcvikové a vzdělávací akce, které jsou zaměřeny na získávání a rozvoj odborných a specifických kompetencí (znalostí a dovedností, ale i postojů a chování), a jsou nezbytné pro odpovídající očekávaný výkon a 2. rozvojové aktivity, zaměřené na budoucí požadavky trhu práce a možnosti uplatnění v podniku (rozvoj pracovníků v řízení jejich profesní kariéry).“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 217-218) Autoři také uvádějí pohled do praxe, kdy se v podniku trénink a rozvojové aktivity kombinují. Systém podnikového vzdělávání pak vychází z celkového nastavení firmy, jejich strategických a podnikových cílů a přístupu vedení k dané problematice.*

Firemní vzdělávání dle Andragogického slovníku (Průcha, Veteška, 2014, s. 2018) zahrnuje následující oblasti:

*„1. vzdělávání a rozvoj pracovníků;*

*2. normativní vzdělávání (povinné, vyplývající z právních předpisů);*

*3. doplňování kvalifikace;*

*4. změnu kvalifikace (tzn. rekvalifikace);*

*a 5. individuální rozvoj pracovníků.“*

### **Typy podnikového vzdělávání**

Stejně tak jako cílem dalšího profesního, tak i podnikového vzdělávání je dle Tureckiové (in Veteška, 2016, s. 118) smazat rozdíl mezi vlastní kvalifikací zaměstnanců a požadavky zaměstnavatele na kvalifikaci. I to je důvod, proč má firemní/podnikové vzdělávání různé cíle, formy nebo dobu trvání. Hlavní typy jsou podobné jako členění profesního vzdělávání dle Mužíka, viz výše. Typy podnikového vzdělávání definuje Tureckiová (in Veteška, 2016, s. 118) následovně:

- orientační vzdělávání pracovníků, kdy je cílem jejich zaškolení a příprava na úkoly, které budou vykonávat v souvislosti s výkonem profese, součást adaptačního procesu;
- normativní vzdělávání, tedy vzdělávání, které je dáno zákonem a slouží k udržení aproby nebo odborné způsobilosti, příkladem mohou být pedagogové nebo lékaři;
- kvalifikační nebo rekvalifikační vzdělávání, což je rozšiřování kvalifikace nebo změna této kvalifikace pro jinou profesi;
- kariérové vzdělávání, které je zaměřeno na osobní, osobnostní a individuální rozvoj zaměstnance;
- jiné podnikové vzdělávání, a to dle potřeb daného podniku, může se jednat např. o jazykové vzdělávání.

## **System a strategie podnikového vzdělávání**

Pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je dle Koubka (in Veteška, 2016, s. 120) podstatnou složkou nastavení podnikového vzdělávacího systému, který zároveň musí plnit hlavní úkoly personální práce:

- uspokojení požadavků, které jsou kladeny na pracovní místo a na pracovní kompetence zaměstnanců, díky tomu pomáhá dosazovat vhodné pracovníky na vhodná pracovní místa;
- pomáhá optimalizovat využití pracovníků a současně pomáhá tvořit vhodné pracovní týmy;
- zprostředkovává profesní a také sociální rozvoj zaměstnanců;
- napomáhá pěstování dobrých pracovních vztahů.

Koubek (in Veteška, 2016, s. 120) také dodává, že: „*Do systému podnikového vzdělávání patří vzdělávací aktivity, jakými jsou orientace, doškolování, přeškolení (rekvalifikace) a rozvoj pracovníků.*“ Tím, že vzdělávání v podnicích by dnes již nemělo být nahodilou aktivitou, ale být zakotveno ve strategii organizace, je i součástí systému vzdělávání v podniku cyklus formování profesních kompetencí a kvalifikací, který se skládá ze čtyř hlavních fází:

*„1. identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje;*

*2. plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků (příp. učení se jedince);*

*3. realizace vzdělávacího či rozvojového programu;*

*4. vyhodnocení efektů vzdělávání a učení se pracovníků, včetně vyhodnocení vzdělávacího programu.“* (Veteška, 2019, s. 120)

## **Trendy v dalším profesním vzdělávání**

Jako ostatní obory, tak i vzdělávání dospělých se přizpůsobuje trendům a megatrendům jednadvacátého století. Beneš (2014, s. 163) mezi hlavní řadí zaměření na rozvoj kompetencí a jejich následné využití v pracovní činnosti, zohlednění vynaložených prostředků tak, aby bylo dosaženo co nejvyšší efektivity, rozvoj lidských zdrojů je plně v rukou vedení organizace/firmy/podniku a současně nadřízení jsou ti, kdo nesou zodpovědnost za

vzdělávání a rozvoj svých podřízených. Spolu s trendem celoživotního učení se změnil také pohled na vzdělávání zaměstnanců, které je nyní nutností a kontinuálním procesem, který má být ale také sebe organizovaný a týmový. Další složkou je pak hledání potenciálu zaměstnanců a oken příležitostí pro rozvoj zaměstnanců. Díky turbulenci doby, ve které se nacházíme, není kladen důraz pouze na rozvoj odborný, ale na osobnosti a psychohygienu vzdělávaného jedince tak, aby byl schopen nové poznatky neustále přijímat. Dnešním trendem jsou i programy vytvořené přímo na míru potřebám vzdělávaným a důraz se klade na řešení skutečných praktických situací a problémů. Vzdělávání vždy vychází z cílů, vize, mise a strategie organizace a patří mezi hlavní oblasti podniků, které se chtějí stát nebo již jsou hráči na trhu.

Dle Evropské komise čelí evropské země různým výzvám týkajících se dalšího vzdělávání. Mnoho států se snaží tvořit reformy k posílení významu odborného a dalšího profesního vzdělávání, nicméně nelze opomenout, že každá země má jinou výchozí pozici a dynamiku, proto je tato oblast ve členských zemích odlišná, a to i přes to, že se státy snaží zavádět programy pro snížení předčasného ukončení školní docházky, podporovat programy zaměřené na celoživotní učení pro ohrožené skupiny a témata jako podpora kreativity, inovací či podnikání stále patří mezi menší a ne zcela ty prioritní. Evropský jednotný trh, zejména volný pohyb zboží, kapitálu, služeb a pracovních sil bude i nadále měnit prostředí odborného vzdělávání a přípravy v členských státech EU, jelikož regiony, které byly dříve dominantní ve výrobě, ztrácí půdu pod nohama a produkce se tak přesouvá jinam, kde je vyžadován vysoký počet odborně kvalifikovaných pracovníků. Dalším významným faktorem působícím na další vzdělávání je jednak vnitřní migrace a také migrace ze třetích zemí. Pohyb osob přes hranice států bude vyžadovat přizpůsobení evropských systémů vzdělávání a celoživotního učení, včetně odborného vzdělávání a přípravy. Předpoklad je takový, že „nová“ průmyslová revoluce do roku 2030 velmi pravděpodobně dále přispěje k poklesu poptávky po nízko a středně kvalifikovaných povoláních a naroste poptávka po pracovnících vysoce kvalifikovaných. (Hefler, Markowitsch, 2019, online)

## 2.3 Vzdělávání dospělých ve školství

Jak bylo již několikrát zmíněno, nacházíme se v době neustálých změn a progresivního vývoje, ve které by se měli zaměstnanci škol, jakožto nositelé znalostí a průvodci vzděláváním, alespoň do určité míry orientovat a na které by měli být schopni reagovat. Jak uvádí Spilková (2002, online), role pedagogů se neustále proměňuje a je značný určitý posun od chápání pedagogické práce jako technologického procesu, který lze přesně naplánovat a následně realizovat, k procesu, který má mnoho neznámých a je založen na vztahu žák – učitel. Role pedagoga není pouze vzdělávací, ale výchovná, socializační a formující osobnost žáka. Pedagog musí být schopen současně vést diskuzi, a to jak s žáky, tak rodiči a širším okolím, stoupá jeho zodpovědnost a posouvají se hodnoty, na kterých je jeho práce založena. Od solidarity, tolerance, altruismu, aj., k flexibilitě, otevřenosti změnám, uvědomování si sociálních, kulturních, politických rozdílů, aj.

Profesní vzdělávání učitelů si klade za cíl rozvoj stávajících kompetencí nebo získání nových, což následně pomáhá k rozvoji jak žáků a studentů, samotné vzdělávací instituce tak i společnosti jako celku. Jedním z hlavních úkolů učitele je vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání a učení, řídit tyto procesy, umět diagnostikovat a odhalit individualitu jedince, inspirovat, být průvodcem poznání a také vytvářet pozitivní vztah k učení a získávání nových znalostí, dovedností a zkušeností. Význam pedagoga v životě každého jedince je zcela zřejmý.

### 2.3.1 Legislativní vymezení

Mezi hlavní legislativní normy definující vzdělávání zaměstnanců ve školství patří zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dále jen „školský zákon“, zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve které jsou specifikovány odborné činnosti pro zařazení do kariérního stupně a platové třídy.

Školský zákon v § 164 uvádí, že ředitel školy je zodpovědný za odbornou pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb a zároveň vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dle zákona o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem dle § 2 ten, kdo „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně*

*pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ Konkrétně zde patří učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník. Nepedagogickým pracovníkem je pak každý, kdo není definován v rámci tohoto zákona.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, jak je uvedeno v § 24 zákona o pedagogických pracovnících, udává pedagogickým pracovníkům povinnost obnovovat, udržovat a doplňovat kvalifikaci po dobu výkonu své pedagogické činnosti, zároveň mohou svou kvalifikaci zvyšovat. Osobou zodpovědnou za vzdělávání pedagogů je ředitel školy, který sestavuje plán dalšího vzdělávání, při jehož stanovení je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy. Místem realizace vzdělávání mohou být dle zákona vysoké školy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) a samostudium. Na vzdělávání má pedagog právo 12 dní ve školním roce. Jak tedy vyplývá z legislativních předpisů, vzdělávání je povinné jen pro pedagogické zaměstnance, nepedagogické pracovníky zákon neuvádí. Stejně tak témata vzdělávání jsou v gesci ředitele a potřeb školy či daného pracovníka.

### **2.3.2 Vzdělávání dospělých v mateřských školách**

Dle legislativního vymezení rozumíme mateřskou školou zařízení, ve kterém dochází ke vzdělávání dětí. Dle § 34 školského zákona hovoříme o dětech zpravidla ve věku 3 až 6 let. Úprava předškolního vzdělávání je dle § 33 následující: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování*

*ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Zřizovatelé mateřských škol mohou být různí, dle § 8 školského zákona se může jednat o obec, kraj, dobrovolný svazek obcí, ministerstvo, registrovanou církev a náboženskou společnost a ostatní právnické nebo fyzické osoby. Nehledě na subjekt, který školu zřizuje, musí všechny mateřské školy dodržovat povinnost vzdělávání pedagogických pracovníků, pokud jsou tedy zapsány v Rejstříku škol a školských zařízení.

### **2.3.3 Vzdělávání zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování dětí**

Další vzdělávání zaměstnanců mateřských škol probíhá dle školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících, jak je uvedeno výše, tedy v souladu s rozpočtem, potřebami školy a potřebami pedagogického pracovníka. O nepedagogických pracovnících se nehovoří. Oblasti dalšího (profesního) vzdělávání pedagogů mateřských škol se věnuje také Rámcový vzdělávací program (dále jen „RVP“) vydaný MŠMT, dle kterého každá škola sestavuje vlastní Školní vzdělávací program. RVP uvádí odbornou kvalifikaci a případné její doplňování, pokud ji pedagog nemá, jako hlavní bod pro zajištění podmínek vzdělávání dětí. Dalším bodem je pak aktivní sebevzdělávání pedagogů a podpora profesionalizace pracovního týmu, udržení a růst jejich profesních kompetencí a tvorba podmínek ze strany ředitele pro další systematické vzdělávání. Oblast stravování dětí a nutriční gramotnosti lze řadit dle RVP do vzdělávací oblasti „Dítě a jeho tělo“, kdy mezi dílčí vzdělávací cíle patří osvojení si poznatků o zdraví, pohybových činnostech a jejich kvalitě, dovednosti vedoucí k podpoře zdraví, bezpečí i osobní pohody a především „*vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu.*“ Očekávaným výstupem pak je, aby dítě mělo povědomí o významu péče o zdraví, aktivního pohybu a zdravé výživy. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání MŠMT, s. 15-16, online)

Jak vyplývá z předchozích textů, oblasti dalšího vzdělávání nejsou pro zaměstnance mateřských škol jasně vymezeny. Školy vychází z vlastního vzdělávacího plánu, kdy u školení v rámci akreditace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) lze vycházet z nabídky akreditovaných zařízení, například z Národního institutu dalšího vzdělávání (dále jen „NIDV“), který nabízí následující témata jako: podpora

osobnostního a osobnostně sociálního rozvoje pedagogů MŠ, rozvoj pregramotnosti matematické, čtenářské, vzdělávání zaměřené na společné vzdělávání, práce s dvouletými dětmi, logopedická témata a další. Oblast stravování dětí není zde zastoupena, stejně je tomu u většiny vzdělavatelů držících akreditaci MŠMT jako zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Nabídka týkající se nepedagogických zaměstnanců se zaměřuje majoritně na receptury, dovednosti spojené s přípravou pokrmů, legislativu z oblasti hygienických norem, spotřebního koše apod., nikoliv však na výživové chování dětí a nutriční stránku problematiky. Důležité je pak také zmínit, že nepedagogičtí pracovníci se nemusí účastnit programů s akreditací MŠMT.

Jak uvádí Světová zdravotnická organizace, výživa je základní existenční podmínkou, má zásadní vliv na vývoj člověka, determinuje zdraví člověka od dětského věku až po dospělost, správná výživa redukuje rizika vzniku civilizačních onemocnění, podílí se na správné funkci imunitního systému, duševním i fyzickém zdraví jedince a také ovlivňuje dlouhověkost a s tím spojenou kvalitu života. Zároveň adekvátní výživa je neopomenutelným spolutvůrcem ekonomického bohatství ve společnosti, jelikož výrazně působí na učení, tedy zdraví lidé se lépe učí a jsou produktivnější. Z toho důvodu je vzdělávání v této oblasti důležité, aby zaměstnanci škol, kteří se spolupodílí na výchově a zdraví populace, dokázali již od dětského věku v jedincích rozvíjet správné stravovací návyky vedoucí ke spokojenému životu. (World Health Organization, nedatováno, online)



### 3 Analýza vzdělávacích potřeb

Analýza vzdělávacích potřeb je nezbytnou součástí nastavení strategie řízení lidských zdrojů, prostřednictvím které dochází ke zjišťování, jaké nedostatky má jedinec, organizace nebo společnost, a které lze vykompenzovat/zacelit vzděláváním. Analýza vzdělávacích potřeb je důležitým podkladem pro určení příležitostí rozvoje a zvýšení potenciálu, dosažení cílů a zlepšování obecně.

#### 3.1 Vzdělávací potřeby

Potřeba profesního vzdělávání je stav, kdy člověk pociťuje nedostatek informací, vědomostí nebo pracovních návyků. Kromě jednotlivce může tuto potřebu cítit i organizace nebo společnost. Podle Mužíka s Krpálkem (2017, s. 61) zde platí úměra, že potřeba dalšího vzdělávání se zvyšuje spolu s dynamičtějšími změnami v okolí a zároveň má rostoucí tendenci, pokud klesá míra chyb a omylů ve výkonu daného člověka, organizace nebo společnosti. Vzdělávací potřeby představují „určitý, často z hlediska jednotlivce subjektivně pociťovaný deficit informací, vědomostí, znalostí či dovedností nezbytných k jeho pracovním i mimopracovním aktivitám. ... Objektivní posouzení takto zjištěných vzdělávacích potřeb se stává výchozím bodem pro plánování a realizaci vzdělávacích aktivit. Analýzy vzdělávacích potřeb se často realizují i v makroekonomickém měřítku, například na odvětvovém principu (zdravotnictví, veřejná správa, cestovní ruch apod.).“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 300)

Jak vyplývá z definice výše, vzdělávací potřeby představují nedostatek, k jehož uspokojení může dojít prostřednictvím vzdělávání. To, co vzdělávací potřeby ovlivňuje, jsou jednak hodnoty daného jedince (skupiny, organizace), a pak také motivy a stimuly, které působí na jeho činnost. Vzdělávací potřeby nejsou neměnné, jelikož se mohou lišit dle životní fáze člověka (mládí, produktivní věk, seniorský věk) nebo například dle životní situace, ve které se jedinec nachází.

Z hlediska andragogiky je nutno rozdělovat vzdělávací potřeby podle jednotlivých úrovní:

1. vzdělávací potřeby jednotlivce/subjektu, tedy vzdělávací potřeby skutečné nebo potenciální, které účastník má nebo bude mít.

Tyto potřeby jsou variabilní a velmi individuální, liší se dle jednotlivce a jeho věku, pohlaví, úrovně vzdělání, ekonomického zázemí, atp. Z tohoto důvodu jsou obtížně identifikovatelné a nejsou zjištěny a popsány na obecné úrovni,

2. vzdělávací potřeby skupin jednotlivců/subjektů, tj. skupin rozdělených dle věku (mladiství, dospělí, senioři apod.), dle profese, dle socioekonomického zařazení (nezaměstnaní, ženy na mateřské dovolené apod.), dle etnika (imigranti, příslušníci menšin).

Vyjmenované skupiny mají své specifické vzdělávací potřeby, které však bývají taktéž popsány na obecné úrovni ojedinele. Je pak nutno analyzovat vzdělávací potřeby pro každou profesní skupinu, zaměstnavatele individuálně,

3. vzdělávací potřeby podniků, sektorů národního hospodářství, celé společnosti, tedy vzdělávací potřeby vyjádřené především ve formě požadavků zaměstnavatelů (kvalifikační předpoklady – Národní soustava kvalifikací, Národní soustava povolání), ekonomů nebo politiků na vzdělávání, jsou vymezeny na úrovni celého státu jako národní cíle vzdělávání nebo priority vzdělávání. (Průcha, 2014, s. 36-37)

Je nutné si uvědomit, že vzdělávací potřeby můžou být uvědomělé i neuvědomělé a představují stav, kdy člověku chybí určité znalosti či dovednosti, které jsou nezbytné pro zachování jeho dalších funkcí, a to jak profesních, tak fyzických i psychických. Vzdělávací potřebu lze také chápat jako mezeru mezi stavem aktuálním (tj. skutečná úroveň výkonu, znalostí a dovedností) a stavem požadovaným (tj. požadovaná úroveň výkonu, znalostí a dovedností). (Armstrong, 2015, s. 355)

### **3.2 Teoretické přístupy k analýze vzdělávacích potřeb**

Teoretické přístupy k analýze vzdělávacích potřeb reflektované ve vzdělávání dospělých poukazují na odlišující se pojetí dle různých autorů. Současně uvádí základní vzhled do problematiky analýzy vzdělávacích potřeb nejen v profesním vzdělávání.

#### **Průcha, Veteška**

Analýza vzdělávacích potřeb je základní aktivitou pro určení mezer a možností vzdělávání jednotlivce, pracovních týmů a organizací nebo celých profesních skupin, je tedy realizována na různých úrovních.

Dle Průchy a Vetešky (2014, s. 31-32) je analýza členěna do čtyř kroků, a to na:

1. *„identifikaci vzdělávacích potřeb;*
2. *plánování vzdělávacích akcí;*
3. *realizaci vzdělávání;*
4. *měření a hodnocení efektivity vzdělávání.“*

Základním krokem je identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb organizace, která je v souladu s plánem strategického rozvoje organizace jako celku, vychází z cílů organizace, respektuje legislativu a má daný časový rámec. Vzdělávací potřeby organizace se pak rozpadají na potřeby týmů, útvarů a ty pak dále na potřeby samotných jednotlivců. Důležitým podkladem pro identifikaci vzdělávacích potřeb pracovníků je hodnocení jejich pracovního výkonu, požadavky jich samotných, ale také jejich nadřízených.

### **Bartoňková**

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb jak jednotlivců, tak týmů a organizace je elementárním bodem pro další plánování vzdělávacích aktivit. Nedostatečná nebo chybná analýza může následně ovlivnit celý proces vzdělávání. Jak uvádí Bartoňková (2010, s. 118) *„Analýza potřeb vzdělávání v podstatě spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a podniku a v porovnávání zjištěných údajů s požadovanou úrovní.“* Cílem analýzy je zjistit slabá místa organizace a určit, které mezery lze zaplnit vzděláváním, a které jsou v kompetenci jiných personálních činností. Jinými slovy analýzou vzdělávacích potřeb lze určit aktuální stav a stav budoucí, kterého má být dosaženo. Vzdělávací potřeby pak vznikají, pokud nastane změna v prostředí firmy, a to jak vnějším, tak vnitřním.

Buckley a Caple (in Bartoňková, 2010, s. 121) rozlišují vzdělávací potřeby, a to dle tří úrovní, avšak v jiném pojetí než dle úrovní organizace, jak uvádí Průcha s Veteškou a další autoři. Úroveň první je komplexní analýza, jejíž cílem je vznik komplexního přehledu o veškerých úkolech, znalostech, požadavcích na zaměstnání a ostatních aspektech daného zaměstnání. Úroveň druhá, tedy analýza klíčových otázek, jak již z názvu vyplývá, zkoumá základní a klíčové otázky daného zaměstnání. Týká se především těch oblastí, které mají zásadní vliv na výkon, a které mění svůj obsah a zaměření. Díky tomu vznikají nové

výkonnostní standardy a vyvstávají základní úkoly, znalosti, dovednosti a požadavky na dané zaměstnání. Třetí úroveň, analýza zaměřená na problémy, se zabývá těmi částmi výkonnosti, které jsou problematické a pod úrovní normy.

## **Mužík**

Stejně jako velká část autorů, i Mužík cituje ostatní autory a přejímá jejich pojetí identifikace vzdělávacích potřeb. Uvádí například Geroye (in Mužík, 2011, s. 272), podle jehož pojetí spočívá analýza vzdělávacích potřeb v určení rozdílu mezi tím „co je“, a tím „co je žádoucí“. Tuto definici pak lze najít i u Armostronga (2015 s. 354), viz níže. Definice ve zkratce obsahuje hlavní komponenty analýzy vzdělávacích potřeb, kterými jsou: smysl, zdroje, cíl, procesualnost.

Důvody, proč je analýza vzdělávacích potřeb nezbytná, objasňují Belcourt a Wright (in Mužík, 2011, s. 272). Prvním z nich je pojetí analýzy jakožto základního komponentu pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců; druhým je pak právní odpovědnost podniku, tedy kdy pro určité profese má zaměstnavatel povinnost zajistit pravidelné přeškolení, doškolování (např. BOZP, specifické technické profese, řidiči z povolání, piloti); třetím důvodem je analýza vzdělávacích potřeb jako nástroj proti stárnutí dovedností zaměstnanců; čtvrtým je pak zjištění původu nedostatků, které vznikají například ve výrobě, při neplnění pracovních povinností, problémů v komunikaci atd.

Výstupů analýzy vzdělávacích potřeb může být několik. Ty jdou ruku v ruce s cíli, na které by se měly zaměřovat následné kroky organizace. „*Jde zejména o:*

- *identifikaci rozdílu mezi tím, „co je“ a tím, „co je žádoucí“, ve smyslu kompetencí (tedy dovedností a znalostí a postojů) pracovníků,*
- *identifikaci cílových skupin vzdělávání,*
- *příprava pracovníků na převzetí dalších povinností, odpovědností a pravomocí,*
- *určení parametrů podnikového vzdělávání,*
- *provedení analýzy poměru vynaložených prostředků a přínosu vzdělávacího programu,*
- *navržení témat a forem pro další vzdělávání.“ (Mužík, 2011, s. 273)*

## **Armstrong**

Společně s ostatními autory Armstrong (2015, s. 354) hovoří o identifikaci a analýze vzdělávacích potřeb na úrovni organizace, skupiny či týmu i jednotlivce. Všechny tři úrovně jsou vzájemně provázané a díky analýze vzdělávacích potřeb na úrovni organizace lze identifikovat potřeby týmu a díky analýze vzdělávacích potřeb týmů lze identifikovat potřeby jednotlivců, a naopak.

## **Pavlov, Krystoň**

Další přístup k analýze vzdělávacích potřeb uvádí Pavlovem s Krystoněm (2020, s. 61), kteří vnímají analýzu jako jednu z částí systémového přístupu ke vzdělávacím potřebám a celý proces označují jako evaluaci učebních potřeb. Tento proces jako celek je pak považován za výzkumný projekt, kdy je nutné zachovat komponenty výzkumu, kterými jsou: vymezení problému, nastavení cílů, položení výzkumných otázek a určení metod. Dle autorů (2020, s. 75-91) je proces evaluace rozdělen do tří na sebe navazujících etap:

- diagnostika učebních potřeb (v literatuře označována také jako analýza, mapování, identifikace, audit), která slouží ke zjištění aktuálního stavu, a to pomocí sběru dat například z dokumentů organizace, hodnocení zaměstnanců, strukturovaných rozhovorů, pozorování, focus groups, dotazníků aj.,
- analýza učebních potřeb (v literatuře označována také jako rozbor, rozčlenění, rozklad, uspořádání, klasifikování), jejímž hlavním úkolem je zdůvodnění, proč potřeba vznikla, jak se projevuje, jaké má důsledky, tedy určení kauzality. Analýza vyžaduje od zpracovatele využití statistických a matematických metod v případě kvantitativní analýzy, systematicko-analytickou práci v případě analýzy kvalitativní. Výstupem je zpráva sloužící jako podklad pro další rozhodování,
- identifikace učebních potřeb, kterou rozumíme přiřazení známé veličiny (identifikátoru) k veličině neznámé, která se tak stane známou. Může se tak dít na úrovni jednotlivce, týmu, i organizace. Konkrétně se může jednat o:
  - přiřazení nástroje, kterým bude saturována daná potřeba,
  - určení termínu nebo rozsahu vhodného pro intervenci,
  - určení forem podpory (externí x interní, formální x neformální x informální),
  - přiřazení poskytovatele (externí dodavatel x z interních zdrojů).

V praxi organizací je celý proces evaluace součástí plánu rozvoje organizace či projektu vzdělávání, který spolu s plány individuálního rozvoje představuje komplexní systém sloužící efektivnímu řízení organizace. Všechny tyto plány by měly zohledňovat jak priority organizace, tak potřeby a zaměření zaměstnance v rovině profesní i osobní.

### **3.3 Cyklus systematického vzdělávání**

Jak vyplývá z předchozí podkapitoly, úrovně v přístupu ke vzdělávání se mohou lišit dle cílů organizace, strategie řízení lidských zdrojů a z toho vyplývající strategie vzdělávání. Existují organizace, kde je vzdělávání realizováno nesoustavně a bez dané koncepce, pouze v povinných případech, resp. soustavné vzdělávání je poskytováno jen v případě, kdy to organizaci ukládá zákon, např. bezpečnost a ochrana zdraví při práci, nutnost plnění kvalifikačních předpokladů apod.

Další úrovní je realizace systematického vzdělávání zaměstnanců, která vychází z podnikové (vzdělávací) politiky, sleduje cíle podnikové strategie, vzdělávání respektuje, vytváří podmínky pro vzdělávání a chápe vzdělávání jako cyklický kontinuální proces. Jak uvádí Vodák s Kucharčíkovou (2011, s. 81-82), zároveň považuje pracovníka za významný zdroj znalostí, proto je ochotna do něj investovat finance, ale i čas a energii v podobě doškolování, přeškolování a rozvoje. Současně se zaměstnavatel snaží o vertikální i horizontální flexibilitu pracovníka, tedy rozvoj schopností pro plnění úkolů na stejné pozici a rozvoj pro úspěšné vykonávání činností na podobných pracovních místech.

*„Hlavním cílem systému podnikového vzdělávání je připravit zaměstnance podniku tak, aby se zvýšila jejich schopnost efektivního dosažení požadovaných cílů (jejich výkonnost), čímž se zvýší také konkurenceschopnost, prosperita podniku a míra naplňování cílů podnikové strategie. Není žádoucí zapomínat, že cílem podnikového vzdělávání je i vytváření podmínek vhodných pro seberealizaci zaměstnanců.“* (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 82) Mezi výhody systematického přístupu dle autorů patří především neustálá dobrá odborná připravenost pracovníků, formování pracovních schopností zaměstnanců dle potřeb podniku, zlepšování kvalifikace, znalostí, dovedností a kultivace osobnosti zaměstnance, zlepšení pracovního výkonu, zvýšení motivace zaměstnanců díky zlepšenému vztahu zaměstnance k podniku, urychlení personálního i sociálního rozvoje zaměstnance a díky tomu vzniká lepší

šance na jeho kariérní i finanční postup, nebo například spokojenost zaměstnance s pracovním životem.

### **3.3.1 Identifikace vzdělávacích potřeb**

Stěžejní součástí systematického přístupu je analýza vzdělávacích potřeb, která se skládá (jak je uvedeno již v předchozí kapitole) z:

1. identifikace vzdělávací potřeby,
2. plánování vzdělávání,
3. realizace vzdělávání,
4. vyhodnocování výsledků vzdělávání (Šikýř, 2014, s. 126)

Pro potřeby této diplomové práce budeme pracovat s bodem č. 1, tedy identifikací vzdělávacích potřeb. Identifikovat vzdělávací potřeby lze dle Bartoňkové (2010, s. 122) pomocí sociologického výzkumu prostřednictvím dotazníků, rozhovorů, pozorování. Dotazovanými jsou buďto přímo zaměstnanci, jejich nadřízení nebo organizace jako celek. Další možností identifikace je aplikace kompetenčního přístupu ke vzdělávání a řízení lidských zdrojů, a to prostřednictvím získání požadavků, tedy kompetencí pro dané místo. Konkrétním nástrojem jsou kompetenční modely vytvořeny přímo pro určené pracovní místo či pozici.

Mužík (2011, s. 273) dále uvádí vzhled do podnikové praxe pomocí uvedení přístupů k identifikaci vzdělávacích potřeb. Prvním z nich je přístup klasický založený na sledování podřízeného nadřízeným pracovníkem a určování slabých stránek, nedostatků a mezer ze strany nadřízeného. Ten podřízeného směřuje k jednostranným vzdělávacím aktivitám, jejichž efektivita je však často závislá na samotném lektorovi, a zdali se lektor přiblíží cílům a požadavkům vzdělávaného. Opozitním přístupem je participativní proces identifikace vzdělávacích potřeb, kdy je nadřízený zainteresován na rozvoji svých podřízených, kteří o sebevzdělávání a sebe rozvoj soustavně usilují. Cílem je, aby zaměstnanec absolvoval takové vzdělávání, které bude přínosné jak pro něj, tak pro zaměstnavatele. Do tohoto procesu kromě nadřízeného a podřízeného často vstupují odborníci, a to buďto samotný vzdělavatel, psycholog, andragog nebo HR specialisté.

Stejně tak jako Bartoňková, i Mužík (2011, s. 275-277) zmiňuje jako zásadní dokumenty pro analýzu popisy pracovních pozic, popis pracovních míst a namísto kompetenčního modelu uvádí profil požadavků, který je však ve své podstatě stejný. Spolu s úrovněmi, na kterých je realizována identifikace vzdělávacích potřeb, Mužík (2011, s. 279) doplňuje Průchu s Veteškou a uvádí význam a role různých oddělení podniku. Na úrovni celé organizace je důležité personální oddělení, které vytváří celkový přehled o oblasti vzdělávání se zohledněním strategie podniku a s tím souvisejících stanovených cílů. Na úrovni jednotlivých útvarů či oddělení jsou vzdělávací procesy řízeny samotnými útvary za podpory personálního oddělení. Úkolem je identifikovat vzdělávací potřeby, které vznikají v důsledku změn, pracovních postupů a nových nároků na pozice. Na úrovni jednotlivce se jedná o individuální vzdělávací potřeby, které bývají řízeny samotným zaměstnancem a jeho nadřízeným.

Konkrétními metodami pro zjišťování informací o vzdělávacích potřebách dle Mužíka (2009, s. 53) jsou:

- *„analýzy hlavních informačních zdrojů (hlavní právní normy a dokumenty podniku, statistické údaje apod.),*
- *průzkumy vzdělávacích potřeb a požadavků (dotazníky),*
- *analýzy informací získaných od řídicích pracovníků i pracovníků samých (řízený rozhovor),*
- *zkoumání a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků,*
- *monitorování výsledků pracovních porad, auditů hospodaření, akcí public relations a dalších výsledků činnosti podniku.“*

Oblastmi a metodami pro analýzu vzdělávacích potřeb jsou:

- analýza mezer ve vzdělání, která ukazuje na rozdíl mezi tím, co je a co by mělo být a tím pomáhá specifikovat vzdělávací aktivity vedoucí k zaplnění mezer,
- analýza plánů organizace a plánů lidských zdrojů vymezující typy znalostí a dovedností potřebných v budoucnu a počet lidí těmito znalostmi disponujícími; součástí je analýza oblastí, ve kterých je plánována změna,



- průzkumy potřeb vzdělávání, tedy subjektivní názory manažerů a zaměstnanců na jejich učební potřeby,
- přezkoumání výkonu a rozvoje, který je součástí řízení pracovního výkonu a obsahuje analýzu požadavků pracovního místa a pracovních rolí a určení, do jaké míry zaměstnanec tyto parametry splňuje; výstupem by měly být kroky vedoucí k naplnění požadavků,
- analýza pracovních míst nebo pracovních rolí, které obsahují specifikace požadavků a definují schopnosti nezbytné k vykonávání práce a jsou pak východiskem pro analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb,
- analýza dovedností vymezující dovednosti nutné k dosahování požadované úrovně výkonu; bývá východiskem pro návrh vzdělávacích či výcvikových programů,
- vyhodnocování vzdělávání pro posouzení účinnosti a efektivnosti vzdělávání. (Armstrong, 2015, s. 354-367)

### **3.3.2 Formy vzdělávání**

Samotné další profesní vzdělávání může být uskutečňováno buďto na pracovišti nebo mimo něj. Mezi hlavní metody aplikované na pracovišti patří instruktáž při výkonu práce, kdy se zaměstnanec učí pozorováním a nápodobou školitele, asistování zkušenému školiteli, pověření úkolem, kdy má zaměstnanec možnost využít nabyté znalosti, rotace práce, tedy přemísťování se na jiné pracovní místo, koučink a mentoring. Mezi metody využívané mimo pracoviště patří přednášky a semináře, demonstrování, případové studie a outdoorové aktivity. Specifickou skupinou jsou ještě v dnešní době stále populárnější online programy založené na kombinaci obou přístupů. (Šikýř, 2014, s. 127-129) Tureckiová (2009, s. 84-85) řadí formy vzdělávání dle organizačního rámce a cílové skupiny, a to na veřejné (otevřené) kurzy, které si kladou za cíl odstranění deficitů v dovednostech a znalostech a vytvoření nových kompetencí pro využití v praxi; kurzy firemní (upravené nebo „šité na míru“) odpovídající specifickým požadavkům a přizpůsobující se přímo úrovni kompetencí; vzdělávání individuální a specifických vzdělávacích skupin, kdy se jedná více méně o jednorázové vzdělávací aktivity, ale dlouhodobě rozvojové, do cílové skupiny lze řadit např. manažery, specialisty; sebevzdělávání a seberozvoj neboli aktivity zaměřené na potřeby konkrétních členů organizace.

## **4 Analýza dotazníkového šetření**

Tato práce se zabývá tématem identifikace vzdělávacích potřeb dospělých v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí v kontextu mateřských škol, kdy následně komparuje přístupy pedagogických pracovníků a pracovníků nepedagogických, konkrétně zaměstnanců školních jídelen. Práce zjišťuje, zdali v oblasti nutriční gramotnosti jsou naplňovány potřeby jednotlivých skupin zaměstnanců. Téma školního stravování je již několik let v odborných kruzích diskutovaným, jelikož dává základ pro zdraví dětí, žáků a budoucích dospělých, podílí se na správném vývoji včetně vlivu na pozornost a učení. Skladba, pravidelnost a kvalita stravování se významně podílí na správném fyzickém i psychomotorickém vývoji dítěte, zlepšuje koncentraci a tím pomáhá dosahovat lepších studijních výsledků. Na nutričním vzdělávání a stravování žáků se podílí nejen rodiče, ale také pedagogičtí pracovníci a v neposlední řadě i zaměstnanci školních jídelen. Vzdělávání v této oblasti bývá však často upozadováno, neboť je ve školách zodpovědnost přenášena především na školní jídelny. Toto téma souvisí také s problematikou vzdělávání nepedagogických zaměstnanců, konkrétně tedy zaměstnanců školních jídelen, kteří se na problematice nepopíratelně podílí, ale na rozdíl od pedagogických pracovníků nejsou systematicky vzdělávání a jejich vzdělávání je často závislé na jejich vlastní iniciativě nebo aktivitě jejich nadřízených.

### **4.1 Cíl dotazníkového šetření**

Cílem práce je na základě teoreticko-metodologických východisek s využitím vhodných analytických metod identifikovat vzdělávací potřeby zaměstnanců mateřských škol s ohledem na problematiku stravování dětí, následně komparovat vzdělávací potřeby pedagogů a zaměstnanců jídelny v této oblasti a navrhnout doporučení pro obě skupiny. S tím pak souvisí zvolené dotazníkové šetření, které se zaměřuje právě na mateřské školy a problematiku vzdělávání zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí. Tato práce si klade a hledá odpovědi na výzkumné otázky, které jsou následující:

- Je rozdíl mezi vzdělávacími potřebami pedagogů a zaměstnanců jídelen mateřských škol v oblasti stravování dětí?
- Dostává se zaměstnancům podpory ze strany vedení a mají vhodné podmínky pro vzdělávání v této oblasti?

- Jaké existují bariéry v naplňování vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí?

## 4.2 Techniky sběru dat

Pro tuto práci je jako hlavní metoda zvoleno dotazování (tedy analýzy primárních dat), které bylo realizováno pomocí kladení otázek. Znění dotazníkového šetření je přílohou č. 1 této práce. Jedná se o dotazování kvantitativní, kdy je nejprve stanoven výzkumný vzorek osob reprezentující výzkumný soubor a následně jsou pomocí položení otázek zjišťovány různé charakteristiky a ukazatele. Zjištěné údaje jsou dále kvantifikovány a znázorněny v tabulkách, grafech apod. Výhodou kvantitativního dotazování je snadnost výběru vzorku, rychlý sběr dat, možnost zkoumat velký vzorek respondentů a získat tak co nejvíce dat, poměrně jasné zpracování dat a s tím související jejich kvantifikovatelnost, možnost zobecnění výsledků a nezávislost výsledků na výzkumníkovi. Mezi nevýhody lze zařadit interpretaci, která ne zcela přihlíží k rozdílnostem zkoumaných subjektů a jejich motivacím, prožitkům apod.

Dotazování může probíhat dvěma způsoby, a to buďto na základě písemných otázek nebo pomocí výpovědí při rozhovorech. Pro tuto práci je použito dotazování písemné. Konstrukce dotazníku může obsahovat různé cesty pro položení otázek, a to otázky uzavřené, kdy respondent označí jen jednu či více odpovědí, otázky otevřené, kdy respondent má volnost se vyjádřit, uvést svůj vlastní názor, odpověď rozvinout anebo kombinace obou způsobů, tedy uzavřené otázky doplněné o komentář. Zadání dotazníků může probíhat v elektronické formě pomocí e-mailového oslovení, poštovního rozeslání dotazníků, telefonického dotazování nebo dotazování osobního. (Průcha, 2014, s. 109-117)

V této práci je ve výzkumném šetření využita metoda dotazování, a to písemného. Prvním krokem bylo vtyčení výzkumného vzorku. Pro realizaci šetření byly vybrány mateřské školy samostatné na území hlavního města Prahy, tedy takové, které nejsou spojeny s dalším subjektem, jako je základní škola nebo škola střední, jelikož tam může být přístup k této problematice jiný, než v samostatných mateřských školách. Na území hlavního města Prahy se dle Rejstříku škol a školských zařízení (online) nachází celkem 439 mateřských škol, z toho 84 je spojeno s jiným subjektem. Osloveno bylo tedy 355 subjektů, a to online formou, konkrétně e-mailem. Elektronické rozeslání byly vyhodnoceno jako neefektivnější,

a to z důvodu možnosti oslovení velkého vzorku respondentů, finanční nenáročnosti, uživatelské přívětivosti pro dotazované a s tím související návratnosti dotazníků, rychlému sběru výsledků a jejich následné jednodušší interpretaci, která je například oproti poštovnímu dotazování značná. Rozesílání probíhalo v období října 2021, termín pro ukončení přijímání dotazníků byl stanoven na 17. října 2021. Dotazník je složen z patnácti uzavřených otázek, kdy u některých měl respondent ještě možnost označit odpověď „jiné“, pokud se odpověď, kterou by rád dal, nenacházela ve výběru. Některé otázky nabízely možnost vybrat pouze jednu odpověď, u některých byla možnost označit odpovědi více. Poslední šestnáctá otázka je otevřená, kdy měli respondenti možnost uvést své připomínky, postřehy a náměty, co by jim pomohlo ve vzdělávání v oblasti stravování dětí. V dotazníku jsou uvedeny rozřazovací otázky jako počet let praxe, velikost organizace, zdali se jedná o zaměstnance pedagogického či nepedagogického, zřizovatel, není však uvedena otázka pohlaví, jelikož se předpokládá, že v mateřských školách jsou zaměstnávány majoritně ženy a případně pohlaví respondenta nehraje v této problematice roli.

Kromě rozřazovacích otázek se dotazník soustředí na oblast podpory ze strany zaměstnavatele ve vzdělávání v oblasti stravování dětí a jejich nutričních potřeb, bariéry, se kterými se při vzdělávání zaměstnanci potýkají, vnímání důležitosti věnovat se oblasti vzdělávání v nutričních potřebách dětí ze strany respondenta, spolupráce pedagogických zaměstnanců a zaměstnanců jídelny, vlastní preference pro oblast dalšího vzdělávání, systematickosti dalšího vzdělávání v mateřských školách v dané oblasti, nabízené formy vzdělávání a dostatečnost nabídky vzdělávání zaměstnanců mateřských škol.

Dotazování je doplněno o komparaci, kdy jsou porovnávány určité vlastnosti a znaky mezi skupinou pedagogických zaměstnanců a nepedagogických pracovníků mateřských škol. Díky tomuto srovnání lze usuzovat určité závěry, určovat společné znaky, identifikovat podobnosti, rozdíly a mezery, které mezi těmito skupinami jsou. Důležitým předpokladem pro relevantní komparaci je srovnávání stejných parametrů a zohlednění vzájemných vazeb mezi jevy, které jsou porovnávány.

### 4.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Jak bylo již uvedeno, dotazník byl respondentům poskytnut v říjnu 2021, a to e-mailovou formou. Konec sběru dat byl určen na 17. října 2021. Oslovenými subjekty byly mateřské školy samostatné na území hlavního města Prahy, a to konkrétně 355 subjektů. Dotazníkové šetření se soustředilo jak na zaměstnance pedagogické, tak zaměstnance nepedagogické, konkrétně školní jídelny. Dotazník vyplňovaly obě skupiny.

Hlavním parametrem pro vyhodnocení je tedy rozdělení respondentů do dvou skupin, a to na pedagogy a zaměstnance jídelen, kdy je následně realizována komparace odpovědí dle jednotlivých položek dotazníku. Současně jsou některé otázky dávány do souvislostí a jsou hledány vzájemné vazby a vztahy mezi nimi. Každá otázka je znázorněna v samostatné tabulce, otázka poslední, tedy šestnáctá je namísto tabulky uvedena slovně, jelikož se jedná o otázku otevřenou, kde respondenti měli možnost vypsát své názory, postřehy a věci, které by jim pomohly v jejich práci. To, jaká byla návratnost dotazníků lze odvodit z následující tabulky:

	osloveno celkem MŠ	pedagogičtí zaměstnanci	zaměstnanci školní jídelny
<b>výběrový soubor (počet)</b>	355	355	355
<b>navráceno (počet)</b>	192	72	120
<b>návratnost (v procentech)</b>	54,08%	20,28%	33,80%

Tabulka 1 – Respondenti dotazníkového šetření a návratnost dotazníků (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Osloveno bylo 355 subjektů, bohužel však nelze určit, zdali se z jedné mateřské školy zúčastnilo více respondentů nebo pouze jeden. I tohoto důvodu je v položce oslovených mateřských škol stejné číslo, jako v položkách „pedagogičtí zaměstnanci“ a „zaměstnanci školní jídelny“. Jak je patrné z návratnosti dotazníků, dotazníkového šetření se více účastnila skupina zaměstnanců jídelen i přes to, že dotazník byl odeslán na „centrální“ e-mailovou adresu mateřské školy, které většinou spravují ředitelé či zástupci ředitele mateřských škol. Ti pak pravděpodobně přeposlali dotazník zaměstnancům jídelen. Z rozeslaných 355 dotazníků se navrátilo celkem 192, což tvoří 54,08 % jakožto celkovou návratnost. Z celkového výběrového vzorku se pak zúčastnilo 72 pedagogických pracovníků, kteří tvoří 20,28 % a 120 nepedagogických pracovníků, konkrétně zaměstnanců jídelen tvořící 33,80 % z celkového počtu zaslaných dotazníků.

#### 4.3.1 Zastoupení respondentů dotazníkového šetření

To, jak přesně byly zastoupeny jednotlivé skupiny zaměstnanců se lze dozvědět na základě otázky č. 1: „Působím na pozici (označte prosím jednu odpověď)“, kdy odpovědi jsou zpracovány následovně:

1. Působím na pozici				
	pedagogický pracovník ve vedoucí funkci	pedagogický pracovník řadový	pracovník školní jídelny ve vedoucí funkci	pracovník školní jídelny řadový
počet	24	48	100	20
%	12,50%	25,00%	52,08%	10,42%
	pedagogičtí pracovníci		zaměstnanci školní jídelny	
%	37,50%		62,50%	

Tabulka 2 – Složení účastníků dotazníkového šetření (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Z Tabulky 2 vyplývá, jaké bylo přesné zastoupení účastníků dotazníkového šetření a do kterých skupin patří. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 72 pedagogických pracovníků tvořící 37,5 % navrácených odpovědí, mezi které se řadí jak učitelé, tak asistenti pedagoga, speciální pedagogové, vychovatelé, aj. jak je definuje § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Dotazník po respondentech požadoval bližší uvedení, zdali se jedná o pedagogické pracovníky ve vedoucí funkci (ředitel, zástupce ředitele, vedoucí učitel/ka apod.) a pedagogické pracovníky řadové bez výkonu vedoucí funkce. Pedagogů ve vedoucí funkci se zúčastnilo 24 respondentů tvořící 12,5 %, pedagogičtí pracovníci řadoví pak tvoří skupinu o 48 respondentech, která dává 25 %. Účast zaměstnanců školní jídelny byla vyšší, jelikož na dotazník odpovědělo 120 osob, které tvoří 62,5 % všech respondentů. I ti se řadili do skupin na pracovníky školní jídelny ve vedoucí funkci a pracovníky řadové. Mezi vedoucí funkce patří vedoucí školních jídelen, vedoucí kuchařky apod., mezi ty řadové pak kuchařky, pomocná síla atd. Zastoupení bylo opačné než u pedagogů, tedy bylo vyšší u vedoucích pracovníků, kterých se zúčastnilo 100, což je 52,08 % všech respondentů, řadových pracovníků jídelny pak bylo 20, tedy 10,42 % respondentů. U vedoucích zaměstnanců jak pedagogických, tak z řad školních jídelen, je nutno si uvědomovat skutečnost, že obě skupiny kromě výkonu vedoucí funkce vykonávají i „řadové“ činnosti, tedy výuku u pedagogů, vaření u jídelen.

### 4.3.2 Respondenti dle počtu let školské praxe

Otázka č. 2: „Ve školské praxi působím (označte prosím jednu odpověď)“ dotazníku se zaměřovala na počet let působení respondenta ve školství, jelikož praxe se v dalším vyhodnocení ukázala jako jeden z důležitých faktorů ovlivňujících ostatní položky jako je orientace v problematice a potřeba se vzdělávat pocíťována ze strany respondenta. Konkrétní zastoupení dle let praxe je uvedeno v Tabulce 3, kdy jsou respondenti rozdělení na pedagogické pracovníky a zaměstnance jídelny.

2. Ve školské praxi působím (počet let)						
	pedagogové		zaměstnanci jídelny		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
<b>0 až 1 rok</b>	4	6%	7	6%	11	6%
<b>2 až 5 let</b>	11	15%	20	17%	31	16%
<b>5 a více let</b>	57	79%	93	78%	150	78%
<b>celkově</b>	72	100%	120	100%	192	100%

Tabulka 3 – Rozdělení účastníků dotazníkového šetření dle počtu let strávených ve školské praxi (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Z vyhodnocení lze říci, že nejvíce zastoupenou skupinou respondentů jsou zaměstnanci školy působící v praxi 5 a více let, a to jak pedagogové, tak zaměstnanci školní jídelny. Dohromady tvoří 78 % respondentů. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou pak pracovníci s praxí 2 až 5 let tvořící 16 % a nejméně početnou skupinou byli pracovníci ve školství působící nejvýše jeden rok. Tato tendence je pak patrná i v zastoupení v jednotlivých skupinách, tedy u pedagogických pracovníků i zaměstnanců školní jídelny.

### 4.3.3 Respondenti dle velikosti organizace (počtu zaměstnanců)

Dalším faktorem ovlivňujícím odpovědi respondentů v dotazníku je i velikost školy, na kterou bylo odpovídáno v otázce tohoto znění, tedy č. 3: „Škola, ve které pracuji, má (označte prosím jednu odpověď)“. Školy byly rozděleny dle velikosti do čtyř kategorií, a to s počtem zaměstnanců do 10, 11-20 zaměstnanců, 21-30 zaměstnanců a 31 a více zaměstnanců. Odpovědi jsou znázorněny v Tabulce 4:

<b>3. Škola, ve které pracuji, má (počet zaměstnanců)</b>						
	pedagogové		zaměstnanci jídelny		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
<b>do 10 zaměstnanců</b>	7	10%	16	13%	23	12%
<b>11-20 zaměstnanců</b>	20	28%	44	37%	64	33%
<b>21-30 zaměstnanců</b>	8	11%	21	18%	29	15%
<b>31 a více zaměstnanců</b>	37	51%	39	33%	76	40%
<b>celkově</b>	72	100%	120	100%	192	100%

Tabulka 4 – Rozdělení respondentů dle velikosti mateřské školy, ve které působí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Z Tabulky 4 vyplývá, že nejpočetnější skupinou celkově jsou zaměstnanci působící ve škole, která má 31 a více zaměstnanců. Celkem je to 76 respondentů tvořících 40 % všech zúčastněných, kdy 37 respondentů jsou pedagogové a 39 zaměstnanci jídelny. U nepedagogických pracovníků jsou však nejvíce zastoupeni ti působící ve škole o velikosti 11-20 zaměstnanců, což je zároveň celkově druhá nejpočetnější skupina. Téměř nastejno jsou pak zastoupeny školy o velikosti 21-30 zaměstnanců, ale úplně nejméně se zúčastnili pracovníci organizací do 10 zaměstnanců.

#### 4.3.4 Respondenti dle zřizovatele

Zdali byl účastník zaměstnancem mateřské školy veřejné (zřizované obcí, svazkem obcí, krajem, církví, aj.) nebo soukromým zřizovatelem, možno vyčíst z Tabulky 5, která interpretovala otázku č. 4: „Naši školu zřizuje (označte prosím jednu odpověď)“:

<b>4. Naši školu zřizuje</b>						
	pedagogové		zaměstnanci jídelny		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
<b>soukromý zřizovatel</b>	2	3%	4	3%	6	3%
<b>obec, kraj, svazek obcí, církev</b>	70	97%	116	97%	186	97%
<b>Celkově</b>	72	100%	120	100%	192	100%

Tabulka 5 – Zastoupení respondentů dotazníkového šetření dle zřizovatele (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Jak je z výsledků patrné, zastoupení respondentů z řad zaměstnanců mateřských škol zřizovaných soukromým zřizovatelem jsou pouhé 3 %, a to v obou skupinách. Majoritně převažují respondenti z řad „veřejných škol“ zřizovaných jiným než soukromým



zřizovatelem. Z důvodu nevyváženosti respondentů pak není tento faktor při vyhodnocování dále zohledňován.

#### 4.3.5 Vnímání důležitosti vzdělávání ve stravování a nutričních potřebách

To, zdali zaměstnanci škol považují problematiku svého vzdělávání v oblasti stravování dětí a jejich nutričních potřeb za důležitou, zjišťovala otázka č. 5: „Vzdělávání v oblasti stravování dětí považuji za (označte prosím jednu odpověď)“. Zde již byli zaměstnanci rozděleni do skupin dle otázky č. 1, tedy na jaké pozici působí. Respondenti měli na výběr ze čtyř možností, tedy že je pro ně vzdělávání důležité, částečně důležité, nedůležité nebo že neví a nedokáží tuto otázku posoudit. Výsledky lze vyčíst z Tabulky 6:

5. Vzdělávání v oblasti stravování dětí považuji za														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>důležité</b>	24	50%	18	75%	42	58%	17	85%	91	91%	108	90%	150	78%
<b>částečně důležité</b>	18	38%	2	8%	20	28%	3	15%	9	9%	12	10%	32	17%
<b>nedůležité</b>	6	13%	4	17%	10	14%	0	0%	0	0%	0	0%	10	5%
<b>nevím</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabulka 6 – Vnímání důležitosti vzdělávání se v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Většina respondentů, konkrétně 150, odpovídala tak, že vzdělávání v dané oblasti považuje za důležité. Tato odpověď tvoří 78 %. Částečně důležité vnímá toto téma 17 % respondentů a jako nedůležité jej považuje 5 % respondentů. Nenašel se nikdo, kdo by na otázku nedokázal odpovědět. Nicméně jsou zde poměrně velké rozdíly mezi skupinou zaměstnanců pedagogických a zaměstnanců jídelny. U druhé zmíněné skupiny problematiku považuje za důležitou 90 % respondentů, částečně důležitou pak pouhých 10 % a nikdo jí nehodnotí jako nedůležitou. U pedagogů je však téma důležité jen pro 58 % respondentů z této skupiny, částečně důležité pro 28 % a nedůležité pak pro 14 %. Při zaměření se na porovnání odpovědí vedoucích a nevedoucích pracovníků lze vidět, že u řadových zaměstnanců důležitosti přikládá váhu jen 50 % pedagogů oproti zaměstnancům jídelny, kdy je to 85 %. Zároveň 17 % vedoucích pedagogů účastníci se tohoto šetření téma nepovažuje za důležité

zcela, kdy u vedoucích jídeln je to 0 %. Zjednodušeně lze říci, že větší důležitost tomuto tématu dává skupina zaměstnanců jídelny než zaměstnanců pedagogických.

#### 4.3.6 Zjišťování vzdělávacích potřeb pracovníků mateřských škol

Otázkou týkající se zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol ze strany zaměstnavatelů byla otázka č. 6: „Můj zaměstnavatel zjišťuje mé vzdělávací potřeby (označte prosím jednu odpověď)“. Cílem položky bylo zjistit, jakou aktivitu vyvíjejí zaměstnavatelé směrem ke svým zaměstnancům a zdali i přes to, že je předpokládáno, že ke vzdělávání dochází systematicky, tomu tak skutečně je. Proto se tato otázka týkala zjišťování vzdělávacích potřeb obecně, nejen specifické oblasti vzdělávání ve stravování a nutričních potřebách dětí. Respondenti měli na výběr z pěti odpovědí, a to že zaměstnavatel zjišťuje, částečně zjišťuje, spíše nezjišťuje, nezjišťuje a nevím pro ty, kteří nedokáží odpovědět. Odpovědi jsou pak shrnuty v Tabulce 7:

6. Můj zaměstnavatel zjišťuje mé vzdělávací potřeby														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem			
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>ano</b>	16	33%	14	58%	30	42%	11	55%	63	63%	74	62%	104	54%
<b>částečně ano</b>	13	27%	5	21%	18	25%	5	25%	28	28%	33	28%	51	27%
<b>spíše ne</b>	16	33%	2	8%	18	25%	3	15%	7	7%	10	8%	28	15%
<b>ne</b>	2	4%	3	13%	5	7%	1	5%	0	0%	1	1%	6	3%
<b>nevím</b>	1	2%	0	0%	1	1%	0	0%	2	2%	2	2%	3	2%

Tabulka 7 – Zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol ze strany zaměstnavatele (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Ze zpracování výsledků vyplývá, že zaměstnavatelé zjišťují vzdělávací potřeby celkově u 54 % respondentů. Částečně je identifikace vzdělávacích potřeb realizována u 27 % všech dotázaných, spíše neprobíhá u 15 % všech dotázaných a zcela neprobíhá u 3 %. Na otázku nedokázala odpovědět 2 % respondentů. Celkem překvapivým výsledkem je, že zjišťování vzdělávacích potřeb probíhá u 62 % zaměstnanců školních jídeln, zatímco u pedagogů je toto číslo o třetinu menší, tedy 42 % a to i přes to, že vzdělávání pedagogů probíhá na základě zákonných norem a vzdělávání zaměstnanců jídeln není povinné, nýbrž je na dobrovolnosti dané školy, potažmo jedince nebo nadřízeného.

S tím pak souvisí položka „spíše ne“, kdy zjišťování se spíše neuskutečňuje u 25 % pedagogických pracovníků a dokonce třetina, tedy 33 % pedagogů řadových odpovídá právě touto odpovědí. Celkem 7 % dotázaných pedagogů označilo, že zaměstnavatel nezjišťuje jejich vzdělávací potřeby vůbec. U nepedagogů z řad jídelen je situace o něco příznivější, kdy 8 % říká, že vzdělávací potřeby u nich nejsou spíše zjišťovány a vůbec zjišťovány nejsou u 1 % všech dotázaných z této skupiny.

To, jaký vliv má na zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol velikost organizace, pak udává Tabulka 8:

Vliv velikosti mateřské školy na zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců																
počet zaměstnanců	pedagogové								zaměstnanci jídelny							
	do 10		11-20		21-30		31 +		do 10		11-20		21-30		31 +	
zjišťování vzdělávacích potřeb	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>ano</b>	5	7%	10	14%	5	7%	9	13%	9	8%	29	24%	12	10%	24	20%
<b>částečně ano</b>	1	1%	5	7%	1	1%	9	13%	5	4%	12	10%	7	6%	9	8%
<b>spíše ne</b>	1	1%	1	1%	2	3%	14	19%	1	1%	3	3%	2	2%	4	3%
<b>ne</b>	0	0%	3	4%	0	0%	5	7%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>nevím</b>	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%

Tabulka 8 – Vliv velikosti mateřské školy na zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Při spojení již zmíněných dvou položek dotazníku vyplývá, že zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců nejvíce probíhá v organizacích o počtu 11 až 20 zaměstnanců, celkem tato skupina tvoří 38 %. Rozdíl je ale patrný mezi pedagogy, kteří tvoří 14 % a zaměstnanci jídelny, kdy je skupina zastoupeny 24 %. Druhými zastoupenými organizacemi zjišťující vzdělávací potřeby svých zaměstnanců jsou ty největší, tedy o velikosti 31 a více zaměstnanců. Rozdíl je opět mezi pedagogy – 13 % a zaměstnanci jídelny – 20 %. Zároveň z výsledků lze vidět, že u pedagogických pracovníků jsou, co se týká zjišťování vzdělávacích potřeb, na tom nejhůře největší organizace, kdy 19 % respondentů školy o více než 31 zaměstnancích odpovědělo, že jejich zaměstnavatel spíše nezjišťuje jejich vzdělávací potřeby a vůbec nezjišťuje pak u 7 % dotázaných. U zaměstnanců jídelny jsou tyto výsledky ve velkých organizacích lepší, jelikož spíše nezjišťuje u 3 % dotázaných.

#### 4.3.7 Preferované oblasti vzdělávání

Další otázka dotazníkového šetření, otázka č. 7: „Rád bych se vzdělával/a v těchto oblastech (lze označit více odpovědí)“ se týkala oblastí souvisejících s tématem stravování dětí, ve kterých by se respondenti rádi dále vzdělávali. Na tuto otázku měli dotazovaní možnost vybrat více odpovědí, kdy na výběr měli teoretická témata, praktická témata, jak výživu učit, nezájem o tuto oblast a jiné. Přesné zadání otázky, resp. specifikace možností je k nalezení ve znění dotazníkového šetření, které je přílohou této práce. Pro potřeby vyhodnocení byly položky odpovědí zkráceny a zjednodušeny.

7. Rád bych se vzdělával/a v těchto oblastech														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>teoretická témata</b>	20	28%	16	53%	36	36%	17	52%	86	59%	103	58%	139	50%
<b>praktické dovednosti</b>	9	13%	6	20%	15	15%	12	36%	43	30%	55	31%	70	25%
<b>jak učit výživu</b>	26	37%	5	17%	31	31%	3	9%	16	11%	19	11%	50	18%
<b>ne mám zájem</b>	16	23%	3	10%	19	19%	1	3%	0	0%	1	1%	20	7%
<b>jiné</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabulka 9 – Preferovaná témata vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

V této otázce respondenti měli možnost označit více odpovědí. Jak z Tabulky 9 vyplývá, respondenti projevili největší zájem o teoretická témata (význam živin, skladba jídelníčku, výživové chování dětí, odmítání a zařazování potravin, aj), a to celkem 50 %. Druhý největší zájem je celkově o vzdělávání v praktických dovednostech (praktické vaření), celkem 25 %, další je pak didaktika – jak učit výživu, a to 18 % a poslední 7 % odpovědí, kdy nebyl o toto téma zájem projeven. Rozdíl však nastává u jednotlivých skupin respondentů. Zájem o teoretická témata nejvíce projevuje 58 % zaměstnanců jídelny, u pedagogů je to 36 %. O praktické dovednosti má zájem 31 % zaměstnanců jídelny, pedagogů jen 15 %, kdy je však poměrně překvapující zájem vedoucích pedagogických pracovníků o praktický nácvik (20 %). Zájem o to, jak výživu učit, projevila třetina pedagogů, tedy 31 %, kdy zaměstnanci jídelny byli v této odpovědi zastoupeni pouze z 11 %. Zároveň 19 % odpovědí z řad pedagogů ukázalo, že zájem o vzdělávání v tomto tématu neprojevují vůbec, zatímco u

zaměstnanců jídelny to bylo pouhé 1 %. O jiné oblasti vzdělávání neprojevil zájem žádný z respondentů.

#### 4.3.8 Orientace respondentů v oblasti stravování a nutričních potřeb

To, jak se dotázaní orientují v problematice stravování dětí, bylo náplní další položky dotazníku. Respondenti měli na výběr ze tří možností, tedy že se orientují (znají platnou legislativu a nutriční doporučení, dokáží využít své znalosti a dovednosti v praxi, případně ví, kde informace hledat), částečně orientují (tedy cítí mezery) a neorientují (neznají platná doporučení). Znění otázky č. 8: „V problematice nutričních potřeb dětí se (označte prosím jednu odpověď)“:

8. V problematice nutričních potřeb dětí se														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>orientují</b>	7	15%	9	38%	16	22%	3	15%	49	49%	52	43%	68	35%
<b>částečně orientují</b>	20	42%	15	63%	35	49%	17	85%	51	51%	68	57%	103	54%
<b>neorientují</b>	21	44%	0	0%	21	29%	0	0%	0	0%	0	0%	21	11%

Tabulka 10 – Orientace v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Tabulka 10 vyhodnocuje, jak respondenti subjektivně vnímají svou orientaci v problematice. Z odpovědí vyplývá, že více než polovina dotázaných se v problematice částečně orientuje, tedy cítí v dané oblasti mezery. Třetina, resp. 35 % se orientuje a 11 % se neorientuje v tématu vůbec. Pokud porovnáme odpovědi pedagogů a dotázaných nepedagogických pracovníků, můžeme vidět, že jsou na tom lépe zaměstnanci školní jídelny, kterých se orientuje 43 %, zatímco u pedagogů je to polovina tohoto počtu, tedy 22 %. Současně lze vyčíst, že ve skupině, která se orientuje, jsou na tom lépe vedoucí zaměstnanci, a to jak pedagogové (38 %), tak zaměstnanci jídelny (49 %) oproti zaměstnancům řadovým. Částečně se pak orientuje 85 % řadových zaměstnanců školního stravování, zatímco pedagogů řadových 42 %. Z odpovědí vyplynulo, že se v tématu neorientuje a nezná platná doporučení 29 % všech pedagogických pracovníků, kdy všichni jsou z řad řadových pedagogů (44 %). Ve skupině školní jídelny se nenašel žádný respondent, který by se v tématu neorientoval.

Jaký je vzájemný vztah mezi počtem let praxe zaměstnanců mateřských škol a orientace v problematice, resp. vliv praxe na orientaci v dané problematice, znázorňuje Tabulka 11:

Vliv počtu let praxe na orientaci se v problematice stravování dětí												
počet let praxe	pedagogové						zaměstnanci jídelny					
	0 až 1 rok		2 až 5 let		5 a více		0 až 1 rok		2 až 5 let		5 a více	
orientace v problematice	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>orientují</b>	0	0%	1	1%	15	21%	3	3%	6	5%	45	38%
<b>částečně orientují</b>	0	0%	5	7%	30	42%	4	3%	14	12%	48	40%
<b>neorientují</b>	4	6%	5	7%	12	17%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabulka 11 – Vliv počtu let praxe zaměstnanců mateřských škol na orientaci v problematice stravování dětí a nutričních potřeb (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Jak lze vidět u zaměstnanců školní jídelny, s přibývajícím praxí se zlepšuje orientace v problematice a zároveň nově příchozí zaměstnanci mají pravděpodobně dostatečné znalosti na to, aby se v problematice dokázali orientovat. U pedagogů tuto tendenci nelze takto jednoznačně vysledovat, jelikož tento trend se ukazuje pouze u skupiny zaměstnanců, kteří se orientují nebo alespoň částečně orientují. U respondentů, kteří se v problematice neorientují, je jejich rozvržení dle zkušeností různé. Neorientuje se 6 % pedagogů s praxí do 1 roku, u skupiny zkušenějších se školskou praxí 2-5 let se neorientuje 7 % dotázaných a u těch nejvíce zkušených s praxí 5 a více let je to až 17 %.

Jaký vliv má pak na orientaci v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí faktor zjišťování vzdělávacích potřeb ze strany zaměstnavatele, je uvedeno v Tabulce 12:

Vliv zjišťování potřeb na orientaci v problematice												
orientace v problematice zjišťování potřeb ze strany zaměstnavatele	pedagogové						zaměstnanci jídelny					
	orientují		částečně orientují		neorientují		orientují		částečně orientují		neorientují	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>ano</b>	7	10%	16	22%	6	8%	41	34%	33	28%	0	0%
<b>částečně ano</b>	4	6%	9	13%	3	4%	10	8%	23	19%	0	0%
<b>spíše ne</b>	2	3%	5	7%	11	15%	3	3%	7	6%	0	0%
<b>ne</b>	2	3%	5	7%	1	1%	0	0%	1	1%	0	0%
<b>nevím</b>	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%	0	0%

Tabulka 12 – Vliv zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců ze strany zaměstnavatele na orientaci v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Určitý vliv zjišťování potřeb zaměstnanců na orientaci v problematice je patrný. Stejně jako v předchozím vyhodnocení, je i nyní jasnější u skupiny pracovníků školní jídelny. Zaměstnanci jídelny, kteří se v problematice orientují nebo částečně orientují a jsou zjišťovány jejich zaměstnavatelem vzdělávací potřeby, tvoří 62 % respondentů. Stejná skupina, u které jsou potřeby zjišťovány jen částečně, zaujímají 27 % respondentů. Pedagogů, jejichž potřeby jsou zjišťovány zaměstnavatelem a orientují se nebo částečně orientují je jen 32 %, tedy třetina pedagogických pracovníků. Respondenti z této skupiny, kdy jsou částečně zjišťovány jejich potřeby, pak tvoří 19 %. Existuje také 12 % pedagogů, kdy však zaměstnavatel zjišťuje jejich potřeby zcela nebo částečně, a oni se i přes to v tématu neorientují, zároveň je zde skupina 15% pedagogů, u kterých potřeby spíše zjišťovány nejsou a taktéž se neorientují. Současně lze vidět, že u 10 % respondentů jejich zaměstnavatel potřeby nezjišťuje, a i tak se v problematice orientují alespoň částečně.

<b>Vliv vnímání důležitosti problematiky na orientaci v problematice</b>												
orientace v problematice vnímání důležitosti ze strany respondenta	pedagogové						zaměstnanci jídelny					
	orientují		částečně orientují		neorientují		orientují		částečně orientují		neorientují	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>důležité</b>	10	14%	27	38%	5	7%	50	42%	58	48%	0	0%
<b>částečně důležité</b>	3	4%	2	3%	15	21%	4	3%	8	7%	0	0%
<b>nedůležité</b>	3	4%	6	8%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabulka 13 – Vliv vnímání důležitosti problematiky ze strany respondenta na orientaci v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Tabulka 13 vyjadřuje, jaký vliv má vnímání důležitosti tohoto tématu ze strany respondenta na orientaci v dané problematice. Cílem bylo zjistit, zdali pracovníci považující téma za důležité se lépe v problematice orientují, či nikoliv. Jak je z výsledků patrné, u pedagogických pracovníků vnímajících téma jako důležité se pak orientuje nebo částečně orientuje v oblasti stravování dětí 52 % respondentů. U zaměstnanců jídelny jsou výsledky jednoznačnější, kdy do této skupiny lze zařadit 90 % dotázaných. Poměrně velkou skupinu tvoří pedagogové neorientující se v tématu, kteří téma považují jen za částečně důležité, celkem 21 %. Ze zaměstnanců jídelny není takovýto respondent žádný.

#### 4.3.9 Vnímání potřeby vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb

Další otázka dotazníku u respondentů zjišťovala, zdali subjektivně pociťují potřebu se v oblasti nutričních potřeb a stravování dětí vzdělávat, či nikoliv. Jednalo se o otázku č. 9: „Cítím potřebu se v oblasti nutričních potřeb dětí vzdělávat (označte prosím jednu odpověď)“. Respondenti měli na výběr z pěti možností a výsledky jsou uvedeny v Tabulce 14:

9. Cítím potřebu se v oblasti nutričních potřeb dětí vzdělávat														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>ano</b>	15	31%	6	25%	21	29%	10	50%	52	52%	62	52%	83	43%
<b>částečně ano</b>	15	31%	13	54%	28	39%	8	40%	39	39%	47	39%	75	39%
<b>spíše ne</b>	10	21%	3	13%	13	18%	2	10%	7	7%	9	8%	22	11%
<b>ne</b>	5	10%	2	8%	7	10%	0	0%	1	1%	1	1%	8	4%
<b>nevím</b>	3	6%	0	0%	3	4%	0	0%	1	1%	1	1%	4	2%

Tabulka 14 – Potřeba zaměstnanců mateřských škol vzdělávat se v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Z výsledků vyplývá, že potřebu se vzdělávat v této oblasti pociťuje 43 % respondentů, částečně potřebu se vzdělávat 39 %, 11 % spíše nemá o toto vzdělávání zájem, 4 % vůbec a 2 % nedokáží na otázku odpovědět. Rozdíly však nastávají u pedagogů a pracovníků jídelny, kdy se v oblasti vzdělávat cítí potřebu 29 % pedagogů, u pracovníků jídelny je to 52 %. Procentuálně stejně jsou na tom ti, kteří cítí potřebu se vzdělávat částečně, a to 39 %. Zájem o vzdělávání spíše nemá pak 18 % pedagogů, pracovníků jídelny je to 8 % a potřebu vůbec nepociťuje 10 % pedagogů. Zajímavé také je, že větší potřebu cítí vedoucí zaměstnanci, a to v obou skupinách.

To, jaký vliv má počet let praxe zaměstnanců v mateřských školách na potřebu se v oblasti vzdělávat je znázorněno následovně:



Vliv počtu let praxe na potřebu se dále vzdělávat												
počet let praxe	pedagogové						zaměstnanci jídelny					
	0 až 1 rok		2 až 5 let		5 a více		0 až 1 rok		2 až 5 let		5 a více	
potřeba se vzdělávat	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>ano</b>	2	3%	6	8%	13	18%	6	5%	10	8%	46	38%
<b>částečně ano</b>	2	3%	3	4%	23	32%	1	1%	9	8%	37	31%
<b>spíše ne</b>	0	0%	2	3%	12	17%	0	0%	1	1%	8	7%
<b>ne</b>	0	0%	0	0%	7	10%	0	0%	0	0%	1	1%
<b>nevím</b>	0	0%	0	0%	2	3%	0	0%	0	0%	1	1%

Tabulka 15 – Vliv počtu let praxe zaměstnanců mateřských škol na potřebu se vzdělávat v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

V Tabulce 15 je možno pozorovat, že nejvyšší potřebu se vzdělávat mají zaměstnanci působící ve školské praxi 5 a více let. Je to však dáno také tím, že tato skupina respondentů byla nejvíce v dotazníkovém šetření zastoupena. Při porovnání obou skupin respondentů pak lze vidět u zaměstnanců s praxí 5 let a delší, že mezi pedagogickými pracovníky spíše nepocítuje a nepocítuje potřebu se v tématu vzdělávat 27 % respondentů, u zaměstnanců školní jídelny je to číslo podstatně menší, a to 8 %. Dalším zjišťovaným vztahem je pak to, zdali se zaměstnanci chtějící se vzdělávat lépe orientují v problematice. To je znázorněno v Tabulce 16:

Vliv orientace na potřebu se vzdělávat												
orientace v problematice pocítovaná potřeba se vzdělávat	pedagogové						zaměstnanci jídelny					
	orientují		částečně orientují		neorientují		orientují		částečně orientují		neorientují	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>ano</b>	4	6%	11	15%	6	8%	28	23%	34	28%	0	0%
<b>částečně ano</b>	7	10%	17	24%	4	6%	19	16%	28	23%	0	0%
<b>spíše ne</b>	2	3%	6	8%	5	7%	6	5%	3	3%	0	0%
<b>ne</b>	3	4%	1	1%	3	4%	1	1%	0	0%	0	0%
<b>nevím</b>	0	0%	0	0%	3	4%	0	0%	1	1%	0	0%

Tabulka 16 – Vliv potřeby se vzdělávat v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí na orientaci v problematice (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Nejvíce zastoupenou skupinou respondentů mající potřebu se vzdělávat je skupina zaměstnanců jídelny, která se v problematice částečně orientuje, ta tvoří 28 %. Oproti tomu u pedagogů tito respondenti zaujímají jen 15 %. Zajímavý je také rozdíl mezi pedagogy a nepedagogy pocítující potřebu vzdělávání a zároveň orientující se v problematice, kdy

u zaměstnanců jídelny tuto skupiny tvoří 23 %, u pedagogů je to jen 6 %. Skupina částečně se orientující a současně částečně pociťující potřebu se vzdělávat tvoří u pedagogů 24 %, podobně je to u zaměstnanců jídelen, konkrétně 23 %. Zároveň 11 % respondentů z řad pedagogických zaměstnanců odpovědělo, že nepociťují nebo spíše nepociťují potřebu se vzdělávat, přitom se v problematice neorientují.

#### 4.3.10 Podpora ve vzdělávání ze strany zaměstnavatele

Otázka 10: „Zaměstnavatel mě ve vzdělávání v nutriční oblasti (označte prosím jednu odpověď)“ se týkala zjištění, zdali zaměstnavatelé své podřízené podporují ve vzdělávání týkající se stravování a nutričních potřeb dětí. Respondenti měli na výběr ze tří možností, a to, kdy je zaměstnavatel podporuje, uvolňuje je a zároveň vzdělávání financuje, druhá, kdy je zaměstnavatel podporuje částečně, tedy uvolňuje je, ale musí si to hradit sami a třetí, kdy je zaměstnavatel nepodporuje, neuvolňuje, neposkytuje finanční prostředky.

10. Zaměstnavatel mě ve vzdělávání v nutriční oblasti														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>podporuje</b>	17	35%	18	75%	35	49%	10	50%	89	89%	99	83%	134	70%
<b>částečně podporuje</b>	2	4%	1	4%	3	4%	5	25%	9	9%	14	12%	17	9%
<b>nepodporuje</b>	20	42%	2	8%	22	31%	3	15%	1	1%	4	3%	26	14%
<b>nevím</b>	9	19%	3	13%	12	17%	2	10%	1	1%	3	3%	15	8%

Tabulka 17 – Podpora ve vzdělávání ze strany zaměstnavatele v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Z Tabulky 17 je jasně vidět, že situace, co se podpory ve vzdělávání v nutriční oblasti týká, je lepší u zaměstnanců školních jídelen než u pedagogických pracovníků. Podporu, která spočívá v uvolnění a uhrazení vzdělávání, dostává 83 % zaměstnanců jídelen, kdy však je určitý rozdíl mezi řadovými pracovníky (50 %) a vedoucími (89 %). Rozdíl mezi podporou u pedagogických zaměstnanců je pak ještě větší, kdy celkem pociťuje podporu 49 % zaměstnanců z toho však 75 % vedoucích pracovníků a jen 35 % řadových. Částečnou podporu vnímá 12 % zaměstnanců jídelny, 4 % pedagogů. Nepodporovány jsou pak 3 % zaměstnanců jídelny a skoro jedna třetina, konkrétně 31 % pedagogů. Z toho pak v dotazníku 42 % řadových pedagogů odpovědělo, že podporu nedostává, což je poměrně vysoké číslo vzhledem k faktu, že vzdělávání pedagogických pracovníků je ukotveno v zákoně. Bohužel

však pravděpodobně jsou preferovány jiné oblasti než vzdělávání nutriční. 17 % pedagogů nedokázalo odpovědět, zdali podporu dostává, u dotazovaných nepedagogů to byly jen 3 %.

Vliv podpory zaměstnavatele na orientaci se v oblasti nutričních potřeb dětí																
	pedagogové								zaměstnanci jídelny							
	podporuje		částečně podporuje		nepodporuje		nevím		podporuje		částečně podporuje		nepodporuje		nevím	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>orientuji</b>	10	14%	1	1%	1	1%	4	6%	48	40%	4	3%	1	1%	1	1%
<b>částečně orientuji</b>	15	21%	2	3%	10	14%	8	11%	51	43%	10	8%	3	3%	2	2%
<b>neorientuji</b>	10	14%	0	0%	11	15%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabulka 18 – Vliv podpory zaměstnavatele v oblasti stravování dětí na orientaci se v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Tabulka 18 dává do souvislosti otázku podpory svých zaměstnanců ve vzdělávání v nutriční oblasti a orientaci v této problematice. Stejně jako u několika předchozích ukazatelů, u zaměstnanců školních jídelen je jasný vliv podpory na orientaci, tedy pokud zaměstnavatel podporuje zaměstnance jídelny, ten se pak orientuje v nutričních potřebách. Toto vyplynulo u 40 % respondentů z řad školních jídelen. Z řad pedagogů je toto pouze 14 %. Stejně tak 43 % pracovníků jídelen se orientuje částečně, pokud jsou podporováni, u pedagogů je to pak 21 %. Zároveň je u pedagogických pracovníků vidět, že 14 % se částečně orientuje i přes to, že podpora ze strany zaměstnavatele nepřichází, pak z výsledků ale vyplývají dvě skupiny pedagogů, které se neorientují, i když 14 % je podporováno a druhá, kdy podporováni nejsou a neorientují se, je pak zastoupena 15 %.

#### 4.3.11 Realizace vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb

To, zdali vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí v mateřských školách probíhá, zjišťovala otázka č. 11: „Vzdělávání v oblasti nutričních potřeb dětí u nás ve škole probíhá (označte prosím jednu odpověď)“. Na výběr měli respondenti ze čtyř možností:

11. Vzdělávání v oblasti nutričních potřeb dětí u nás ve škole probíhá														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>pravidelně dle plánu vzdělávání</b>	3	6%	7	29%	10	14%	4	20%	8	8%	12	10%	22	11%
<b>příležitostně dle vyslání vedoucím pracovníkem</b>	2	4%	4	17%	6	8%	2	10%	21	21%	23	19%	29	15%
<b>příležitostně dle vlastního výběru</b>	27	56%	11	46%	38	53%	8	40%	64	64%	72	60%	110	57%
<b>neprobíhá</b>	16	33%	2	8%	18	25%	6	30%	7	7%	13	11%	31	16%

Tabulka 19 – Realizace vzdělávání zaměstnanců v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Zastoupení respondentů celkové i jednotlivé dle skupin dotazovaných lze vyčíst z Tabulky 19. Nejméně dotázaných odpovědělo, že vzdělávání probíhá pravidelně dle plánu vzdělávání, a to 11 %. Podle 15 % dotázaných vzdělávání probíhá příležitostně dle vyslání vedoucím pracovníkem, u 16 % neprobíhá vůbec a největší skupinu, tedy 57 % tvoří respondenti, kdy vzdělávání je uskutečňováno příležitostně, ale dle jejich vlastního výběru.

Jak u pedagogů, tak u zaměstnanců jídelny nejvíce respondentů odpovědělo, že vzdělávání je příležitostně dle jejich vlastního výběru (53 % pedagogové, 60 % jídelny). Zároveň u pedagogických zaměstnanců probíhá vzdělávání více dle plánu, a to 14 % oproti 10 % z řad zaměstnanců jídelny. Větší rozdíly pak jsou při vyslání vedoucím pracovníkem, u pedagogů je to 19 %, u jídelny jen 8 %. Současně lze určit, že u čtvrtiny dotázaných pedagogů, tedy 25 %, nutriční vzdělávání neprobíhá vůbec, oproti 11 % u zaměstnanců jídelny.

Vliv zjišťování vzdělávacích potřeb na realizaci vzdělávání																
realizace vzdělávání	pedagogové								zaměstnanci jídelny							
	dle plánu		dle vyslání		vlastní iniciativy		neprobíhá		dle plánu		dle vyslání		vlastní iniciativy		neprobíhá	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>ano</b>	5	7%	3	4%	15	21%	6	8%	10	8%	13	11%	43	36%	8	7%
<b>částečně ano</b>	4	6%	1	1%	5	7%	6	8%	1	1%	7	6%	22	18%	3	3%
<b>spíše ne</b>	0	0%	0	0%	15	21%	3	4%	1	1%	2	2%	5	4%	2	2%
<b>ne</b>	1	1%	2	3%	2	3%	3	4%	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%
<b>nevím</b>	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	1	1%	1	1%	0	0%

Tabulka 20 – Vliv zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců na realizaci vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Jak přistupují mateřské školy k realizaci vzdělávání v oblasti nutričních potřeb dětí dle zjišťování vzdělávacích potřeb svých zaměstnanců, je vyjádřeno Tabulkou 20. Největší procento ukazuje, že vzdělávání je realizováno dle vlastní iniciativy, a to i přes to, že školy zjišťují nebo částečně zjišťují vzdělávací potřeby, a to jak u pedagogů (28 %), tak u zaměstnanců jídelny (54 %). U škol zjišťujících potřeby alespoň částečně je realizováno vzdělávání dle plánu u 13 % pedagogických pracovníků, u 9 % nepedagogů. Zároveň u pedagogických zaměstnanců probíhá dle vlastní iniciativy i přes to, že potřeby nejsou a spíše nejsou zjišťovány, konkrétně u 24 %.

#### 4.3.12 Spolupráce pedagogů a zaměstnanců jídelen v oblasti stravování

Otázka č. 12 se týká spolupráce pedagogů a zaměstnanců jídelny, respektive jak ji respondenti hodnotí. Je zcela zřejmé, že pro správné fungování stravování v mateřských školách je jejich spolupráce zcela nezbytná. Ta má pak vliv na další vzdělávání v této oblasti jak pedagogů, tak zaměstnanců jídelny. Otázka byla položena následovně: „Spolupráci pedagogických pracovníků a zaměstnanců jídelny hodnotím u nás ve škole jako (označte prosím jednu odpověď)“.

12. Spolupráci pedagogických pracovníků a zaměstnanců jídelny hodnotím u nás ve škole jako														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>dobrou</b>	12	25%	18	75%	30	42%	11	55%	46	46%	57	48%	87	45%
<b>špatnou</b>	11	23%	2	8%	13	18%	3	15%	7	7%	10	8%	23	12%
<b>neutrální</b>	22	46%	4	17%	26	36%	5	25%	45	45%	50	42%	76	40%
<b>nevím</b>	3	6%	0	0%	3	4%	1	5%	2	2%	3	3%	6	3%

Tabulka 21 – Hodnocení spolupráce pedagogů a zaměstnanců školní jídelny (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Z Tabulky 21 vyplývá, že spolupráci obou skupin vnímá jako dobrou 45 % respondentů, jako neutrální 40 %, jako špatnou 12 % a nedokážou odpovědět 3 %. Co se týká jednotlivých skupin respondentů, 42 % pedagogů hodnotí spolupráci dobře, přesto je poměrně velký nepoměr mezi řadovými (25 %) a vedoucími pracovníky (75 %). U zaměstnanců jídelny je celkové hodnocení dobré spolupráce podobné, tedy 48 %, rozdílně však vnímají spolupráci řadoví pracovníci jídelny (55 %) a vedoucí (46 %). Spolupráci hůře hodnotí pedagogové, a to 18 % jako špatnou, oproti nepedagogickým pracovníkům, kdy za špatnou označilo spolupráci 8 %.

Vliv spolupráce pedagogů a jídelny dle orientace v problematice												
orientace v problematice spolupráce pedagogů a jídelny	pedagogové						zaměstnanci jídelny					
	orientují		částečně orientují		neorientují		orientují		částečně orientují		neorientují	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>dobrá</b>	11	15%	16	22%	3	4%	23	19%	34	28%	0	0%
<b>neutrální</b>	2	3%	12	17%	12	17%	23	19%	25	21%	0	0%
<b>špatná</b>	3	4%	5	7%	5	7%	6	5%	6	5%	0	0%
<b>nevím</b>	0	0%	2	3%	1	1%	2	2%	1	1%	0	0%

Tabulka 22 – Vliv spolupráce pedagogů a zaměstnanců jídelny dle orientace v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Jaký existuje vztah mezi orientací v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí a spoluprací pedagogů a zaměstnanců jídelny je vyjádřeno v Tabulce 22. Jak je z výsledků patrné, spolupráce je dobrá u 31 % pedagogů, pokud se alespoň částečně orientují v problematice. U zaměstnanců jídelny je to dokonce 47 %. Neutrální spolupráce pak probíhá u 20 % respondentů z řad pedagogů, kteří se alespoň částečně orientují, u nepedagogů je to 40 %. Zároveň však existuje 7 % pedagogických respondentů, kteří uvedli spolupráci jako špatnou a zároveň se v problematice neorientují, u zaměstnanců jídelny to pak bylo 0 % respondentů.

#### 4.3.13 Bariéry při vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb

Jaké bariéry, pokud vůbec, pracovníci mateřských škol při vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí pocítují, je zjišťováno v otázce č. 13: „Mezi bariéry, které mi brání ve vzdělávání týkající se nutričních potřeb dětí, podle mě patří (zde můžete označit více odpovědí)“:

13. Mezi bariéry, které mi brání ve vzdělávání týkající se nutričních potřeb dětí, podle mě patří														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>finanční prostředky</b>	4	7%	3	13%	7	9%	6	21%	25	20%	31	20%	38	16%
<b>nezájem ze strany nadřízeného</b>	4	7%	0	0%	4	5%	2	7%	3	2%	5	3%	9	4%
<b>nezájem z mé strany</b>	8	14%	0	0%	8	10%	1	3%	4	3%	5	3%	13	6%
<b>ne mohu opustit pracoviště</b>	7	13%	0	0%	7	9%	8	28%	27	21%	35	22%	42	18%
<b>nevím, kde hledat informace</b>	3	5%	1	4%	4	5%	0	0%	6	5%	6	4%	10	4%
<b>vzdělávání je daleko</b>	3	5%	0	0%	3	4%	1	3%	16	13%	17	11%	20	8%
<b>nedostatečná nabídka</b>	8	14%	5	21%	13	16%	5	17%	8	6%	13	8%	26	11%
<b>bariéry nepocítuji</b>	19	34%	14	58%	33	41%	6	21%	38	30%	44	28%	77	33%
<b>jiné</b>	0	0%	1	4%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%

Tabulka 23 – Bariéry pracovníků mateřských škol při vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

V otázce pocíťovaných bariér ve vzdělávání bylo možné označit více odpovědí. Celkově 33 % respondentů bariéry nepocíťuje, u pedagogů je to 41 %, u zaměstnanců jídelny je toto číslo menší, a to 28 %. Nejčastěji pocíťovanou bariérou je nemožnost opustit své pracoviště, jelikož by neměl kdo vykovávat danou práci. Situace je pak horší pro zaměstnance jídelny, kdy tuto variantu označilo 22 % oproti pedagogům, kterých bylo 9 %. Další častou bariérou je nedostatek finančních prostředků školy, celkově tuto odpověď označilo 16 % respondentů. Rozdíly jsou zřejmé u zaměstnanců jídelny, kdy tuto bariéru pocíťuje 20 %, zatímco u pedagogů je to 9 %. Důvodem může být také to, že vzdělávání pedagogů a nepedagogů je hrazeno z jiné kapitoly a financování nepedagogických pracovníků je tak obtížnější. Zcela minimálně je hodnocen zájem ze strany vedoucího pracovníka, a to 4 %, stejně tak to, že respondenti nevědí, kde hledat informace. Rozdíly jsou patrné i v oblasti nabídky vzdělávání, kdy 16 % pedagogů hodnotí jako bariéru nedostatečnou nabídku, oproti tomu z řad zaměstnanců jídelny je tento počet poloviční, tedy 8 %. Celkem 8 % také odpovídá, že vzdělávání je uskutečňováno daleko a nemohou se tak na místo vzdělávání dostat. Jako bariéru uvedlo nedostatek zájmu z jejich vlastní strany 6 % respondentů.

#### 4.3.14 Možnosti vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb

Zdali jsou vůbec možnosti vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí dostatečné, zjišťovala otázka č. 14: „Považuji možnosti vzdělávání v oblasti výživových potřeb dětí za dostačující (označte prosím jednu odpověď)“. Respondenti měli na výběr z pěti odpovědí:

14. Považuji možnosti vzdělávání v oblasti výživových potřeb dětí za dostačující														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>ano</b>	11	23%	5	21%	16	22%	5	25%	33	33%	38	32%	54	28%
<b>částečně ano</b>	13	27%	16	67%	29	40%	7	35%	52	52%	59	49%	88	46%
<b>spíše ne</b>	14	29%	2	8%	16	22%	7	35%	11	11%	18	15%	34	18%
<b>ne</b>	2	4%	1	4%	3	4%	0	0%	1	1%	1	1%	4	2%
<b>nevím</b>	8	17%	0	0%	8	11%	1	5%	3	3%	4	3%	12	6%

Tabulka 24 – Možnosti vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Z výsledků znázorněných v Tabulce 24 je vidět, že 46 % všech respondentů považuje možnosti vzdělávání za dostatečné částečně, 28 % jako dostatečné, 18 % spíše nedostatečné, 2 % jako nedostatečné a 6 % nedokáže odpovědět. Pedagogičtí pracovníci zúčastnění v dotazníkovém šetření z 22 % odpovídají, že možnosti a nabídka je dostatečná, u zaměstnanců jídelny takto odpovídá 32 %. Zároveň je tato odpověď častější u vedoucích zaměstnanců školní jídelny (33 %), než je tomu u vedoucích pedagogů (21 %). Jako částečně dostatečná je nabídka vzdělávání hodnocena ze strany pedagogů, a to 40 %, ze strany jídelen 49 %, kdy tuto odpověď zvolilo i 67 % vedoucích pedagogů a 52 % vedoucích jídelen. Spíše nedostatečnou nabídku pak vnímá 22 % pedagogů, u zaměstnanců jídelen je to 15 %. Přesto z výsledků vyplývá, že nabídku hůře vnímají pracovníci řadoví, jelikož je nedostatečná částečně nebo zcela dle 33 % řadových pedagogů (vedoucí 12 %) a stejně tak jí nedostatečnou vnímá 35 % řadových zaměstnanců školní jídelny (vedoucí 12 %). Pedagogů nedokázalo na otázku odpovědět 11 %, zaměstnanců jídelny 3 %.



Vliv možností vzdělávání na orientaci v problematice												
orientace v problematice	pedagogové						zaměstnanci jídelny					
	orientují		částečně orientují		neorientují		orientují		částečně orientují		neorientují	
možnosti vzdělávání	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
<b>ano</b>	4	6%	5	7%	7	10%	27	23%	11	9%	0	0%
<b>částečně ano</b>	9	13%	19	26%	2	3%	22	18%	37	31%	0	0%
<b>spíše ne</b>	1	1%	8	11%	6	8%	5	4%	13	11%	0	0%
<b>ne</b>	2	3%	1	1%	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%
<b>nevím</b>	0	0%	2	3%	6	8%	0	0%	4	3%	0	0%

Tabulka 25 – Vliv možností vzdělávání na orientaci se v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Při hodnocení vlivu možností vzdělávání na orientaci v problematice vyplývá, že zaměstnanci vnímající možnosti alespoň jako částečně dostatečné se orientují v problematice alespoň částečně. Pedagogové považující možnosti alespoň částečně dostatečné a zároveň se alespoň částečně orientují v problematice, tvoří 52 %. Stejně pak odpovídalo 81 % zaměstnanců jídelen. Je zřejmé, že u zaměstnanců jídelen jsou výsledky jednoznačnější, než je tomu u pedagogů. Pedagogové, kteří vnímají možnosti jako nedostatečné a částečně nedostatečné, a i přes to se orientují alespoň částečně, tvoří 16 %, u zaměstnanců jídelen je to tomu stejně, tedy také 16 %. Existuje však i skupina 8 % pedagogů, kteří se neorientují v problematice a zároveň možnosti vzdělávání vnímají spíše jako nedostatečné.

#### 4.3.15 Preferované formy vzdělávání

Jaké formy vzdělávání pak zaměstnanci mateřských škol preferují, analyzovala otázka č. 15: „Mezi formy vzdělávání, které preferuji, patří (zde můžete označit více odpovědí):

15. Mezi formy vzdělávání, které preferuji, patří														
	pedagogové						zaměstnanci jídelny						celkově	
	řadoví		vedoucí		celkem		řadoví		vedoucí		celkem		počet	%
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%		
<b>samostudium</b>	10	13%	10	19%	20	15%	10	18%	33	16%	43	16%	63	16%
<b>seminář v naší škole</b>	24	31%	9	17%	33	25%	6	11%	13	6%	19	7%	52	13%
<b>seminář mimo školu</b>	5	6%	13	25%	18	14%	15	26%	53	25%	68	25%	86	22%
<b>praktický workshop</b>	12	16%	11	21%	23	18%	4	7%	36	17%	40	15%	63	16%
<b>konference</b>	5	6%	1	2%	6	5%	8	14%	28	13%	36	13%	42	11%
<b>online seminář</b>	21	27%	9	17%	30	23%	14	25%	48	23%	62	23%	92	23%
<b>jiné</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabulka 26 – Preferované formy vzdělávání (vlastní zpracování dle dotazníkového šetření)

Stejně tak jako u otázky č. 7 a č. 13 měli respondenti i zde možnost označit více odpovědí. Mezi nejpreferovanější formy patří online seminář, který označilo 23 % respondentů. Dalšími jsou seminář mimo školu, praktický workshop a samostudium, seminář v naší škole a konference. Preferované formy se pak mírně liší dle skupin respondentů. O online seminář projeví zájem shodně jak pedagogové, tak zaměstnanci jídelny, oba 23 %. Ovšem u pedagogů je ještě větší zájem o seminář u nich ve škole (25 %), kdy u zaměstnanců jídelny je to seminář mimo školu, také 25 %. Z řad zaměstnanců jídelny seminář ve škole upřednostňuje jen 7 % dotázaných. O praktický workshop projevují lehce větší zájem pedagogové, a to 18 %, oproti 15 % z řad školních jídelen. Nejmenší zájem je celkově o konference – 11 %, u pedagogů je to 5 %, zatímco u jídelen zaujímají konference 13 % a ještě menší zájem této skupiny je právě o semináře přímo ve škole.

#### 4.3.16 Podněty respondentů

Poslední otázka, č. 16 byla otevřená, kdy účastníci dotazníkového šetření měli možnost napsat, co by jim v jejich práci pomohlo, vlastní podněty apod. Mezi jejich připomínky a to, co by ve své profesi uvítali, patřilo:

- zlepšení spolupráce s pedagogickými pracovníky,
- systémová změna ze strany MŠMT, aby bylo možno hradit vzdělávání zaměstnanců školní jídelny z prostředků přidělených ze státního rozpočtu,

- uzákonění povinnosti vzdělávání zaměstnanců školních jídelen, jak je tomu u pedagogických pracovníků,
- zákonná možnost studijního volna pro zaměstnance školních jídelen, jak je tomu u pedagogických pracovníků,
- zapojení rodičů do stravování, programy propojující školu a rodiče v oblasti stravování,
- semináře pro rodiče, aby si uvědomovali práci mateřských škol v oblasti stravování dětí, které by vedly k podpoře školního stravování ze strany rodičů a veřejnosti,
- edukace rodičů v oblasti alternativních směrů – výhody x nevýhody x bariéry,
- zapojení rodičů, aby si uvědomovali rozpočet školní jídelny a s tím související možnosti,
- zlepšení finančního ohodnocení pro zaměstnance školních jídelen,
- vytvoření kariérního postupu pro zaměstnance školních jídelen,
- zlepšení systematické přípravy pedagogů na profesi – v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí,
- vydávání receptur pod záštitou autority – MŠMT, Státní zdravotní ústav.

## **Závěr**

Cílem této diplomové práce bylo na základě teoreticko-metodologických východisek s využitím vhodných analytických metod identifikovat vzdělávací potřeby zaměstnanců mateřských škol s ohledem na problematiku stravování dětí, následně komparovat vzdělávací potřeby pedagogů a zaměstnanců jídelny v této oblasti a navrhnout doporučení pro obě skupiny.

Tato práce si kladla a hledala odpovědi na výzkumné otázky, které byly následující:

- Je rozdíl mezi vzdělávacími potřebami pedagogů a zaměstnanců jídelen mateřských škol v oblasti stravování dětí?
- Dostává se zaměstnancům podpory ze strany vedení a mají vhodné podmínky pro vzdělávání v této oblasti?
- Jaké existují bariéry v naplňování vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí?

Práce se skládá ze dvou částí. První, teoretická část uvádí teoretický rámec profesního vzdělávání v kontextu vzdělávání dospělých a celoživotního učení, vymezuje rozdíl mezi celoživotním učením a celoživotním vzděláváním. Součástí jsou pak také kompetence v profesním vzdělávání a uvedení specifik vzdělávání dospělých, mezi které patří například docilita, motivace a bariéry ve vzdělávání, cílové skupiny vzdělávání dospělých, a další. Samotné profesní vzdělávání, jeho realizace, dělení a přístup uvádí vzhledem do teorie pro vymezení vzdělávání dospělých ve školské praxi jak z pohledu legislativy, tak mateřských škol, kterých se práce týká. Téma analýzy vzdělávacích potřeb spolu s definicí vzdělávacích potřeb, uvedení teoretických přístupů a vymezení systematického vzdělávání je obsaženo v další teoretické části práce.

Druhá část, tedy praktická, analytická, se zabývá dotazníkovým šetřením a jeho vyhodnocením. Šetření bylo realizováno formou elektronického dotazníku mezi mateřskými školami na území hlavního města Prahy, soustředilo se na identifikaci vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol a komparaci vzdělávacích potřeb pedagogů a zaměstnanců školního stravování, tedy osob, které se podílí na stravování a nutričních potřebách dětí. Respondenti odpovídali na 15 uzavřených otázek a 1 otevřenou. Uzavřené otázky se týkaly

zařazení respondenta do mateřské školy (zdali je pedagog nebo zaměstnanec školní jídelny), počtu let školské praxe, velikosti organizace dle počtu zaměstnanců, zřizovatele, vnímání důležitosti tématu vzdělávání v oblasti stravování dětí, zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol ze strany zaměstnavatele, preferovaných oblastí vzdělávání v rámci tématu stravování dětí, orientace v problematice stravování a nutričních potřeb dětí, pocíťované potřeby (sebe)vzdělávání v tématu, podpory vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí ze strany zaměstnavatele, realizace vzdělávání v tomto tématu, spolupráce pedagogů a zaměstnanců školních jídelen, bariér ve vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí, vnímání možností nabídky vzdělávání a preferované formy vzdělávání. Poslední otázka, šestnáctá, byla otevřená a respondenti měli možnost vyjádřit své podněty, které by jim při jejich práci pomohly.

Z výsledků dotazníkového šetření jasně vyplynulo, že existují rozdíly ve vzdělávacích potřebách zaměstnanců jídelny a pedagogů, jaké rozdíly to jsou a také faktory vzdělávací potřeby ovlivňující. Lze konstatovat, že skupinou lépe se orientující v oblasti stravování a nutričních potřebách dětí jsou zaměstnanci školní jídelny, kdy se jich všech 100 % alespoň částečně v tomto tématu orientuje. Oproti tomu u pedagogů se neorientuje vůbec v této oblasti 29 %. U zaměstnanců jídelny vyplynulo, že s přibývajícím praxí ve školství se jejich orientace v oblasti zlepšuje, u pedagogů tomu však bohužel takto není a existuje 17 % pedagogů působících ve školství 5 a více let a přesto se neorientují.

Dalším výrazným rozdílem je, jak vnímají pracovníci škol důležitost tohoto tématu. 90 % zaměstnanců jídelen považuje téma za důležité, 10 % za částečně důležité, oproti pedagogům, kdy za důležité jej považuje 58 %, za částečně 28 % a důležitost mu vůbec nepřikládá 14 %. Pokud dáme do vztahu vliv vnímání důležitosti tématu na orientaci v problematice, zjistíme, že zaměstnanci jídelny vnímající téma jako důležité a orientující se v tématu alespoň částečně tvoří 90 % respondentů této skupiny, u pedagogů je to jen 52 %. Zároveň existuje 20 % pedagogů vnímající téma důležité jen z části a nedůležité a v problematice se neorientují. Vliv postoje k problematice vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb žáků na orientaci v tématu je tedy patrný a zároveň mezi pedagogy a zaměstnanci jídelny jsou značné odlišnosti.

Překvapujícím výsledkem je pak zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců ze strany zaměstnavatelů, kdy z vyhodnocení plyne, že potřeby jsou zjišťovány spíše u zaměstnanců jídelny než u pedagogických pracovníků, a to i přes to, že nepedagogové nemají vzdělávání povinné dle zákonných norem. Mateřské školy zjišťují vzdělávací potřeby alespoň částečně u 90 % pracovníků školní jídelny, na rozdíl od pedagogů, kdy je to 67 %. Potřeby pak nejsou zjišťovány u 32 % pedagogických zaměstnanců, oproti 9 % z řad zaměstnanců jídelny. Alespoň částečné zjišťování potřeb pak probíhá nejvíce u zaměstnanců jídelny ve školách o velikosti 10 až 20 zaměstnanců, a to 34 %, u pedagogů u největších škol o velikosti 31 a více (26 %), současně ale 19 % respondentů z řad pedagogických zaměstnanců pracujících v největších organizacích odpovědělo, že zjišťování vzdělávacích potřeb spíše neprobíhá a neprobíhá. Identifikace potřeb ze strany zaměstnavatele má pak také dopad na orientaci v problematice, jelikož skupina zaměstnanců jídelny v problematice se orientující alespoň z části, kdy jsou jejich potřeby zjišťovány, tvoří 62 %, oproti tomu u pedagogů je to jen 27 %. Mezi pedagogy lze najít 15 %, kdy jejich potřeby zjišťovány spíše nejsou a nejsou a v problematice se neorientují.

Další otázkou zaměřující se podporu a podmínky vzdělávání je to, jak pracovníci pocítují podporu ze strany vedení. Podporující vedení, které zaměstnance uvolňuje a vzdělávání financuje, má dle dotazníkového šetření 83 % zaměstnanců jídelny, pedagogů jen 49 %. Částečnou podporu, tedy že jsou zaměstnanci uvolňováni, ale vzdělávání si musí hradit sami, cítí 12 % pracovníků jídelny a 4 % z řad pedagogů a podporu vůbec nepocítují 3 % z řad jídelen a dokonce 31 % zaměstnanců pedagogických. 17 % pedagogických respondentů nedokáže na otázku odpovědět. Je tedy zřejmé, že i v této položce jsou na tom pracovníci jídelen lépe a jejich podmínky ze strany zaměstnavatele jsou lepší. S tím pak souvisí i to, jak probíhá vzdělávání, zdali dle plánu vzdělávání, příležitostně dle vyslání vedoucím pracovníkem, příležitostně dle vlastního výběru nebo neprobíhá. I zde jsou výsledky lepší u nepedagogických pracovníků, ačkoliv dle plánu vzdělávání probíhá u 14 % pedagogů, 10 % u zaměstnanců jídelny, dle vyslání vedoucím pracovníkem u 19 % zaměstnanců jídelny a u 8 % pedagogů, dle vlastního výběru pak odpovědělo 60 % zaměstnanců jídelen a 52 % pedagogů a neprobíhá u 11 % pracovníků jídelny a dokonce u 25 % z řad pedagogů.

Potřebu se v oblasti vzdělávat alespoň z části pak pocítuje 91 % zaměstnanců jídelny, pedagogů 68 %. Zároveň 28 % pedagogů potřebu spíše nepocítuje a nepocítuje, oproti zaměstnancům jídelny, kdy tato skupina tvoří 9 %. Zajímavým výsledkem je i skupina osob, která pocítuje subjektivní potřebu se vzdělávat, i když se již orientuje v problematice. Mezi zaměstnanci jídelny je to 23 %, mezi pedagogy 6 %.

S potřebami pak souvisí i bariéry, které zaměstnancům škol brání v účasti na tomto vzdělávání. 41 % zaměstnanců pedagogických bariéry nepocítuje, z řad jídelen je to 28 %. Skutečnostmi, které pedagogům nejvíce brání ve vzdělávání v této oblasti, jsou především nedostatečná nabídka, nedostatečný zájem z vlastní strany, nemožnost opustit pracoviště, finanční prostředky. U zaměstnanců jídelny je to jiné, kdy největší problém je s opuštěním pracoviště, pak finančními prostředky a tím, že vzdělávání je uskutečňováno daleko mimo jejich dosah. Naopak nejmenším problémem v obou skupinách je nezájem ze strany vedoucího pracovníka a nemožnost najít informace.

Možnosti a nabídku vzdělávání v oblasti lépe hodnotí zaměstnanci jídelny, kdy 81 % považuje nabídku za dostatečnou alespoň částečně, oproti tomu z řad pedagogů takto odpovídalo 62 %. S nabídkou souvisí i preferované oblasti vzdělávání kdy pracovníci jídelny mají největší zájem o teoretická témata (58 %), následně o praktické dovednosti (31 %) a poté o didaktiku, jak učit výživu (11 %). U pedagogů je největší zájem také o teoretická témata (36 %), pak ale následuje didaktika, tedy jak předávat znalosti dále (31 %), nezájem o toto téma (19 %) a až nakonec praktické dovednosti (15 %).

To, co naopak tyto dvě skupiny hodnotí více méně podobně, jsou preferované formy vzdělávání, kdy největší zájem je v obou skupinách o online semináře, praktické workshopy, samostudium. Větší rozdíl je pak jen v oblasti seminářů mimo a ve škole, kdy skupina zaměstnanců jídelny preferuje spíše semináře mimo školu, pedagogové pak semináře realizované na půdě školy. Shodně je také hodnocena spolupráce pedagogických a nepedagogických pracovníků, kdy největší procento hodnotí spolupráci jako dobrou, poté neutrální a až nakonec špatnou. Tu hůře hodnotí zaměstnanci jídelny (18 %) oproti pedagogům (8 %).

Mezi podněty zaměstnanců mateřských škol, které byly vzneseny pro zlepšení jejich práce, patří požadavek na zlepšení spolupráce s pedagogickými pracovníky, systémová změna ze

strany MŠMT týkající se financování nepedagogických pracovníků a s tím spojené legislativy, zapojení rodičů do stravování pomocí vzdělávacích seminářů pro tuto skupinu a dalších programů propojujících školu a rodiče v oblasti stravování, zlepšení finančního ohodnocení pro zaměstnance školních jídelen a s tím související možnosti kariérního postupu a zlepšení systematické přípravy pedagogů na profesi – v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí.

Na základě zjištěných údajů z výsledků dotazníkového šetření a teoretických podkladů, jsou dána doporučení pro vzdělávání zaměstnanců mateřských škol v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí. Aby bylo vzdělávání zaměstnanců v této oblasti efektivní, měli by zaměstnavatelé splňovat následující body:

- systematicky zjišťují vzdělávací potřeby svých zaměstnanců, a to u obou skupin zaměstnanců (školy o velikosti zaměstnanců 31 a více neopomínají na identifikaci vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků),
- na základě zjišťování vzdělávacích potřeb tvoří plány vzdělávání, a to především u pedagogických pracovníků, kde je vzdělávání dáno zákonnou povinností,
- podporují vnímání důležitosti oblasti stravování a nutričních potřeb dětí, a to především u pedagogických pracovníků,
- podporují zaměstnance, aby byla zlepšena jejich orientace v problematice stravování dětí, aby znali výživové normy a nutriční doporučení, a to především u pedagogických pracovníků, jelikož u zaměstnanců jídelny se orientace zvyšuje s narůstající praxí, u pedagogů nikoliv; zároveň se orientace zvyšuje tam, kde jsou zjišťovány vzdělávací potřeby; orientace v tématu zlepšuje také vztahy pedagogů a školních jídelen,
- vyčleňují zaměstnancům finanční prostředky a uvolňují je v pracovní době na realizaci vzdělávání v oblasti stravování a nutričních potřeb dětí,
- realizují cílené semináře přímo ve škole a uvolňují nepedagogické pracovníky na účast mimo školu,
- umožňují zaměstnancům samostudium,



- zaměřují vzdělávání pedagogů na didaktická témata jako jak učit výživu, využití znalostí ve výuce apod. a teoretická témata jako výživové normy, výživové chování apod.,
- zaměřují vzdělávání zaměstnanců jídelny na teoretická témata a praktické dovednosti, jako je nácvik vaření a nových receptur,
- vyhledávají nabídku online seminářů, aby byla naplněna potřeba aktuální situace a eliminován faktor nemožnosti se dopravit do místa vzdělávání,
- posilují spolupráci s rodiči pomocí programů pro rodiče s dětmi, zapojují rodiče do tématu a snaží se je vzdělávat v oblasti stravování dětí.

Navržená doporučení mohou posloužit nejen mateřským školám jako podnět ke zlepšení pro vytvoření strategie týkající se stravování ve škole. Zároveň práce může sloužit vzdělavatelům jako možnost rozšíření nabídky vzdělávání a zacílení na problémová místa, která mohou být zlepšena právě díky vzdělávání v této oblasti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů – Moderní pojetí a přístupy*. 13. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BARTÁK, J. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015. 200 s. ISBN 978-80-7452-113-3.
- BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTÁK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1.
- BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. 162 s. ISBN 978-80-86851-68-6.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- DVOŘÁKOVÁ, M. a M. ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta filozofická, 2016. 169 s. ISBN 978-80-7308-694-7.
- KRPÁLEK, P. a M. MUŽÍK. *Lidské zdroje a personální management*. Praha: Academia, 2017. 190 s. ISBN 978-80-200-2773-3.
- KUCHARČÍKOVÁ, A. a J. VODÁK. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2009. 94 s. ISBN 978-80-904426-1-0.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011. 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PAVLOV, I. a M. KRYSTOŇ. *Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy (vysokoškolská učebnica)*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2020. 148 s. ISBN 978-80-557-1668-8.
- PAVLOV, I. *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus, 2020. 104 s. ISBN 978-80-89510-832.
- PAVLOV, I. *Učiteľská andragogika – o profesijnom vzdelávaní a poradenstve*. Praha: Česká andragogická spoločnosť, 2018. ISBN 978-80-906894-1-1.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- ŠIKÝŘ, M. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. 200 s. ISBN 978-80-247-5212-9.
- TURECKIOVÁ, M. a J. VETEŠKA. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- TURECKIOVÁ, M. a kol. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha: Educa Service, 2008. 132 s. ISBN 978-80-87306-00-0.
- TURECKIOVÁ, M. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Educa Service, 2010. 192 s. ISBN 978-80-87306-06-2.
- TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.
- VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, J. *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017. 200 s. ISBN 978-80-7561-073-7.

VYCHOVÁ, H. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.

ZLÁMAL, J. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 208 s. ISBN 978-80-86723-79-2.

## Seznam použitých informačních internetových zdrojů

MARKOWITSCH, J. a G. Hefler. *Future Developments in Vocational Education and Training in Europe: Report on reskilling and upskilling through formal and vocational education training*. European Union [online]. 2019. [cit. 4. 10. 2021]. ISSN 1831-9408. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc117691.pdf>

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých, pracovní text* [online]. 2009. [cit. 26. 9. 2021]. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/profesni.pdf>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [cit. 1. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

SPILKOVÁ, V. *Změny ve vzdělávání učitelů: Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie*. Pedagogická orientace [online]. 2002, 2 (44/54) [cit. 27. 9. 2021]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8285/7447>

*Vyhláška č. 317/2005 Sb. ze dne 27. července 2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*, [online]. Zákonyprolidi.cz, [cit. 10. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

*World Health Organization: Nutrition* [online]. 2021. [cit. 28. 9. 2021]. Dostupné z: <https://www.who.int/health-topics/nutrition>

*Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*, [online]. Zákonyprolidi.cz, [10. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

*Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, [online]. Zákonyprolidi.cz, [10. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Znění dotazníkového šetření spolu s průvodním dopisem

## **Příloha 1 – Znění dotazníkového šetření spolu s průvodním dopisem**

Vážení a milí zaměstnanci mateřských škol,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad pro mou závěrečnou diplomovou práci v oboru Andragogika a management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Tento dotazník je zaměřen na oblast Analýzy vzdělávacích potřeb zaměstnanců mateřských škol, která se týká vzdělávání zaměstnanců v oblasti nutričních potřeb a stravování dětí v kontextu mateřské školy. Je složen z 16 - ti otázek. Jak je uvedeno u jednotlivých otázek, u některých je možno označit více možností či v případě zájmu můžete svou odpověď také okomentovat v položce „jiné“.

Děkuji Vám, pokud si najdete chvíli a dotazník vyplníte.

Přeji příjemný den,

Ing. et Bc. Daniela Dostálíková

1. Působím na pozici (označte prosím jednu odpověď)
  - a. pedagogický pracovník ve vedoucí funkci
  - b. pedagogický pracovník řadový
  - c. pracovník školní jídelny ve vedoucí funkci
  - d. pracovník školní jídelny řadový
2. Ve školské praxi působím (označte prosím jednu odpověď)
  - a. 0 až 1 rok
  - b. 2 až 5 let
  - c. 5 a více let
3. Mateřská škola, ve které pracuji, má (označte prosím jednu odpověď)
  - a. do 10 zaměstnanců
  - b. 11 až 20 zaměstnanců
  - c. 21 až 30 zaměstnanců
  - d. 31 a více zaměstnanců

4. Naši mateřskou školu zřizuje (označte prosím jednu odpověď)
  - a. soukromý zřizovatel
  - b. kraj, obec, svazek obcí, MŠMT, církev, ...
5. Vzdělávání v oblasti stravování dětí považuji za (označte prosím jednu odpověď)
  - a. důležité
  - b. částečně důležité
  - c. nedůležité
  - d. nevím
6. Můj zaměstnavatel zjišťuje mé vzdělávací potřeby (označte prosím jednu odpověď)
  - a. ano
  - b. částečně ano
  - c. spíše se
  - d. ne
  - e. nevím
7. Rád bych se vzdělával/a v těchto oblastech (zde můžete označit více odpovědí)
  - a. teoretická témata jako: význam živin, výživové chování dětí, skladba jídelníčku, práce s odmítáním potravin, zařazování nových potravin, výživové normy a doporučení, aj.
  - b. praktické dovednosti jako: vaření nových receptur, zdokonalování se, aj.
  - c. jak učit výživu
  - d. o vzdělávání v této oblasti nemám zájem
  - e. jiné ...
8. V problematice nutričních potřeb dětí se (označte prosím jednu odpověď)
  - a. orientuji, tedy znám platné nutriční normy a legislativu a dokážu své znalosti využít v praxi, případně vím, kde informace hledat
  - b. částečně orientuji, tedy mám o tomto tématu povědomí, ale cítím mezery
  - c. neorientuji, tedy neznám platná doporučení
9. Cítím potřebu se v oblasti nutričních potřeb dětí vzdělávat (označte prosím jednu odpověď)
  - a. ano
  - b. částečně ano



- c. spíše ne
  - d. ne
  - e. nevím
10. Zaměstnavatel mě ve vzdělávání v nutriční oblasti (označte prosím jednu odpověď)
- a. podporuje, vyčleňuje finanční prostředky, uvolňuje mě
  - b. podporuje, uvolňuje mě, ale hradit si vzdělávání musím sám/a
  - c. nepodporuje, vzdělávání probíhá v mém volném čase
  - d. nevím
  - e. jiné ...
11. Vzdělávání v oblasti nutričních potřeb dětí u nás ve škole probíhá (označte prosím jednu odpověď)
- a. pravidelně na základě plánu vzdělávání
  - b. příležitostně, pokud mě na něj vyšle vedoucí pracovník
  - c. příležitostně, pokud si školení vyberu sám/a
  - d. neprobíhá
12. Spolupráci pedagogických pracovníků a zaměstnanců jídelny hodnotím jako (označte prosím jednu odpověď)
- a. dobrou, obě skupiny spolupracují, dávají si zpětnou vazbu
  - b. neutrální
  - c. špatnou, skupiny nekomunikují, vzájemně se nerespektují
  - d. nevím
13. Mezi bariéry, které mi brání ve vzdělávání týkající se nutričních potřeb dětí, podle mě patří (zde můžete označit více odpovědí)
- a. nedostatek finančních prostředků školy
  - b. nedostatek zájmu ze strany vedoucího pracovníka
  - c. nedostatek zájmu z mé strany
  - d. nemohu opustit své pracoviště, jelikož by za mě neměl kdo vykonávat práci
  - e. nevím, kde mám hledat informace
  - f. vzdělávání je uskutečňováno daleko a já se tam nedostanu
  - g. nedostatečná nabídka vzdělávacích kurzů, seminářů, workshopů
  - h. bariéry nepocit'uji

i. jiné ...

14. Považuji možnosti vzdělávání v oblasti výživových potřeb dětí za dostačující  
(označte prosím jednu odpověď)

- a. ano
- b. částečně ano
- c. spíše ne
- d. ne
- e. nevím

15. Mezi formy vzdělávání, které preferuji, patří (označit můžete více odpovědí)

- a. samostudium
- b. seminář v naší škole
- c. seminář mimo školu
- d. praktický workshop
- e. konference
- f. online seminář
- g. jiné ...

16. Zde prosím můžete sdělit Vaše další náměty, co by Vám pomohlo ve vzdělávání  
týkající se výživových potřeb dětí

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.