

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018/2019

Bc. Šárka Pinkasová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj a vzdělávání pedagogů v preprimárním vzdělávacím systému
Development and education of teachers in the pre-primary education system

Šárka Pinkasová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Studijní program: Management vzdělávání

Studijní obor: Management vzdělávání

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj a vzdělávání pedagogů v preprimárním vzdělávacím systému vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14. 4. 2018

.....Pinkasová.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala Doc. PhDr. Jana Marie Šafránkové, CSc. za cenné rady a pomoc při zpracování této diplomové práce.

ABSTRAKT

V diplomové práci, která se věnuje „Rozvoji a vzdělávání pedagogů preprimárního vzdělávacího systému“ jsou zkoumány potřeby pedagogického vzdělání a dalších možností vzdělávání pedagogických pracovníků preprimárního vzdělávání. Práce se zabývá tématem rozvoje profesních a kompetenčních schopností, které jsou uplatnitelné v preprimárním vzdělávacím systému. Práce pojednává o legislativních požadavcích na vzdělání budoucích pedagogů, které je adekvátní k plnohodnotnému uplatnění. Cílem diplomové práce je popsat systémově nastavené a legislativou požadované vzdělání pedagogů preprimárního vzdělávání a komparovat ho s požadavky skutečné potřeby rozvojových aktivit pedagoga preprimárního zařízení za účelem připravenosti na vzdělávání za pomoci svých kompetenčních dovedností.

Kladené výzkumné otázky jsou zda teoretické a praktické znalosti získané požadovaným studiem jsou dostatečné dle názorů pedagogů pro výkon začínajícího preprimárního pedagoga, zda mají pedagogové preprimárního vzdělávání snahu se opět zapojovat do dalšího vzdělávání a jaké typy kurzů jsou ze strany preprimárních pedagogů využívány? Samotný výzkum je zaměřen na zjištění aktivity a využívání nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Bylo dotazováno celkem osm pedagogů z třech zařízení preprimárního vzdělávání. Pozitiva, která byla zaznamenána, jsou snaha a přístup pedagogů se aktivně vzdělávat. Negativem se pak ukázala finanční náročnost jednotlivých kurzů v návaznosti na nízké finanční možnosti, které jsou věnovány na vzdělávání pedagogů v konkrétním zařízení. Doporučením pro preprimární zařízení je možnost využití Šablon, které poskytuje MŠMT a na základě nich získávat vyšší objem prostředků pro profesní rozvoj pedagogů preprimárního zařízení.

KLÍČOVÁ SLOVA

rozvoj, pedagogický pracovník, pedagogické vzdělání, preprimární systém, další vzdělávání pedagogických pracovníků, kompetence, motivace pedagogických pracovníků, motivační přístupy

ABSTRACT

The diploma thesis devoted to "Development and education of teachers of pre-primary education system" examines the needs of pedagogical education and other possibilities of education of pedagogical staff of pre-primary education. The thesis deals with the development of professional and competence skills that are applicable in the pre-primary education system. The thesis deals with the legislative requirements for the education of future teachers, which is adequate for full use. The aim of the diploma thesis is to describe the system of the pre-primary education required by the system of education and to compare it with the requirements of the real needs of the pre-primary education activities of the educator in order to prepare for education with the help of their competence skills. Asked research questions are whether the theoretical and practical knowledge gained by the required study is sufficient according to the teachers' views for the performance of a novice pre-primary educator, whether pre-primary educators are trying to engage in further education and what types of courses are used by pre-primary teachers. The research itself is focused on finding activity and using the offer of further education of pedagogical staff. A total of eight teachers from three pre-primary education facilities were interviewed. The positive points that have been made are the efforts and attitudes of educators to actively educate themselves. Negative was the financial difficulty of the individual courses as a result of the low financial possibilities that are devoted to the education of teachers in a particular facility. The recommendation for pre-primary facilities is the possibility to use the templates provided by the Ministry of Education, Youth and Sports, and, on the basis of them, to obtain a higher volume of resources for the professional development of pre-primary education teachers.

KEYWORDS

pedagogical worker, pedagogical education, development, pre-primary system, further training of pedagogical staff, motivation of pedagogical staff, motivational approach

Obsah

Úvod.....	8
1 Pedagogický pracovník.....	9
1.1 Vymezení pojmu pedagogický pracovník preprimárního vzdělávání.....	9
1.2 Legislativní požadavky na pedagogického pracovníka.....	10
1.3 Požadavky na vzdělání pedagogického pracovníka.....	13
2 Vzdělávání	16
2.1 Celoživotní vzdělávání.....	17
2.2 Kvalita v preprimárním vzdělávání.....	17
2.3 Motivace pedagogických pracovníků.....	21
3 Profesionální rozvoj a kompetence pedagogických pracovníků preprimárního vzděláváním.....	24
4 Metody vzdělávání.....	33
4.1 Metody vzdělávání pedagogických pracovníků.....	33
4.2 Mentoring pedagogických pracovníků.....	33
4.3 Koučing pedagogických pracovníků.....	25
4.4 Sebereflexe pedagogických pracovníků.....	35
5 Zájem pedagogů preprimárního vzdělávání se účastnit dalšího vzdělávání.....	37
5.1 Cíle, výzkumné otázky a metodologie výzkumného projektu.....	37
5.2 Výsledky výzkumného šetření.....	40
5.3 Diskuse.....	60
Závěr.....	61
6 Seznam použitých informačních zdrojů.....	64

Úvod

Cílem diplomové práce je analyzovat systémově nastavené a legislativou požadované vzdělání pedagogů preprimárního vzdělávání a komparovat ho s požadavky skutečné potřeby rozvojových aktivit pedagoga preprimárního zařízení za účelem připravenosti na vzdělávání za pomoci svých kompetenčních dovedností.

Stanoveny byly následující výzkumné otázky.

- 1) Jsou dle názoru pedagogů, teoretické a praktické znalosti legislativou nařízeným studiem dostatečné k výkonu preprimárního pedagoga?
- 2) Mají pedagogové preprimárního vzdělávání snahu se opět zapojovat do dalšího vzdělávání?
- 3) Jaké typy kurzů jsou ze strany preprimárních pedagogů využívány a upřednostňovány?

V teoretické části diplomové práce jsou popsány legislativní náležitosti a požadavky na odbornost ve vzdělání pedagogických pracovníků. Jsou představeny doplňkové rozvojové metody a motivačních techniky, které zintenzivňují lepší provázanost teoretických znalostí nabytých na základě studia a napomáhá převedení těchto metod, technik, znalostí, dovedností a doporučení do praxe při vykonávání činnosti pedagoga preprimární vzdělávací soustavy. V průzkumu bude zjištěno formou strukturovaného rozhovoru s předem připravenými otázkami, systémové nastavení požadovaného vzdělání pedagogů preprimárního vzdělávání a jeho komparace s požadavky připravenosti pedagogů v současném pracovním poměru. Taktéž budou popsány možnosti DVPP za účelem rozšíření svých znalostí a dovedností v roli preprimárního pedagoga a následné doporučení rozvojových metod a motivačních technik k získání či prohloubení znalostí a zintenzivnit tak lepší provázanost mezi teoretickými znalostmi nabytými na základě studia a praktickými znalostmi získanými právě díky dalšímu vzdělání pedagogického pracovníka a jeho rozvoji.

1 Pedagogický pracovník

1.1 Vymezení pojmu pedagogický pracovník preprimárního vzdělávání

Jedná se o poměrně mladé a v mnoha aspektech specifické povolání. Svým pojetím se liší od pedagogických pracovníků ostatních stupňů vzdělávání. Takovouto zásadní odlišnost přináší odlišná a nízká věková struktura těch, kterým je primárně poskytováno. Je zde na místě rozdílnost v profesních činnostech pedagogických pracovníků oproti těm, jenž působí na vyšším stupni vzdělávacího procesu.

Pedagogický pracovník je jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu podle autorů Pedagogického slovníku „*profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009 in Syslová, 2017, s. 73). Tým autorů je pak ještě toho názoru, že k výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Ta je v současnosti pojímána jako nezbytný požadavek na znalosti a dovednosti získané v přípravném vzdělávání. Zpravidla se používá jako synonymum pro kvalifikaci.

Na fenomén vzdělávání pedagogů preprimárního systému lze nahlížet z mnoha různých pohledů. Lze ho hodnotit z hlediska kvality dosaženého vzdělání, z hlediska odvedené práce pedagoga, nebo z hlediska kompetencí a jeho nadání k výkonu této práce, motivaci k profesi. Důležitý je také rozvoj pedagogického pracovníka, s využitím všech dostupných metod.

Učitel preprimárního vzdělávání, koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných podle dalších zákonů. Pro práci v těchto soukromých zařízeních však není povinnost získat kvalifikaci podle zákona o pedagogických pracovnících. Ta se vztahuje pouze na mateřské školy zřizované podle školského zákona. (Syslová, 2017, s. 74)

Doposud pracovali v preprimárních zařízeních výhradně učitelé, výjimku tvořili asistenti

pedagoga. V souvislosti s inkluzí a s možností přijímat do mateřských škol děti dvouleté je zde silný předpoklad, že bude docházet k doplnění o další kategorie pedagogických pracovníků, jimiž mohou být pedagog volného času a vychovatel, ale pravděpodobně také chůva či zdravotnický personál, který bude v souvislosti se změnami, v preprimárním zařízení vítán, uvádí Syslová. (2017, s. 74)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání používal od roku 2001 označení předškolní pedagog. Od roku 2016 došlo ke změně na označení učitel. V závislosti na legislativních změnách, které vnesou do mateřských škol více profesí, bude nutné vyčlenit učitele jako koordinátora a vůdčí osobnosti týmu.

1.2 Legislativní požadavky na pedagogického pracovníka

Zákon o pedagogických pracovnících je upraven dle č. 536/2004 Sb. dle ustanovení § 2 v Zákoně o pedagogických pracovnících je uváděn pod pojmem, pedagogický pracovník. Jen taková fyzická osoba, která splňuje všechny v zákoně popsané definiční znaky, může vykonávat činnost pedagogického pracovníka ve smyslu ustanovení § 7 školského zákona, tedy zajišťovat vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Platné znění definice pojmu pedagogický pracovník tedy zní takto: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu.“* (Valenta, 2016, s. 97)

Dle Syslové (2013, s. 19) při vymezení termínu „učitel/ka“, je s tímto termínem pracováno v „zákoně 563/204 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se však objevuje termín „předškolní pedagog“.“ V literatuře bývají někdy termíny učitel a pedagogický pracovník používány jako synonyma, což není úplně správně. Dle zákona 563/2004 Sb. Jsou za pedagogické pracovníky považováni, kromě učitelů, také vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času

atd. Učitelé jsou tedy součástí širší profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci. Učitel/ka je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu je to „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Důraz je kladen na pedagogickou způsobilost učitele. Ta je brána za nezbytný požadavek na znalosti a dovednosti získané v přípravném vzdělávání. Zpravidla je tím i myšlen výraz pro kvalifikaci učitele.

„Pedagogickým pracovníkem dle platné právní úpravy je: 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. Na existenci většiny z těchto pedagogických pozic pamatuje pro platové účely i katalog prací, tedy nařízení vlády č. 222/2010 Sb. Propojení zákona o pedagogických pracovnících a katalogu prací platí jen pro platové zařazení pedagogických pracovníků tzv. veřejných škol a školských zařízení. Pro soukromé a církevní školy katalog prací neplatí.“ (Valenta, 2016, s. 99)

„Učitel mateřské školy patří dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Pedagogickým pracovníkem je podle § 2, odst. 1 ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ (Syslová, 2017, s. 74)

Hlavními předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka dle § 3 ZPP jsou: plná způsobilost k právním úkonům (resp. právnímu jednání), odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázání znalosti českého jazyka. (Valenta, 2016, s. 100)

Pedagogové mají svou kvalifikaci danou nejen zákonem o pedagogických pracovnících, ale samozřejmě potřebují i praxi a další vzdělávání a osobnostní rozvoj za účelem aktuální připravenosti. *"Jednotlivé předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka jsou: plná způsobilost k právním úkonům (právnímu jednání) již dosahuje v ČR fyzická osob zpravidla zletilostí. Pojem odborná kvalifikace souhrnně nahrazuje*

dříve užívaný pojem odborná a pedagogická způsobilost. Bezúhonnost (resp. její nesplnění vztahuje zákon jednoznačně k úmyslným trestným činům a dále k těm nedbalostním trestným činům, jež byly spáchány v souvislosti s výkonem pedagogické činnosti. Nemusí tedy automaticky každý záznam v rejstříku trestů znamenat nesplnění tohoto předpokladu.“ (Valenta, 2016, s. 102)

Zákonem je tedy výslovně stanoveno za obecnou povinnost pedagogického pracovníka prokazovat bezúhonnost pouze před vznikem pracovněprávního vztahu. V průběhu trvání pracovněprávního vztahu má pedagogický pracovník povinnost prokázat svoji bezúhonnost výpisem z rejstříku trestů jen tehdy, jestliže byl pravomocně odsouzen za trestný čin, jímž mohlo dojít k pozbytí bezúhonnosti. Není tedy žádný právní důvod požadovat po zaměstnancích výpis z rejstříku trestů z jakýchkoliv jiných příčin - např. proto, že kontrolou zjistí zaměstnavatel chybějící doklad o bezúhonnosti v personální dokumentaci zaměstnance, nebo proto, že nabyl účinnosti tento zákon. Zdravotní způsobilost je s účinností od 1. dubna 2012 posuzována a dokládána podle zcela nových pravidel, která jsou obsažena v ustanoveních zákona č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách v platném znění. (Valenta, 2016, s. 102)

"Prokazování znalosti českého jazyka jako dalšího nezbytného předpokladu pro výkon činnosti pedagogického pracovníka se týká těch pedagogických pracovníků, kteří získali příslušnou odbornou kvalifikaci absolvováním vzdělávacího programu v jiném než českém vyučovacím jazyce. Zákon pak výslovně stanoví výjimky z nutnosti skládat zkoušku z českého jazyka a tím vlastně pro vyjmenované případy upouští od splnění tohoto předpokladu. Kvalifikační předpoklady pedagogického pracovníka (§6 - §22 ZPP). Nejvíce diskutovaným předpokladem pro výkon činnosti pedagogického pracovníka je předpoklad odborné kvalifikace. Ustanovení § 6 - 22 definují, jakými způsoby jedině získá fyzická osoba tento kvalifikační předpoklad.“ (Valenta, 2016, s. 103)

1.3 Požadavky na vzdělání pedagogického pracovníka

Je podstatné, aby konkrétní osoba, která je pedagogickým pracovníkem, vykonávala činnost pedagoga v pracovněprávním vztahu. Z této zásady připouští zákon výjimku pouze v případě ředitele školy, který není v pracovněprávním vztahu k právnické osobě

vykonávající činnost školy, kterou řídí a popř. u ředitele školy, která má právní formu organizační složky státu a sám ředitel není zaměstnancem státu. Je třeba také zmínit, že pedagogickým pracovníkem je zaměstnanec nikoliv každé instituce poskytující vzdělávání, ale pouze právnické osoby vykonávající činnost školy a školského zařízení. Toto slovní spojení zavedl školský zákon, a tedy v souladu s jeho ustanoveními je třeba uznat za takovou právnickou osobu zaměstnávající pedagogické pracovníky jen tu, která zahrnuje školu nebo školské zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení. (Valenta, 2016, s. 98)

B. Kosová upozorňuje, že má-li se přípravné vzdělávání preprimárních pedagogů odehrávat na univerzitách, pak je potřeba studující vést k přijetí názoru, že by měli ovládnout vrchol poznání ve svém oboru (Kosová, 2010 in Syslová, 2013, s. 202) co do šíře, hloubky, v kontextu historického vývoje a s vizí do budoucna. Z palety zvládnutých poznatků pak ve své činnosti učitele aktuálně vybírat a uplatňovat v pedagogických situacích nabyté praktické znalosti z oboru.

Naproti tomu některé současné koncepce učitelské přípravy vycházejí z neověřených představ vysokoškolských učitelů...a málo, nebo vůbec, se opírají o realitu současné školy. (Havel, Šimoník, 2006 in Syslová, 2013, s. 9) Než se začne promýšlet filozofie učitelského studijního oboru, měli by její tvůrci znát aktuální průběh činností v konkrétní kategorii učitelské profese. Je vhodné, aby přípravné vzdělání bylo koncipováno jak teoreticky, při vstupu do školské profese a studenti na to, že budou zahrnuti do školských řad patřičně hrdí, tak prakticky.

Kvalifikace má dva aspekty – profesní a právní. Profesní aspekt můžeme definovat jako „způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“ Také je možno říci, že jde o profesní kompetence, které jsou třeba k výkonu povolání učitele mateřské školy. Právní aspekt je dán zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelů mateřských škol vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání. (Syslová, 2013, s. 20)

Učitelé mateřských škol mohou získat v současné době svou kvalifikaci více způsoby:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství či pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a měřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku;
- vzděláním vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku.

Jak je zřejmé, dalším podstatným znakem je tedy okolnost, že pedagogický pracovník musí vykonávat přímou pedagogickou činnost. Tato část zákona je jediným místem, které dává alespoň náznak odpovědi na otázku co je vlastně přímá pedagogická činnost. Dle zákona jde o přímé působení na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. (Syslová, 2013, s. 21)

Údaje o struktuře profesních činností pedagogů a o jejich časových proporcích přináší profesigram (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 187 in Syslová, 2017, s. 80), kdy

profesní požadavky činnosti učitele mateřské školy můžeme identifikovat jako popis povolání v Národní soustavě povolání (NSP), tyto požadavky identifikují zaměstnavatelé a odborníci z trhu práce pro zvýšení mobility pracovní síly na základě potřeb trhu práce. V tomto katalogu jsou pro pedagogy preprimárního vzdělávání definovány pracovní činnosti následovně:

- výchova a vzdělávání, které je zaměřeno k získání dovedností, vědomostí a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci ŠVP mateřské školy.
- podporuje rozvoj osobnosti vzdělávaného v preprimárním vzdělávání, jeho citový, rozumový a tělesný rozvoj a zároveň osvojení pravidel chování a životních hodnot společnosti.
- Podporuje osobní rozvoj dítěte

2 Vzdělávání

Dnešní doba je velmi rychlá, je tudíž zapotřebí se neustále vzdělávat a zdokonalovat. Pedagogický pracovník jakožto pracovní síla musí své dovednosti a znalosti co nejvíce rozšiřovat a prohlubovat. Je již nedostačující to, že si pedagog vystačil pouze s informacemi a znalostmi, které nabyli v době studia a přípravy na povolání. Dnešní moderní společnost se stále vyvíjí, nabývá dynamického rázu a tomu se organizace a samotní pracovníci musí přizpůsobit. (Veteška, 2014, s. 302)

V dnešní době je flexibilní přístup ze strany společností velice žádaný. Je nutné se přizpůsobit změnám a být na změny připraven. K tomu jí dopomohou pracovníci, kteří budou flexibilní a připraveni přijmout změnu, akceptovat ji a přizpůsobit se jí. Pracovníci jsou hybnou silou organizace, na nich závisí její výsledky. Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci uměli včas reagovat na požadavky a možnosti trhu. (Veteška, 2014, s. 302)

Při distančním učení jde o multimediální formu řízeného studia, při kterém nejsou vyučující a studující v neustálém přímém kontaktu. Multimediálnost znamená, že jde o využití všech distančních komunikačních prostředků, kterými lze prezentovat učivo. Při výuce je použito několik médií. Zprostředkované učivo je tedy didakticky i technicky předáno. Počítač, který také poskytuje interaktivní komunikaci, se používá k jejich ovládnutí. (Chromý, 2013, s. 6)

Organizace přistupuje k určitým metodám vzdělávání, pomocí kterých si své pracovníky odborně připraví nebo budou schopni si osvojit nové dovednosti a znalosti. Dnes se již upouští od tradičních metod vzdělávání a nastupují moderní zaměřené na rozvojové aktivity pro formování širokého portfolia znalostí a dovedností ale i samotné formování osobnosti vzdělávaného, jeho pracovních schopností, či hodnot. K používaným metodám vzdělávání patří e-learning, coaching, mentoring, counselling. (Veteška, 2014, s. 302)

Dalším možným zdrojem je Univerzita třetího věku (U3V), která zahrnuje aktivity vysokých škol, jenž jsou orientovány na pomoc ve vzdělávání seniorů. Takovéto učení neposkytuje ucelené vysokoškolské ani jiné vzdělání, ale např. určité přednášky. Mohou být jedno i vícesemestrové s různým odborným zaměřením, přičemž základní předpoklad studia je předávání informací na vysokoškolské úrovni. Cílem takového působení je osobní rozvoj jedince, nikoli však získání vysokoškolského titulu. (Ušiak, 2016, s. 54)

2.1 Celoživotní vzdělávání

„V současné terminologii je zřejmá preference pojmu celoživotní učení na úkor označení vzdělávání. Je výrazem toho, že zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce. Člení se na počáteční a další vzdělávání.“ (Veteška, 2016, s. 96)

Vzdělávání může být organizováno formou **formální**, jenž je realizováno ve vzdělávacích institucích a je vymezeno právní formou. Jedná se o na sebe navazující stupně vzdělávání, které vedou k získání kvalifikace či diplomu. Celoživotní vzdělávání na vysokých školách má často podobu placených kurzů (placeného studia), využíváno je často také proto, že není třeba skládat jakékoliv přijímací zkoušky a je přístupné pro všechny. Někdy je dokonce možné po absolvování části celoživotního studia pokračovat ve standardním studium na vysoké škole. Dle českého vysokoškolského zákona rovněž o absolvování studia v rámci programu celoživotního vzdělávání vydá vysoká škola jeho účastníkům osvědčení. Podle zákona je možno úspěšným studentům v rámci akreditovaných studijních programů uznat kredity v rozsahu 60% potřebných k řádnému ukončení studia. (Ušiak, 2016, s. 54)

Neformální studium poskytují neziskové organizace, soukromé instituce, školy, zaměstnavatelé atp. Cílem při tomto druhu učení je získat nové dovednosti, kompetence, schopnosti, potřebné k rozvoji společenského a pracovního uplatnění daného jedince. Takovéto učení nevede k získání dalšího stupně vzdělání. Prostřednictvím individuální zájmové činnosti, nebo spontánně, bezděčně formou **informální**, lze získat dovednosti, znalosti a schopnosti pro uplatnění v každodenních aktivitách běžného života. Jde o nesystematické, neorganizované a institucí nekoordinované vzdělávání. (Ušiak, 2016, s. 54)

2.2 Kvalita v preprimárním vzdělávání

Mnozí spojují kvalitu školy a výuky v ní s kvalitou učitele (Janík et al., 2013 in Syslová, 2017, s. 61), neboť předpokládají, že „profesně lépe disponovaný učitel zajistí pro své

žáky i lepší vzdělávací kvalitu vyučování a učení.“ Je tedy považováno za nutné definovat pojem kvalita a na základě inspirace z mezinárodních dokumentů i českých přístupů ke kvalitě vzdělávání definovat alespoň několik základních kritérií kvality předškolního vzdělávání. Terminologické vymezení předškolního vzdělávání a jeho pojetí se různí. Je nabízeno více termínů: předškolní výchova, předškolní vzdělávání, předškolní edukace. Pro účel této práce je zvolen termín preprimární vzdělávání. Diskuze týkající se rozsahu předškolního vzdělávání z hlediska věku dětí (období 0-6 let, nebo 3-6 let) směřují k vymezení od narození do vstupu do primárního vzdělávání. Nakonec i legislativní snahy o posunutí hranice přijetí dětí do mateřských škol tomu nahrávají. Kvalita učitele preprimárního vzdělávání je také přímo ovlivněna tím, že se zde vyskytuje nejnižší finanční ocenění učitelů mateřských škol oproti nejvyšší míře vyučovacích povinností ve srovnání s učiteli ostatních typů škol. Takovýto nesoulad kvalitě předškolního vzdělávání neprospívá.

Kritéria kvality předškolního vzdělávání mohou být brána za východiska k definování požadavků na kvalitu učitele, respektive na kvalitu přípravného vzdělávání na tuto profesi. Kvalitu jako komplexní fenomén autoři Pedagogického slovníku chápou „*ve významu evaluačním, tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu nebo celým vzdělávacím systémem země.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009 in Syslová, 2017, s. 62) Další kritéria kvality se mohou týkat buď řízení školy, nebo kvality pedagogického personálu. Dle Vašťákové (2006 in Syslová, 2017, s. 25) je kvalita definována za kvalitu školy, která: průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat očekávání a do jisté míry i přání a potřeby svých zákazníků v rámci svých možností. Usiluje o udržení a celkové zlepšování stavu věcí a průběžně naplňuje cíle, které jsou stanoveny.

Aby došlo k naplnění kvality předškolního vzdělávání, mělo by docházet k didakticky funkčnímu spojení mezi obsahem činnosti dětí, obsahem oborů a cíli, k nimž výuka směřuje. Jestliže dojde k nesouladu, může se jednat o nekvalitní výuku. Lze zde definovat čtyři komponenty výuky:

- organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo
- zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost

- učební úlohy – kognitivní aktivizace

- podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů. (Syslová, 2017, s. 63)

Profesní činnost pedagoga preprimárního vzdělávání je do určité míry vázáno na konkrétní prostředí a podmínky mateřské školy, ve které působí pedagog. Konkrétní podoba profesních činností je ovlivňována počtem dětí ve třídě pedagoga, jejich složením, ale i samotným prostorovým uspořádáním samotné třídy. (Syslová, 2017, s. 79)

„Existence lidské společnosti se vždy opírala o představu potřeby vzdělávání, které má být realizováno pro budoucí život člověka a jeho úspěšné zařazení do společnosti. Tím má být prospěšné také pro společnost samotnou. Platí zde konjunkce: společnost ovlivňuje výchovu a vzdělávání a výchova a vzdělávání ovlivňují společnost. Do výchovy a vzdělávání jsou vkládány ideály lidského života. Přestože vzdělání nemůže být všemocné, je podstatným a nenahraditelným prostředkem, jak dojít k cíli stanoveného společnosti.“ (Berčíková a kol., 2014, s. 16)

Zejména profesně a odborně zaměřené vzdělávání má v kontextu celoživotního učení význam nejenom pro jednotlivce, ale také pro růst konkurenceschopnosti ekonomiky, podniků i jednotlivců. Tím, jak se rozvíjí znalostní a informační společnost, jak se stále rychleji aplikují výsledky vědy a výzkumu do praxe, roste význam dalšího vzdělávání ve věku dospělosti. Znalosti nabyté během počátečního vzdělávání velmi rychle zastarávají. Zohlednit je třeba rovněž změny ve struktuře pracovních příležitostí, vznikající pracovní příležitosti v nových oborech a změny ve výkonu stávajících profesí. To ve klade na jedince nároky, především na průběžné doplňování znalostí i získávání a rozvíjení kompetencí, pokud chce v této společnosti obstát. (Veteška, 2013, s. 16)

*"V České republice se další vzdělávání tradičně člení do tří oblastí, a to na další vzdělávání **občanské, zájmové a profesní**. Občanské vzdělávání je zaměřené na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat. Vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské, ekonomické a politické podmínky, slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace. Prostor pro kultivaci osobnosti, především*

prostřednictvím naplňování a rozvíjení individuálních zájmů jednotlivců, vytváří vzdělávání zájmové.“ (Veteška, 2013, s. 17)

„Lidské zájmy a koníčky jsou rozmanité, proto je i obsahová orientace zájmového vzdělávání velmi široká. zahrnuje problematiku všeobecně vzdělávací, osvětovou, kulturní, naučnou, historickou, filozofickou, náboženskou, zdravotnickou, sportovní apod. Vzhledem ke své významné funkci kultivace osobnosti je zájmové vzdělávání ve světě preferováno stejně jako další profesní vzdělávání a podílí se na něm i zaměstnavatelské organizace, které vycházejí z logiky, že jakákoliv kultivace osobnosti zkvalitňuje a tedy rozvíjí lidské zdroje.“ (Veteška, 2013, s. 18)

Zájmové vzdělávání také dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje náplň činností ve volném čase, což znamená, že uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením jedince. *(Veteška, 2013, s. 17)*

Teoretické minimum pedagogických znalostí by měl mít každý pedagog. Pojem pedagogické znalosti je jednou ze základních kategorií v teorii a praxi učitelského vzdělávání. Navzdory tomu není jejich vymezení jednoznačné. Obvykle se pod pedagogickými znalostmi rozumí pedagogické poznatky, které si subjekt, tedy pedagog osvojil, tzn. dovede jich použít v praxi při řešení pedagogických situací. Literatura rozlišuje teoretické pedagogické znalosti a praktické pedagogické znalosti. Teoretické pedagogické znalosti získáváme studiem literatury, posloucháním přednášek apod. Praktické pedagogické znalosti se vytvářejí z teoretických znalostí uplatněných při řešení praktických pedagogických situací. *(Švec, 2005 in Bezděk, 2014, s. 157)*

„Úkolem učitele mateřské školy je připravit předškolní dítě tak, aby se z něho mohl stát tvořivý žák, který v oblasti svého zájmu převyšuje své okolí, je otevřený vůči prostředí, často si klade otázky, je hravý, s učivem experimentuje, pracuje samostatně, vyznačuje se flexibilitou při vnímání, při myšlení a zejména ve fantazii. Pro učitele preprimárního vzdělávání je tedy základním východiskem zajišťovat dětem dostatek podnětů a interdisciplinárně propojených informací, aby jim později usnadnil generování nápadů a myšlenek. K tomu všemu by měla směřovat příprava budoucích učitelů na vysokých školách.“ (Blažková, Vaňurová in Bezděk, 2014, s. 156)

"Další profesní vzdělávání je součástí dalšího vzdělávání, kterým se označuje proces

zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Navazuje tedy na ukončení vzdělávání počátečního, které zahrnuje vzdělávání zajišťované systémem škol a školských zařízení na úrovni primárního až terciárního vzdělávání. V souladu s ukončením počátečního vzdělávání jako první etapy vzdělávání v průběhu životní dráhy jedince se začátek dalšího vzdělávání stanovuje obvykle na dobu po prvním vstupu jedince na trh práce.“ (Veteška, 2013, s. 14)

Znalosti pedagogů se vytvářejí a rozvíjejí postupně v průběhu jejich přípravného vzdělávání. Vzniká tak jejich znalostní báze, která se po nástupu do školy doplňuje, ale zejména prohlubuje a restrukturalizuje. (Švec, 2014, s. 7) Zatím co Schulman (in Švec, 2014, s. 7) vymezuje znalostní bázi učitelství jako *"kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat."* Je zřejmé, že studenti učitelství si osvojují různé druhy znalostí a dovedností a to s pomocí svých mentorů (cvičných učitelů). *„Důležité nejsou však pouze znalosti oborově didaktické, ale i tzv. znalosti metakognitivní, tj. znalosti umožňující monitorovat vlastní postoje, přesvědčení, názory, znalosti a jejich vývoj, a tedy i proces vlastního profesního učení. Významným zdrojem znalostí pedagoga jsou jeho zkušenosti z řešení pedagogických situací.“*

2.3 Motivace pedagogických pracovníků

Co je motivace? Motiv je pohnutka, důvod pro to, abychom něco udělali. Motivace se týká faktorů, které ovlivňují lidi, aby se určitým způsobem chovali. Přístupy k motivování lidí jsou často podepřeny zjednodušenými představami o tom, jak motivace funguje. Proces motivace je mnohem komplikovanější, než se mnozí lidé domnívají. Lidé mají různé potřeby, stanovují si různé cíle, aby své potřeby uspokojili, a podnikají různé kroky směřující ke splnění těchto cílů. Je mylné se domnívat, že by jeden přístup k motivování vyhovoval všem lidem. *„Motivování bude s největší pravděpodobností fungovat efektivně, bude-li založeno na řádném poznání a pochopení toho, co je ve hře.“* (Armstrong, 2015, s. 219)

Organizace se zajímají o to, co udělat pro dosažení trvale vysoké úrovně výkonu lidí. Znamená to věnovat zvýšenou pozornost nejvhodnějším způsobům motivování lidí

pomocí takových nástrojů, jako jsou různé stimuly, odměny, vedení lidí a - co je nejdůležitější - práce, kterou vykonávají, a podmínek v organizaci, za nichž tuto práci vykonávají. Cílem je samozřejmě vytvářet a rozvíjet motivační procesy a pracovní prostředí, které napomohou tomu, aby jednotliví pracovníci dosahovali výsledků odpovídajících očekávání managementu. (Armstrong, 2015, s. 219)

Motivace k tvoření může být zaměřena dvěma způsoby. Může to být uvědomění si užitečnosti získaných znalostí a jejich praktického využití – vlastní tvorba aktivit studentům umožní uvědomit si aplikovatelnost teoretických poznatků do aktivit dětí v mateřské škole a zároveň motivuje samotné děti k jejich vlastní tvořivosti. V jiném případě může posilovat sebevědomí, které je hnací silou. Je zde touha zvládnout vytvořit takovou aktivitu, která děti baví a zároveň rozvíjí potřebné dovednosti a znalosti. (Bezděk, 2014, s. 156)

Teorie motivace zkoumá proces motivování, proces utváření motivací. Vysvětluje, proč se lidé při práci určitým způsobem chovají, proč vyvíjejí určité úsilí v konkrétním směru. Popisuje to, co mohou organizace udělat pro povzbuzování lidí, aby uplatnili své schopnosti a vyvinuli úsilí způsobem, který podpoří splnění cílů organizace i uspokojení jejich vlastních potřeb. Zabývá se rovněž spokojeností s prací - faktory, které ji vytvářejí, a jejím vlivem na pracovní výkon. Cíle chápání a uplatňování motivační teorie je získat prostřednictvím lidí přidanou hodnotu v tom smyslu, že hodnota jejich výstupů přesáhne náklady jejího vytváření. Toho lze dosáhnout pomocí svobody jednání a rozhodování, řízení se vlastním úsudkem. Ve většině rolí - a možná že ve všech - existuje prostor pro to, aby se pracovníci rozhodli, kolik úsilí chtějí vynakládat. Mohou dělat jenom tolik, aby se s rolí vyrovnali, nebo se mohou vrhnout do své práce a přinášet přidanou hodnotu. Dobrovolné úsilí, závislé na vůli pracovníka, může být klíčovou složkou výkonu organizace. (Armstrong, 2015, s. 219)

Při výuce na vysokých školách je snaha předat studentům to nejlepší, co lidstvo zná, ví a za ta léta se už naučilo. Nejde však o to aby student pasivně naslouchal a přihlížel a přijímal poznatky někoho jiného. Velice důležité je, aby se tohoto procesu aktivně účastnil. Pouze a jen tímto způsobem podanou látku nejlépe pochopí a porozumí jí. Student však ke své snaze potřebuje vytvořit patřičné podmínky.

Tvořivost lze chápat více způsoby, které jsou ve schodě s pojetím, že důležitá duševní

schopnost vycházející z poznávacích a motivačních procesů, v nichž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice, se projevují nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá. Tvořivý přístup se uplatňuje v didaktické oblasti při tvorbě konkrétních aktivit a forem práce, které můžeme zařadit do předpřípravy předškolních dětí. Tvořbě takových činností a úloh se studenti učí postupně v průběhu celého studia. V jiném přístupu, v návaznosti na objevení nových postupů, mohou studenti při řešení zadaných aktivit nalézt takové strategie, které jsou nejen správné, ale současně nové, netradiční, nečekané. Tvořivost je proces, který vytváří možnosti. Proces tvořivosti je vzhledem k cíli vázán na znalosti, schopnosti, dovednosti a motivaci. (Bezděk, 2014, s. 155)

„Mezi metody rozvíjení tvořivosti řadíme techniky a principy jako je formulování otázek, produkování velkého počtu nápadů, návrhů a hypotéz řešení, motivace k produkování nápadů, přehled údajů a jejich třídění, využití dosavadních údajů a získávání dalších, přeformulování problému, překonání tradičního pohledu na jevy, divoké nápady (neobvyklá řešení), spojování různorodých prvků, analogie, hlasitá zjednodušení, bezděčná asociace, uložení problému, odložení řešení, klima pro tvoření příznivých vnějších podmínek a herní činnosti.“ (Honzíková in Bezděk, 2014, s. 155)

Chce-li učitel mateřské školy rozvíjet tvořivost dětí, je třeba, aby rozvíjel své vlastní schopnosti. Měl by být psychicky vyrovnanou osobností, zapálenou pro svůj obor a profesi, měl by zvládat základní výukové metody tradiční a aktivizující, měl by učit děti vyjadřovat své názory a postoje a uplatňovat vlastní nápady a postřehy. Duševní činnost pak přináší učiteli jisté duševní uspokojení, radost z výsledků své práce a v konečném důsledku i zlepšení své vlastní práce a výsledků dětí. (Bezděk, 2014, s. 156)

V návaznosti na rozvíjení tvořivosti u dětí, by měl i pedagog rozvíjet sám sebe. K této seberealizaci by ho měl podporovat zřizovatel či přímý nadřízený. Je tím podnícena důvěra, která je svěřena pedagogovi, aby mohl kreativně, ale v souladu se školním vzdělávacím programem, vykonávat svou činnost. Zřizovatel by měl taktéž přispět pedagogovi dostatečným informačním, časovým i finančním zabezpečením. (Trojanová, 2017, s.32)

3 Profesní rozvoj pedagogických pracovníků preprimárního vzdělávání

Profesní rozvoj učitelů preprimárního vzdělávání je některými autory vnímán jako systematická příprava pro výkon profesní činnosti a následujícího průběžného profesního rozvoje ve škole. Jinými je profesní rozvoj považován za zahájený již při nástupu do profese. Profesní rozvoj je brán za soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výsledků učení žáků, který zahrnuje další vzdělávání učitelů, samostudium, ale i sdílení odborných poznatků mezi pedagogy preprimárního vzdělávání. Profesní rozvoj tedy není považován za rozvíjení profesních dovedností, které vedou k dokonalosti učitele, tedy k jedinému ideálnímu přístupu k dětem předškolního věku, ale k využívání širokého spektra vzdělávacích stylů a strategií, jež podporují rozmanité styly učení každého jednotlivého dítěte. (Syslová, 2015, s.7)

Pro učitele je nesmírně důležité, aby se profesionálně rozvíjeli a zlepšovali své teoretické znalosti, získávali znalosti z praxe a disponovali také technologickými dovednostmi, jelikož tyto prvky mají definitivní vliv na jejich kvalitu výuky po celou dobu jejich profesního života. (Gürgür, 2017)

Profesní rozvoj je proces prohlubování, zdokonalování a rozšiřování kvalifikací a profesních kompetencí. Druhy profesního rozvoje jsou kontinuální vzdělávání jenž zahrnuje adaptační vzdělávání, aktualizací vzdělávání, inovační vzdělávání, specializační vzdělávání, funkční vzdělávání, kvalifikační vzdělávání, tvůrčí aktivity související s výkonem činnosti, sebevzdělávání. (Veteška, 2013, s. 18)

Dříve se usuzovalo, že rozvoj osobnosti probíhá pouze v mládí a dospělosti, nyní je přijato pojetí, že probíhá po celý jedincův život, tedy celoživotně, od mládí do stáří. (Průcha, J., Veteška J., 2014, s. 240)

Důležité je pro kvalitu procesů předškolního vzdělávání je podporovat profesní rozvoj učitele. K nejúčinnějším technikám podpory profesního rozvoje patří koučing či mentoring. Za efektivní se považuje především schopnost reflektovat svoji práci různými prostředky (terénními poznámkami, videozáznamy), ale i vzájemnými hospitacemi učitelů či rozhovory a sdílením svých zkušeností (např. na pedagogických radách). (Syslová, 2017, s. 71)

O profesním rozvoji učitelů a o dalším vzdělávání učitelů je v literatuře a dokumentech pojednáváno v kontextu otázek, které se zabývají zajištěním kvalitní úrovně vzdělání a jeho významem pro národní vzdělanost, proměnou práce učitelů, zlepšováním práce školy, transformací školství, možnostmi ovlivnění změn ve vzdělávání, stejně jako změn v celé společnosti. Nejedná se pouze o rovinu pedagogickou nebo o oblast řízení školství, další vzdělávání učitelů je významnou otázkou vzdělávací politiky v mnoha dalších aspektech. Vedle tradičních cílů dalšího vzdělávání je to jeho nová role v celoživotním vzdělávání a celospolečenském rozvoji lidských zdrojů, je zdůrazňována i ekonomická a politická funkce profesního rozvoje učitelů, význam kvalitně profesně a současně "aktuálně" vzdělaných učitelů, kteří adekvátně připraví mladou generaci. (Veteška, 2013, s. 18)

Vzdělaný a kvalifikovaný pracovník je nejcennějším zdrojem pro podnik. Ten tak získá nespornou konkurenční výhodu. Vzdělávání je v posledních letech jedním z nástrojů, jak uspět v neklidném sociálním a ekonomickém prostředí. *„Počáteční a další vzdělávání spoluvytvářejí systém celoživotního vzdělávání. V současné době je původně používané označení celoživotní vzdělávání postupně nahrazováno užíváním termínu celoživotní učení (se). Z toho je patrný zřejmý důraz kladený na aktivitu učících se jedinců a na jejich zodpovědnost za vlastní rozvoj a za kompetentní zvládnání jejich rozličných sociálních rolí. Úspěšné jednání v různých životních situacích, podpořené formalizovanými procesy vzdělávání a učení se jedince, má ve svých důsledcích vést k vytvoření rovných šancí pro uplatnění se v pracovních i mimopracovních aktivitách a v procesech začleňování se do různých oblastí života.“* (Veteška, 2013, s. 13)

Kvalitnější a trvalejší osvojení znalostí zapříčiňuje uvědomění si a kontrola vlastního procesu učení. Pedagog by měl reagovat na potřebu být vybaven odpovídajícími kompetencemi k učení a osvojit znalosti, jak tento proces učení samostatně řídit a regulovat. Autoregulace procesu rozvíjení znalostí pedagoga usnadňuje uvědomění jakým způsobem se těmto znalostem učí, co při tom dělá a jaké má tato činnost důsledky. (Švec a kol., 2014, s. 165)

Další profesní vzdělávání zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce a rekvalifikační vzdělávání. Dalším profesním vzděláváním rozumějí všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení

odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Teorie dalšího profesního vzdělávání označovaná také jako profesní andragogika se dále zabývá dalšími edukačními vlivy pracovního prostředí a tvorbou metodiky profesního poradenství pro dospělé, které jim pomáhá při řešení problémů profesního života a v profesním životě. (Prusáková in Veteška, 2013, s.17)

Určitým přispěním k pedagogickému rozvoji může být pojem autoregulace. Podstatou tohoto procesu autoregulace učení tzv. self-regulated learning je samostatné řízení svého procesu učení. Je popsána jako vnitřní proces řízení, prostřednictvím něhož učící se jedinec transformuje své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení. (Švec a kol., 2014, s. 166)

Podniky pořádají nejrůznější typy aktivit a vytvářejí tak příležitosti k učení zaměstnanců, kteří podporují konkurenceschopnost organizace a zaměstnatelnost jejích členů. Nutnost osobnostního rozvoje je třeba zejména tam kde jsou kladeny požadavky na jednotlivce ve specifických situacích jeho profesionalizace. Rovnost přístupu ke vzdělávání by měla být zajištěna pro všechny jedince, stejné vzdělávací šance a schopnosti učit se však nemohou být totožné, a to z důvodů objektivních ani subjektivních. Tím se i omezuje příležitost určitých jedinců k tomu získat v procesech počátečního vzdělávání kvalitní vzdělání na takovém formálním stupni, který by jim zajistil úspěšné uplatnění v životě. (Veteška, 2013, s. 13-14)

Dle Syslové (2015, s. 8), je rozvoj profesních dovedností pedagogů přímo úměrný jejich přípravnému a soustavnému celoživotnímu profesnímu vzdělávání. Koncept vzdělávání je v dnešní době založen na důkazech, což znamená, že je přímo úměrný vztah mezi tím co pedagog dělá, myšleno jak komunikuje s dětmi a organizuje vzdělávání, a výsledky vzdělávacího procesu, což znamená to, jak se děti chovají, jak se vyvíjí v rámci svým kompetencí a nově nabytých dovedností. Jde zde o rozvoj dovedností pedagoga, jehož profesní rozvoj není spojen pouze s vnitřní motivací učitele a jeho ochotou na „sobě pracovat“, ale jde o to, že na rozvoji by měla mít zájem a participovat celá organizace, vedení organizace i kolegové pedagogové. V přístupu vedení organizace či ředitele mateřské školy je dle výsledků spatřována klíčová role. Na aktivním přístupu vedení mateřské školy je závislý systematická podpora profesního rozvoje pedagogů preprimárního vzdělávání.

Klíčovým faktorem určujícím kvalitu vztahů jsou především komunikační dovednosti dospělého, tedy pedagoga preprimárního vzdělávání. Základním předpokladem úspěšných interakcí je, aby pedagog rozuměl svým problémům a příčinám svého chování. Teprve potom může pochopit ostatní, v tomto případě dítě z mateřské školy. Teprve když učitel porozumí vlastním emocím, mechanismům mentální obrany a svým kognitivním přednostem i slabým stránkám, má dobrý základ pro interakci s druhými. Trvalá analýza (sebereflexe) osobního rozvoje se stává základem pro profesní vývoj. (Syslová, 2015, 12)

Dle Ušiaka (2016, s. 54), jsou druhy profesního rozvoje děleny na: kontinuální vzdělávání – adaptační vzdělávání, aktualizací vzdělávání, inovační vzdělávání, specializační vzdělávání, funkční vzdělávání, kvalifikační vzdělávání. Dále na tvůrčí aktivity související s výkonem činnosti a sebevzdělávání.

Celý koncept profesního rozvoje včetně přípravného vzdělání se v současné době propojuje s tzv. konceptem vzdělávání založeném na důkazech. Jedná se o hledání příčinných vztahů mezi tím, co učitel dělá (jak komunikuje s dětmi, jak organizuje vzdělávání atd.) a výsledky vzdělávání (jak se děti chovají, co se naučily, jak se u nich rozvíjejí kompetence apod.). Jde tedy o rozvoj reflektivních dovedností učitelů. (Syslová, 2015, s. 8)

Posláním dalšího profesního vzdělávání je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace na obvyklé požadavky zaměstnavatelů odstranit negativní rozdíly mezi požadavky na pracovní výkon jednotlivců a vyhodnocením faktických výsledků zaměstnance. (Veteška, 2013, s. 18)

Syslová ve své publikaci (2015, s. 5) uvádí, že profesní kompetence učitelů mateřských škol jsou rozvíjeny k vyšší kvalitě. Dle Syslové je jedním z důležitých prostředků rozvoje pedagogů preprimárního zařízení považován mentoring. S rozvojem mentorských schopností je také spjat osobnostní rozvoj a rozvoj profesních dovedností zejména

sebereflexe, která je směřována ke konstruktivisticky a individualizovaně orientovanému preprimárnímu vzdělávání.

K lepšímu a objektivnějšímu posouzení vlastní práce pedagogů mohou přispívat například i videonahrávky, které mohou eliminovat možnost „nepravdivých a zkreslených informací“, které snižují, ne-li přímo vylučují další zkvalitňování vzdělávací práce. Překonat „odpor“ k narůstající administrativě, která bývá v souvislosti se sebehodnocením učitelů často zmiňována. Pomáhají také vzájemné diskuse a konzultace na pedagogických radách. Možnost konzultací a otevřeného přístupu ze strany vedení a podpora k otevřenému vyjadřování názorů a jejich respektování přináší učitelům pozitivní pohled na sebe sama, větší sebevědomí a jistotu. Pomáhá k překonání prvotního ostychu, možné nedůvěry ve vlastní schopnosti, negativní zkušenosti s hodnocením vlastní práce. V konečném důsledku přinášejí výsledky v podobě týmové práce povědomí, že pedagogové na problémy nejsou sami. (Syslová, 2015, s. 9)

„Důležitým zdrojem profesního rozvoje jsou mechanismy školské politiky např. legislativní požadavky, metodické materiály. V tomto ohledu je v České republice dosavadní podpora minimální. Formálně je v zákoně o pedagogických pracovnících zakotvena povinnost dalšího vzdělávání (§ 24, odst. 1) i samostudium (§ 24, odst. 7) pedagogických pracovníků. Také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání upřesňuje požadavky na zvyšování kvality v práci pedagoga:

- *Pedagogové se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně*
- *Ředitelka podporuje profesionalizaci pracovního týmu, sleduje udržení a další růst profesních kompetencí všech pedagogů (včetně svoji osoby), vytváří podmínky pro jejich další systematické vzdělávání.“* (Syslová, 2015, s. 9)

Význam slova kompetence má dvě odlišné podoby, byť funkčně spjaté a to pokud se používá ve vztahu ke schopnosti vykonávat práci nebo část práce kompetentně, nebo k souboru chování (jak by se měl člověk chovat, aby kompetentně plnil svěřené úkoly či kompetentně zastával svoji funkci). První význam je možné užít pro oblast související s prací, kdy kompetence vyjadřuje jedinečnost lidského potenciálu. Druhý výraz je vztahován k osobě samé a jejímu umění v oblasti chování. (Veteška, 2017, s. 16.) Dle již zažitých definic dle Martense, jsou „kompetence znalosti, schopnosti a dovednosti, které

nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zvládat změny ve svém pracovním životě.“ (Veteška, 2017, s. 17)

Učitel v preprimárním vzdělávání má předepsanou kvalifikaci a jeho působení hraje stěžejní roli v předškolním vzdělávání. Měl by disponovat i určitými profesními a osobnostními charakteristikami a kompetencemi, které jsou důležité pro práci s dětmi předškolního věku. Při pedagogickém působení je pedagog vystaven celé řadě rolí, různým způsobům jednání a chování. Je partnerem dětí, rodičů dětí a partnerů preprimárního zařízení. Kompetence samotná je určitým souborem znalostí, dovedností, zkušeností, kdy dotyčný zná vhodné postupy a metody a zaujímá jisté postoje. Takto by se dalo nazírat na kompetence v souvislosti se vzděláváním.

Potřebné klíčové kompetence jsou dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. (NICM, 2018)

Náplň práce učitele je dohledatelná a jsme schopni si ji poměrně dobře představit. Velmi věrohodně prezentuje názor na učitelovu práci Vašutová, kterým uváděla svůj příspěvek v Učitelských listech (2007): *„Učitelská profese je ve svém poslání neměnná, avšak vyvíjí se a proměňuje ve své kvalitě, v poli působnosti, v rolích, v kompetencích. A to v takové míře, v jaké je schopna a mocna reflektovat dynamiku vzdělávacího kontextu.“* Učitel dnes již není závislým poloprofesionálem, který reprodukuje obsah a didaktickou strukturu učebnic. Reformní vize s sebou přinesla roli manažera práce ve třídě, diagnostika učebních stylů žáků a konzultanta v situacích spojených s učebními obtížemi. Vzhledem k tomu, že je nositelem aplikátorem reformních představ do edukačního procesu, měl by inovovat své výukové strategie. Vezmeme-li v úvahu další funkce učitele, který pečuje o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost dětí, vychovává je a ochraňuje morální, kulturní a duchovní hodnoty, je nezbytné si uvědomit jeho těžkou situaci, kdy vede komunikaci a socializaci ve stále heterogennějších skupinách. Týká se to nadaných dětí, dětí znevýhodněných ať už jazykově, kulturně, sociálně či jinak.

(Berčíková a kol., 2014, s. 22)

Cílem **profesního učení** je rozvoj postojů, schopností a znalostí, které jsou podstatné pro výkon určitého povolání. Je přímým podílem účastno na profesním uplatnění a tím i na ekonomické aktivitě člověka. „*Udržuje optimální soulad mezi tím, jaká je reálná pracovní způsobilost jedince a tím jaké jsou kladeny nároky na výkon určité profese. Zaměřuje se tedy na neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka ke kvalifikovanosti dané práce.*“ (Ušiak, 2016, s. 54)

Klíčové kompetence jsou na rozdíl od profesních kompetencí učitele, deklarovanou oficiální součástí v RVP PV. Termín profesních kompetencí je v této době hojně diskutován. Profesní kompetence představují jakousi způsobilost k dané vykonávané činnosti. V současné době již není kladem hlavní důraz na memorování, ale na rychlou reakci na stále rychlejší sled nových informací. Důraz je zde kladen hlavně na flexibilitu, schopnost učit se a pružně řešit vzniklé situace.

Třídění kompetencí podle Malacha:

- organizační kompetence – učitel užívá své znalosti a dovednosti různých plánovacích a rozhodovacích činnostech. Organizuje svou vlastní práci, ale též připravuje podmínky pro práci dětí tak, aby se rozvíjely vzhledem k plánovaným cílům
- komunikační kompetence – učitelská profese zahrnuje komunikaci s rozmanitým okolím – od dětí počínaje po státní správu konče. Komunikace znamená spojení, sdělování, dorozumívání – zjednodušeně tedy komunikace znamená učinit něco společným, co dříve bylo vlastnictvím jediné osoby
- motivační kompetence – motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti; učitel může ovlivňovat snahu a zájem o učení se a dosažení plánovaných cílů
- prezentační kompetence – učitel předkládá dětem nové poznatky, vede k opakování, procvičování i k aplikaci poznatků v praktických úlohách
- diagnostická kompetence – učitel posuzuje jak předpoklady pro edukaci (vstupní diagnostika), tak provádí průběžnou, výstupní a sumativní diagnostiku, rovněž provádí diagnostiku třídy jako skupiny – hodnotí kázeň, kooperativnost atd., mimo jiné se zabývá také autodiagnostikou. (Berčíková a kol., 2014, s. 24)

Učitel je facilitátorem, tedy usnadňuje a podporuje, radí a je konzultantem procesu učení každého jednotlivého dítěte. Individualizace a diferenciací vzdělávání patří k podstatným změnám dnešního vzdělávacího systému. Pro uskutečňování tohoto procesu je nutné, aby byl pedagog preprimárního vzdělávání odborník s rozvinutými diagnostickými dovednostmi, které mu umožní poznat každé jednotlivé dítě a volit adekvátní vzdělávací strategii s ohledem na potřeby daného dítěte. (Syslová, 2015, s. 6)

Teoretické přístupy ke kompetencím by neměly reflektovat ve vzdělávání požadavky na pedagoga ohledně toho co se má naučit, ale to co by měl umět po ukončení svého studia. Měl by umět řešit problémy, a využívat strategie chování. Výsledky naučeného mají, vždy ve spojení s dalšími faktory vyjádřit to co jedinec zná, čemu rozumí a co je schopen vykonávat po ukončení nějakého edukačního procesu, což lze ověřit dle jeho znalostí, dovedností a kompetencí. (Veteška, 2017, s. 14)

Základním problémem snah o vytvoření komplexního modelu kompetence zůstává, že kompetence se projevuje v chování respektive v jednání a v činnosti a že žádný jedinec nedisponuje všemi potřebnými kompetencemi zároveň a na stejné úrovni. Kompetence se synergicky rozvíjejí a přeměňují ve sdílení specifických kompetencí a v předávání kompetence dalším lidem. Přeměnou kompetencí potenciálně dochází k vytvoření kompetencí nových. (Veteška, 2017, s. 15)

Předáváním nabytých kompetencí přichází jedinec o konkurenční výhodu, kterou získal tím, že již disponuje svojí konkrétní naučenou kompetencí a svým individuálním rozvojem. Toto je překážka dalšího úspěšného rozvoje společnosti, založené na znalostech a uplatnění různých změnových konceptů, včetně přístupu ke vzdělávání a řízení podle kompetencí. Výhodou se ovšem pro jedince může stát rychle a efektivně se učit a tím se rychleji a efektivněji přizpůsobovat požadavkům. (Veteška, 2017, s. 15 in Veteška, 2016)

Systematicky popsal tzv. klíčové kvalifikace Mertens do čtyř kategorií.

- Základní kvalifikace – všeobecné schopnosti, které jedinec může využít v různých situacích při řešení problémů, spolupráce, komunikace, atp.
- Horizontální kvalifikace – schopnosti obohacující a rozšiřující vlastní horizont, tedy takové, které jedinci umožňují efektivní práci s informacemi (získávání či výběr,

zpracování, atp.)

- Koordinační kvalifikace – praktické požadavky spjaté s pracovní aktivitou a výkonem jedince

- vintage (získávací, dobová) kvalifikace – rozpory, které umožňují překonávat rozpory mezi vlastními vědomostmi a vědomostmi jiných

Tato Mertensova teorie klíčových kvalifikací ovlivnila rovněž vzdělávací praxi – zpočátku dalšího profesního vzdělávání, později i oblast školního vzdělávání. Klíčové kvalifikace (dnes chápané jako kompetence) se v uvedeném smyslu začaly uplatňovat především v oblasti rekvalifikací, ale i v dalším profesním vzdělávání. (Veteška, 2017, s.16)

4 Metody vzdělávání

4.1 Metody vzdělávání pedagogických pracovníků

Vzdělávání pedagogů a jejich rozvoj je výsledkem lepších pracovních výkonů a zlepšuje výsledky celé organizace. Pro každou organizaci, je důležité zvolit vhodnou metodu vzdělávání pedagogů, jež bude efektivně naplňovat požadavky organizace a budovat, upevňovat a zlepšovat její místo na pracovním trhu. Organizace může volit mezi možnostmi vzdělávání jak na pracovišti, tak mimo něj. Pro organizaci je také důležité, zda se jí investice do vzdělání vyplatí, zda je pro ni tato investice efektivní. (Veteška, 2014, s. 302)

V souvislosti s procesem využívání nových metod a poznatků a zpracování zkušeností jsou v procesu vzdělávání také užívány sdílení zkušeností a reflexe zkušeností. Dle Korthagena (2011 in Syslová, 2015, s. 16), *„spatřuje jako nezbytné aspekty pro úspěšné učení se pro pracoviště, zapojení aktérů vzdělávání a rozvoje, praktickou orientaci, spjatost s organizační kulturou a sociálním kontextem vzdělaného“*.

Metody vzdělávání, které napomáhají pracovníkům se lépe adaptovat do podniku, sdílet stejné cíle, získávat a současně využívat nabyté znalosti do svého pracovního výkonu, dělíme na:

- metody, jež se používají ke vzdělávání na pracovišti, na jasně definovaném pracovním místě, kdy se provádějí konkrétní pracovní úkony
 - metody, které jsou využívány pracovníky mimo pracoviště.

4.2 Mentoring pedagogů preprimárního vzdělávání

Jedna z efektivních metod vzdělávání pedagogů nejen v preprimární sféře, je mentoring, který přispívá k posilování spolupráce na pracovišti (Zachary, 2005 in Syslová, 2015, s. 9), ale především se zaměřuje na podporu profesního učení na pracovišti a kultivuje profesní kulturu v mateřské škole. Předpokladem pro úspěšný profesní rozvoj je vytvoření systémových podmínek, které by byly doprovázeny pozitivními finančními

efekty jak pro školu, tak pro jednotlivé učitele.

Mentoring nebo koučing není úplně zažitá forma individualizovaného vzdělávání v prostředí mateřských škol, dává se přednost spíše se vzdělávat prostřednictvím seminářů, workshopů, tréninků specificky zaměřených např. na využívání ICT ve výuce, nové didaktické metody, komunikační tréninky apod. Dle Lazarové (2011 in Syslová, 2015, s. 17), která mentoring v prostředí mateřské školy chápe jako praxi, která je poskytována profesionály. Pedagogům je poskytována ze strany mentora školitele komplexní podpora, asistence a vedení. Takové působení je zejména výhodné k urychlení profesionálního vzestupu, zvýšení úspěšnosti a spokojenosti v práci.

Mentoring přináší výhody i pro mentory. Zahrnují lepší rozvoj vedení, komunikaci a učební dovednosti. Mentoring je velmi prospěšný pro jejich budoucnost. Nové úrovně znalostí a dovedností komunikace mohou vést k vyšší úrovni důvěry a úspěchu. Zlepšují a rozvíjejí se také schopnosti kriticky uvažovat o svých současných poznatcích a dovednostech. Tato technika napomáhá zlepšovat znalosti a poznatky obou zúčastněných. (Syslová, 2015, s. 17)

Může zde přetrvávat mylné přesvědčení o roli mentora jako takové. Mentor je vnímán jako negativně přijímaná role kontrolora práce školeného pedagoga. Mentor udílí rady začínajícím učitelům. „*Mentor je především facilitátorem učení podporovaného učitel, je nezávislý na vedení*“. Ze strany mentora nejde o nevyžádané rady, ale jde o poskytování individuálně preferovaných informací (odborné zdroje, zprostředkování kontaktů, síťování odborníků). Mentorem je poskytována pomoc těm pedagogům, kteří mají zájem pracovat na svém sebeřízeném učení, posilovat svoji odpovědnost za vykonanou činnost a za výsledky učení. (Syslová, 2015, s.18)

Dle Syslové (2015), se v posledních letech ve vzdělávání pedagogů preprimárního zařízení zaměřuje pozornost na individuální formy profesního vzdělávání. Nejčastěji realizovanými formami jsou mentoring a koučing. Individuální formy profesního rozvoje jsou vnímány v protikladu k dosud preferovaným formám seminářů a workshopů, tedy vzdělávacích příležitostí, které se převážně orientují na doplňování a aktualizování vědomostí a znalostí z oblasti pedagogické nebo manažerské práci v preprimárním zařízení. Učení pro pracoviště (workplace learning) je přístupem k profesnímu vzdělávání a zaměřuje se na pracoviště jak ve vztahu k praxi jako nedílné součásti profesionálního

přístupu pedagoga k činnosti. (Syslová, 2015, s. 16)

Mentoring, je dle Syslové (2015, s. 5) považován za kontinuální proces, který poskytuje asistenci, podporu a vedení učitelů za účelem zvyšování jejich profesionality. Jeho fungování je uskutečňováno na základě kolegiálních vztahů učitelů a mentorů. Mentor je tedy učitel, kolega, který je pro druhého tím kdo ho podporuje, povzbuzuje, zprostředkovává kontakty a zajišťuje zdroje. Mentor je ten který pomáhá a usnadňuje učení. Jde o tvorbu procesu, který ovlivňuje tvorbu a kultivuje profesní kulturu, posiluje spolupráci a kolegiálnost na daném pracovišti.

4.3 Koučing pedagogických pracovníků

Je jednou z metod vzdělávání pracovníků, která spadá do vzdělávání na pracovišti. Koučink si našel své místo i ve vzdělávání pedagogů. Důležitou je osoba kouče, který má koučovaného pedagoga motivovat ke stále lepšímu výkonu a zejména napomoci mu vyhledat jeho zásadní, stěžejní zdroje v sebe sama. Osoba kouče by měla být důsledná, aktivní, spolehlivá a což je nejdůležitější, empatická. Tyto vlastnosti jsou hledané zejména pro plynulý soulad s požadavky společnosti na úrovni metod vzdělávání a pro přinášení pozitivních výsledků odrážejících se v pracovních výkonech samotných koučovaných pedagogů (Veteška, 2014, s. 302).

Jedním z efektivních postupů profesního rozvoje je koučování. Mezinárodní studie ukazují, že trénink významně přispívá k profesionálnímu vzdělávání učitelů, jejich rozvoji a účinnosti vzdělávacích a výukových procesů. Byla zjištěna řada předpokladů, kde byla zajištěna efektivita koučování jako proces profesionálního rozvoje. Tato rozvojová znalost je absolutní nutností jejich úzké spolupráce mezi učiteli v rámci vzdělávacího procesu. (Gürgür, 2017)

4.4 Sebereflexe pedagogických pracovníků

V kontextu dalšího profesního rozvoje se tento pojem váže k procesu utváření profesionality učitele. V takovém případě jde o proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě samému nebo praxi.

(Píšová et al., 2011 in Syslová, 2015, s.10)

Sebereflexe může být považována za reálnou pouze v případě, že je daný pedagog ochoten zabývat se sám sebou a je ochoten k remodelaci svých vlastních postojů. Úroveň vlastní reflexe je výrazně ovlivněna charakterem sebepojetí. Systematickou reflexí se může změnit postoj učitelů ke svému postavení a k důležitosti rozvoje dítěte. (Syslová, 2015, s. 12)

Sebereflexe je dle Syslové, (2015, s. 10) schopnost vědomě prozkoumávat osobní zkušenosti získané v pedagogické praxi, členit je do dílčích kroků, hledat souvislosti a zdůvodňovat je. Důvodem tohoto zkoumání je snaha rozumět uvažování a chování dětí a dokázat identifikovat dopady vlastního jednání na rozvoj dítěte. Podstatou procesu sebereflexe je zobecnění osobnostní zkušenosti na základě vhledu v kontextu s širšími souvislostmi s oporou teoretickým poznatků. Kritická sebereflexe může být použita pouze za předpokladu propojenosti a schopnosti sdílet své zkušenosti s dalšími pedagogy z mateřské školy. Za těchto podmínek je možné zajistit nárůst poznání a rozvoj dovedností v realitě předškolního vzdělávání.

Dle Syslové (2017, s. 124) „*je s rozvojem profesionality učitele reflexe a sebereflexe neodmyslitelně spjatá. V pedagogickém kontextu se o reflexi hovoří ve spojitosti se zkušenostním, reflektivním, profesním či celoživotním učením*“.

Při sebereflexi získává pedagog nadhled na sebe sama. Je mu dána možnost objevovat své osobní předpoklady a specifika, což přispívá k rozvoji sebeakceptace, sebepercepce, sebejistoty, projevujících se ve správném aktivním přístupu k řešení pedagogických situací. Sebereflexe má výraznou motivační funkci, řídí potřebu sebezměny a vede k novým rozhodnutím a k novým postojům.

V souladu s tím Lipnická (2017, s. 20) uvádí, že každý pedagog, který v rámci své profese uskutečňuje své poslání, by se měl nad sebou zamýšlet. Sebepoznávání a sebehodnocení pedagogovi umožňuje udržovat se v profesní kondici. K sebereflexi v práci pedagoga napomáhají úspěchy či neúspěchy pedagoga, spokojenost i nespokojenost jemu svěřených dětí v preprimárním zařízení. Pedagog podle toho může zvažovat, co a v jaké míře na sobě může zlepšit či změnit. Jakým novým kompetencím se naučí, nebo které již osvojené si rozvine, jak pozitivně může měnit své vlastnosti, schopnosti a vědomosti.

5. Zájem pedagogů preprimárního vzdělávání se účastnit dalšího vzdělávání

5.1. Cíle, výzkumné otázky a metodologie výzkumného projektu

Cílem diplomové práce je analyzovat systémově nastavené a legislativou požadované vzdělání pedagogů preprimárního vzdělávání a komparovat ho s požadavky skutečné potřeby rozvojových aktivit pedagoga preprimárního zařízení za účelem připravenosti na vzdělávání za pomoci svých kompetenčních dovedností.

Výzkum je formulován ve třech rovinách. Teoretické, která si dává za úkol popsat možnosti studia za účelem vzdělání v roli preprimárního pedagoga. Metodologické, jenž shrnuje možná doporučení z aktuální nabídky sebereflexních technik, případně doporučení doplňkových rozvojových metod a motivačních technik, které by zintenzivnily lepší provázanost teoretických znalostí nabytých na základě studia a směřodatnému převedení těchto metod, technik, znalostí, dovedností a doporučení do praxe při vykonávání činnosti pedagoga preprimární vzdělávací soustavy.

Stanoveny byly následující výzkumné otázky:

- 1) Jsou teoretické a praktické znalosti legislativou nařízeným studiem dostatečné dle názorů pedagogů pro výkon preprimárního pedagoga?
- 2) Mají pedagogové preprimárního vzdělávání snahu se opět zapojovat do dalšího vzdělávání?
- 3) Jaké typy kurzů jsou ze strany preprimárních pedagogů využívány?

|Metodologie

Technika sběru dat byla uskutečněna formou strukturovaného rozhovoru s již připravenými konkrétními otázkami pro dotazovaného pedagoga preprimární vzdělávací instituce. Popis techniky sběru dat je uskutečněn teoreticko empirickou metodou. Je zvolena forma strukturovaného rozhovoru s již připravenými konkrétními otázkami pro dotazované pedagogy preprimárních vzdělávacích institucí. Tato forma techniky sběru dat byla vyhodnocena jako nejefektivnější směrem ke zjištění podstaty rozhodování se a

smýšlení o možnostech volby. Výpovědi jsou informačně bohaté, avšak je zde možnost záměrného zkreslení informací respondenty. I přesto lze použít tuto metodu pro svoji možnost v přínosu cenných, důležitých a aktuálních informací ze strany respondentů. Výstupní informace pak mohou být užity pro účely rozhodování zřizovatele či managementu preprimárního zařízení. Strukturovaný rozhovor obsahoval celkem 11 otázek otevřených a z toho tři uzavřené. Tato forma techniky sběru dat byla vyhodnocena jako nejeфекtivnější směrem ke zjištění podstaty rozhodování se a smýšlení o možnostech volby otázek níže uvedeného rozhovoru a zajištění zodpovězení všech otázek ze strany dotazovaných pedagogů. (Šeďová, 2017, s. 102) Strukturovaný rozhovor se vždy konal v oddělené místnosti, v době po skončení pracovní doby pedagogického pracovníka. S konkrétním pedagogem byl vždy dopředu dohodnut konkrétní termín, kdy probíhal strukturovaný rozhovor.

Veškerá data, s nimiž bylo v rámci rozhovoru pracováno, byla získána výhradně odpověďmi pedagogických pracovníků s nimiž byl rozhovor prováděn. Účastnice strukturovaného rozhovoru byly seznámeny s výzkumným záměrem a se svoji rolí v rámci výzkumu. Z důvodu potřeby okamžitých odpovědí v rámci rozhovoru, byly otázky dopředu poslány elektronickou poštou vybraným pedagogickým pracovníkům. Návaznost otázek a jejich pochopení bylo ověřeno na vzorku dvou nezávislých, avšak taktěž v pedagogickém sektoru preprimárního vzdělávání působících pedagogů.

Dotazovanými respondenty v rámci předem připraveného rozhovoru bylo osm preprimárních pedagožek z celkem třech preprimárních zařízení. Pedagožky 1-4 jsou zaměstnané v jedné školce. Jsou kolegyněmi, které se starají o zhruba dvacet dětí v každé ze dvou tříd. Jsou školkou, která je umístěna v okrajové části města. Tato školka není státní. Pedagožky pět a šest jsou zaměstnány taktěž v nestátním sektoru. Jedná se o malou jednotřídní vesnickou školku se zhruba dvaceti pěti dětmi. Pedagožky sedm a osm jsou zaměstnankyněmi také v nestátním zařízení. I zde se jedná o malou jednotřídku na vesnici o zhruba dvaceti dětech.

Schůzky za účelem rozhovoru s předem připravenými otázkami s pedagogickými pracovníci preprimárního vzdělávání se konaly většinou po vzájemné domluvě a v jejich volném čase. Rozhovor se vždy konal v oddělené místnosti, v době po skončení pracovní doby pedagogického pracovníka, nebo v jinak pedagogem zvolenou dobu z jeho

volného času, ale vždy tak, aby byly nastaveny kvalitní podmínky pro získání plnohodnotných odpovědí na definované otázky. Veškerá data, s nimiž bylo v rámci rozhovoru pracováno, byla získána výhradně odpověďmi pedagogických pracovníků s nimiž byl rozhovor prováděn. Účastnice strukturovaného rozhovoru byly všechny ženy pedagožky s ukončeným středoškolským vzděláním, ukončeným vysokoškolským vzděláním zakončeným titulem Bc., nebo vysokoškolským vzděláním zakončeným titulem Mgr. Dotazované pedagožky byly seznámeny s výzkumným záměrem a se svojí rolí v rámci tohoto výzkumu. Z důvodu potřeby okamžitých odpovědí v rámci rozhovoru, byly otázky dopředu poslány elektronickou poštou vybraným pedagogickým pracovníkům. Návaznost otázek a jejich pochopení bylo ověřeno na vzorku dvou nezávislých, avšak taktéž v pedagogickém sektoru preprimárního vzdělávání působících pedagožek.

Časový harmonogram výzkumu

Příprava výzkumu	10/2017 – 12/2017
Sběr dat	11/2017 – 1/2018
Zpracování výsledků	2/2018 – 3/2018

5.2 Výsledky výzkumného šetření

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 1

Do jaké věkové kategorie patříte? 18-35, 36-45, 46-65, 66 a více, bylo odpovězeno takto:

První pedagog patří do věkové skupiny 46-65 let

Druhý pedagog patří do věkové skupiny 18-35 let

Třetí pedagog patří do věkové skupiny 36-45 let

Čtvrtý pedagog patří do věkové skupiny 36-45 let

Pátý pedagog patří do věkové skupiny 45-65 let

Šestý pedagog patří do věkové skupiny 65 a víc let

Sedmý pedagog patří do věkové skupiny 36-45 let

Osmý pedagog patří do věkové skupiny 18- 35 let

	Učitelka 1	Učitelka 2	Učitelka 3	Učitelka 4	Učitelka 5	Učitelka 6	Učitelka 7	Učitelka 8
Věk 18-35		18-35						18-35
Věk 36-45			36-45	36-45			36-45	
Věk 46-65	46-65				46-65			
Věk 65 a víc						65 a víc		

Tabulka 1: Věková struktura pedagogů

Již delší dobu je aktuální vyšší věková struktura učitelstva, jež se promítá do specifik profese učitelky mateřské školy. V přehledu hodnocení jsou uváděny informace o věkovém složení žen zaměstnaných v mateřských školách, které byly v rámci řízených strukturovaných rozhovorů osloveny. V mateřských školách pracuje bohužel velmi zanedbatelné procento mužů. I v tomto případě byly osloveny ženy, které tvořily kompletní pedagogický personál mateřských škol.

Školství jako takové je silně feminizováno. Obecně se dá říci, že v několika posledních

dekádách stárne populace učitelů, přičemž stárnutí učitelů jde ruku v ruce s celkovým stárnutím populace v celé Evropě nejen v České republice a projevilo se i v tabulce, kdy dvě ze zaměstnaných žen jsou už v podstatě důchodového věku. Na věkovou strukturu pedagogických pracovníků mateřské školy může mít vliv i další faktory. Je ovlivněna prodlužující se dobou setrvání v pracovní fázi, tedy respektive odsunutím doby odchodu do důchodu.

Průměrné věkové složení učitelstva trvale snižují právě učitelky mateřských škol. Pravděpodobně je to z toho důvodu, že mají také možnost nastoupit jako pedagog v mateřské škole již po ukončení středoškolského vzdělávání, tedy dříve než ostatní učitelé, nebo při absolvování bakalářského vzdělání, tedy již po třech letech vysokoškolského studia, což dostačuje k plné kvalifikovanosti pro práci pedagoga mateřské školy.

Obecně platí, že pro ženy je učitelství přitažlivé. Z hlediska genderové příslušnosti se očekává, že pokud žena vychovaní například své děti, bude mít sklon vychovávat, starat se a pečovat i o další děti v rámci skupiny. Taktéž složka vzdělávání je přirozeně realizována v rámci skupiny a v rámci působení pedagoga na dítě.

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 2

Jaké je vaše nejvyšší ukončené vzdělání.

Tabulka 2: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů

Vzdělání pedagogů			
	středoškolské ukončené maturitou	vysokoškolské zakončené titulem Bc.	vysokoškolské ukončené titulem Mgr.
Pedagog 1.			vysokoškolské ukončené titulem Mgr.
Pedagog 2.	středoškolské ukončené maturitou		
Pedagog 3.	středoškolské ukončené maturitou		
Pedagog 4.	středoškolské ukončené maturitou		
Pedagog 5.	středoškolské ukončené maturitou		
Pedagog 6.	středoškolské ukončené maturitou		
Pedagog 7.	středoškolské ukončené maturitou		
Pedagog 8.		vysokoškolské zakončené titulem Bc.	

Švec s Bradovou (2013, s. 8 in Syslová, 2017, s. 121) uvádějí, že pedagogové mají tendenci stavět svoji pedagogickou praxi na prekonceptech a tacitních znalostech, které si vytvořili na základě svých zkušeností z praxe, tedy vlastních školních zkušeností, než na vědecky ověřených faktech, které jim nabídlo vysokoškolské vzdělání. Můžeme nalézt i další argumenty, které dokladují problémy absolventů a jejich nepřipravenost při nástupu do praxe. V této souvislosti s přípravou na profesi pedagoga preprimárního zařízení se nabízí otázka, zda a jakých velikostí jsou rozdíly mezi praktickou přípravou ze střední školy a vysokoškolským vzděláním. Je například vyšší míra prekonceptů a tacitních znalostí o předškolním vzdělávání u středoškolsky vzdělaných pedagogů? Co by pomohlo k vyšší a kvalitnější praktické přípravě na vysoké škole? Model učitele jako praktika je čitelný posledních zhruba patnáct let. Tento model je stále viděn jako dominantní v přípravném vzdělávání pedagogů.

Otázka vztahu mezi teorií a praxí je tedy otázkou, jakým způsobem a souměrně rozvíjet obě tyto znalosti (teoretickou i praktickou) společně tak, aby pouze teoretické vědění nevhodně neovlivňovalo rozhodování při němž vstupují do situací osobnostní charakteristiky, emoce, potřeby, duševní rozpoložení, atd. Jedna z koncepcí podporující perceptuální znalosti je profesní vidění, což je „*schopnost pedagogů identifikovat aspekty situace relevantní pro jejich pedagogický úspěch a přemýšlet o nich*“. Profesní vidění obsahuje dva subprocesy – výběrové zaměření pozornosti a uvažování založené na znalostech. Obě tyto dimenze by měly probíhat spjatě a neoddělitelně (Syslová, 2017, s.124).

„*Pojetí a kvalita přípravného vzdělávání budoucích pedagogů mateřských škol závisí na tom, jaká koncepce, spojovaná s vymezením profese učitelství, bude uplatňovaná. Je zřejmé, že v posledních patnácti letech je v přípravném vzdělávání stále častěji preferován model učitele jako reflektivního praktika*“ (Syslová, 2017, s. 134).

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 3

Jak dlouho zastáváte pozici pedagoga v preprimární instituci?

Ze strany **prvního pedagoga** bylo uvedeno, že je zaměstnancem v tomto zařízení již celkem dvacet pět let a za tu dobu jsem tu už mnohé zažila.

Druhý pedagog uvádí, že je nejmladším členem týmu zdejší nevelké mateřské školky. Začala zde pracovat zhruba rok po získání maturity, tedy ve svých devatenácti letech a je zde doposud. Tedy celkem osm let.

Třetí pedagog uvádí dobu okolo pěti let. Po rodičovské dovolené si našla toto místo a setrvala doposud. Je zde velice spokojená a práce ji baví.

Čtvrtý pedagog v preprimárním zařízení pracuje již deset let. Taktéž se zde ucházela o místo po ukončení rodičovské dovolené a od té doby zde pracuje.

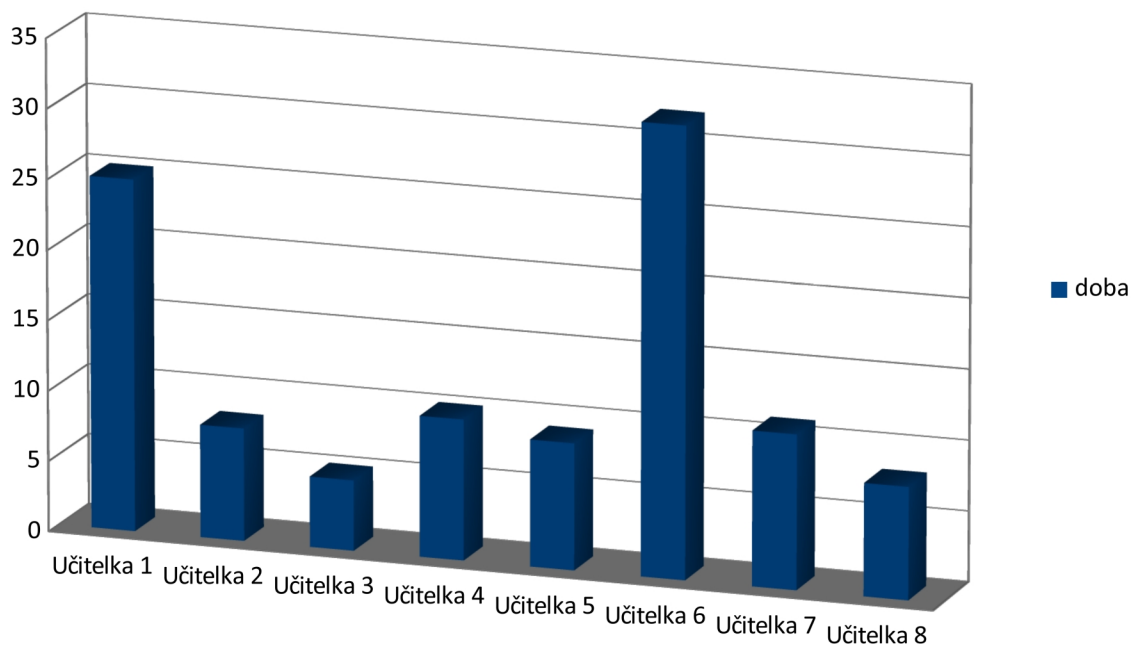
Pátý pedagog je v preprimárním zařízení zaměstnána devět let. Nemohla dlouho najít práci, která by ji oslovila a až tady ji zaměstnání vyhovuje.

Šestý pedagog je zaměstnán v MŠ již úctyhodných třicet dva let.

Sedmý pedagog je u organizace jedenáct let. Nejprve pracovala na jiné pozici a časem si dodělala potřebné vzdělání a ucházela se o místo učitelky v MŠ, kde působí dodnes.

Osmý pedagog prošel taktéž v organizaci i jinou pozicí, nyní je na místě pedagoga preprimárního zařízení již osmým rokem.

Odpracované roky v mateřské škole



Graf 1: Odpracované roky v mateřské škole

Doba pracovního poměru v mateřských školách naznačuje oddanost zaměstnanců. Dotazované uvedly, že hlavními důvody setrvání v této pozici, je hlavně láska k dětem. Dále byla uváděna touha vzdělávat dítě a chránit je. Tato touha pedagogické pracovnice provázela již od dětství, nebo z dob docházky do základní školy. Rozhodnutí pracovat jako učitelka v mateřské škole dotazované prezentovaly jako uvážený a z vlastní vůle zvolený výběr. Na pozici učitelky v mateřské škole lze využít mnoho různých aktivit, které baví dospělá i děti, což drží zainteresované i učitelky a ty tak setrvávají dlouhodobě na svých pracovních pozicích. Jsou to činorodé a aktivní pedagožky, pro které je motivační, že mohou být nápomocné dětem a dále je rozvíjet. Osoby zaměstnané na pozicích pedagogických pracovníků mateřských škol činnost spojená s dětmi plně naplňuje. Pro dotazované pedagogy je tato práce splněním dětského snu, přirozeným vyústěním péče o své děti, či možností, jak být stále pozitivně naladěni a mít možnost si hrát.

Silným motivačním faktorem se tedy projevila snaha dále rozvíjet a působit na děti. V učitelské profesi zůstávají dotazované pedagožky kvůli lásce k dětem a práci s dětmi, která jim přináší potěšení a radost, které zpětně naplňují učitelky mateřských škol.

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 4

Podstoupila jste kurz/seminář zaměřený na vzdělávání či osobnostní rozvoj pedagoga? O jaké kurzy se jednalo?

V rámci odpovědí u **prvních čtyř pedagogů** se jednalo o stejné kurzy. Všechny čtyři kolegyně se účastnily v posledním roce jednoho kurzu, který byl zorganizován v návaznosti s nově připravovanými legislativními změnami. Jedná se o novou problematiku, kterou s sebou přináší začleňování dvouletých dětí do mateřských škol. Tato úprava s sebou přináší v praxi nemalé problémy. Současné podmínky v mateřských školách nejsou nastaveny a připraveny pro práci s dvouletými dětmi, a to nejen po stránce personální, materiální ani technické. Taktéž stránka bezpečnostní je zde alarmující.

Všichni pedagogové mateřských škol musí splňovat podmínky vzdělání stanovené zákonem, mnohdy nejsou však zcela připraveni pracovat s touto věkovou kategorií prostě proto, že v rámci jejich studia nebyla daná problematika vyučována. Vše je nové a aktuální a je důležité se neustále vzdělávat. Tento kurz, kterým prošly pedagogické pracovnice jedna, dvě, tři a čtyři se konal v pátek odpoledne a v sobotu, tudíž nebyla narušena běžná činnost v mateřské škole. Z důvodu účasti na odpolední výuce měly pedagogické pracovnice zamluvené termíny konání tohoto semináře, z důvodu zabezpečení provozu mateřské školy, vždy po dvou účastnicích kurzu. Kurzy „Specifika práce pedagoga s dvouletými dětmi v MŠ“, byly v souladu se zájmem a poptávkou o tuto problematiku připravovány z důvodu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Taktéž ze strany mateřských škol je zde možnost využití Šablony pro ZŠ a MŠ I, v rámci kterých je podpořena možnost pedagogů v MŠ absolvovat tento kurz. Kurz byl realizován každou sobotu v měsíci v rozsahu 8 vyučovacích hodin denně celkem 3 x.

Další oslovené pedagožky absolvovaly školení již na různá témata. Různost ve zvoleném vzdělávacím tématu byla ovlivněna profilací konkrétního pedagoga.

Pátý pedagog zvolil seminář určený pedagogickým pracovníkům mateřských škol v rozsahu 4 hodin. Tento seminář je zaměřen na seznámení s řadou pohybových a herních aktivit využitelných v předškolním vzdělávání. Cílem tohoto semináře je rozšířit znalosti pedagogů o předškolních dětech. Obsahem semináře je především snaha lektora o

poskytnutí cenných rad, zkušeností z dobré praxe. V hodinách je pedagogům ukázáno jak prakticky využívat jednoduchých pomůcek a předmětů denní potřeby, kooperativní hry, kontaktní hry, psychomotorických her a uplatnění pohybových činností a her. Z příkladů dobré praxe je pedagogům názorně předvedeno jak pracovat s oblastí vlastního těla – rozvoj hmatu, zraku, sluchu a orientace v prostoru dítěte.

Šestý pedagog zvolil seminář v rozsahu šesti hodin, který se věnoval relaxaci a uvolňovacím cvikům, které může využít při procvičování v rámci pohybových her a cvičení v mateřské škole. Seminář obsahoval nácvik vyprávění relaxačních pohádek, malování v představách, psychorelaxaci s využitím padáku, třepetek, nafukovacích balonků, papírových vloček, atd. Řada cviků a postupů je zaměřena na spolupráci ve dvojicích, sebepoznávání a poznávání a respektování odlišností druhých. Obsahem také byly cviky k uvolnění, koncentraci, protažení a celkové relaxaci. Seminář taktéž naučil pedagoga jak didakticky vést pohybovou chvíli a upevnil jeho pedagogické kompetence.

Sedmý pedagog zvolil praktický seminář zaměřený na pedagogy mateřských škol, kteří mají zájem rozšířit si nebo prohloubit metodiku polytechnické výchovy v oblasti práce s přírodním textilním materiálem. Je využíváno různých druhů látek, nití, vlněných a bavlněných přízí, ovčí vlny, hedvábí, papíru, atd. V praktické části semináře jsou posíleny rukodělné dovednosti pedagogů, které jsou nezbytným předpokladem pro praktické využití zprostředkovaných postupů a metod polytechnické výchovy. Aktivita jsou pro děti pak zaměřeny zejména na procvičování jemné motoriky. Seminář poskytne taktéž jednoduchý návod, jak vést děti v mateřských školách ke vnímání výtvarných materiálů pomocí hmatu. Pedagogové mohou těchto zkušeností využít k terapeutické praxi při hraní s dětmi.

Osmý pedagog taktéž absolvoval kurz, který byl zorganizován v návaznosti s nově připravovanými legislativními změnami. Jedná se o novou problematiku, kterou s sebou přináší začleňování dvouletých dětí do mateřských škol. Tento kurz byl stejný jako u výše zmíněných kolegů z první mateřské školy.

Dle Syslové (2015, s. 8), je rozvoj profesních dovedností pedagogů přímo úměrný jejich přípravnému a soustavnému celoživotnímu profesnímu vzdělávání. Koncept vzdělávání je v dnešní době založen na důkazech, což znamená, že je přímo úměrný vztah mezi tím co pedagog dělá, myšleno jak komunikuje s dětmi a organizuje vzdělávání, a výsledky

vzdělávacího procesu, což znamená to, jak se děti chovají, jak se vyvíjí v rámci svým kompetencí a nově nabytých dovedností. Jde zde o rozvoj dovedností pedagoga, jehož profesní rozvoj není spojen pouze s vnitřní motivací učitele a jeho ochotou na „sobě pracovat“, ale jde o to, že na rozvoji by měla mít zájem a participovat celá organizace, vedení organizace i kolegové pedagogové.

V přístupu vedení organizace či ředitele mateřské školy je dle výsledků spatřována klíčová role. Na aktivním přístupu vedení mateřské školy je závislý systematická podpora profesního rozvoje pedagogů preprimárního vzdělávání. Vedení společnosti může svými požadavky, ale i způsobem komunikace, motivovat pedagogy, ale také naopak znechutit jejich touhu a ochotu se znovu zapojovat do dalšího vzdělávacího procesu a aktivně se vzdělávat. (Syslová, 2015, s. 8)

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 5

Víte o nějakém konkrétním kurzu, který byste zúročila při výkonu vaší pracovní činnosti?

V případě prvního preprimárního zařízení je uvedeno, že zřizovatel poskytuje částku na další vzdělávání pedagogů v podobě kurzů a seminářů vždy zřizovatel. Ředitelka preprimárního zařízení ve spolupráci s konkrétním pedagogem vždy vyselektují daný seminář či kurz, který si myslí, že by byl přínosem pro jejich osobní rozvoj a byl i vhodný k využití a vzdělávání v preprimárním zařízení.

První pedagog preprimárního zařízení, který působí ve funkci vedoucího pedagoga přiznává, že v jeho gesci jsou všechna školení, která nějakým způsobem oslovují vedoucí pedagogy preprimárních zařízení. Jeho povinností je mít všechny požadované náležitosti spojené s legislativními požadavky splněny. Jeho preferencí jsou však kurzy a semináře věnované osobnostnímu rozvoji a také kurzy zaměřené na počítačové kurzy akreditované MŠMT.

Druhý pedagog preferuje kurzy a semináře zaměřené na rukodělné a výtvarné aktivity, které jsou hojně využívány při práci s dětmi za účelem zdokonalení a procvičování jejich jemné motoriky. Jeho preferencí by se stal kurz „Kreativní techniky a jejich praktické

využití – razítkování“, který je zaměřen na efektivní využití základů práce s technikou razítkování při tisku na papír a textil. Pedagog si slibuje od tohoto kurzu zpestření výtvarných činností v jeho zařízení, protože tuto techniku v zařízení doposud neznají a nebyla jim představena. Taktéž doufá, že s příchodem této techniky by se do preprimárního zařízení vneslo další obohacení o nové činnosti a bylo by další inspirací pro rozvoj pedagogů samotných. Takový kurz nabízí VISK.

Pedagoga tři a čtyři zaujal aktuálně nabízený program nazvaný „Foukací harmoničky a zvonkohry v rukách dětí jako motivační nástroj na cestě k písničce“. Obě pedagožky jsou zainteresované do hudby, proto je jejich volbou seminář na toto téma. Seminář je zaměřen na ryze praktické vzdělávání. Seznámí pedagogy s konkrétními funkcemi melodických nástrojů, které obohatí hudební práci s předškolními dětmi. Kurz nabízí aktivní možnost vyzkoušení si práce a metod, které jsou vhodné pro předškolní děti z hlediska přiměřenosti jejich věku. Kurzy jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Pátého pedagoga oslovil kurz pořádaný Hlasovým centrem o.p.s. „Kurz hlasové a mluvní výchovy pro pedagogy“, který je určen i pro učitele preprimárního zařízení. V kurzu jsou upevňovány a zlepšovány hlasové a mluvní techniky. Náplní kurzu jsou informace o fyziologii a hygieně hlasu ve vztahu k výkonu pedagogického povolání. Lze získat znalosti a praktické dovednosti z oblasti psychologie mluvního projevu a jeho dopadu na děti v preprimárním zařízení. Snahou pedagoga by byla celkově zlepšení kultivace mluvního projevu a v návaznosti na to snížení neschopnosti z důvodu poruch hlasu.

Šestý pedagog projevil zájem o kurz nabízený VISKem „Pedagog ve vypjatých komunikačních situacích“, který je svým obsahem zaměřen na řešení emočně vypjatých komunikačních situací a práci pedagogického pracovníka v reakci s dítětem, nebo rodičem dítěte. Kurz seznámí s potřebnými poznatky a informacemi z oblasti komunikace a práce s emocemi. Pedagog si také bude moci vyzkoušet modelové situace konfliktních rozhovorů a naučit se jak správně využít získané znalosti a dovednosti a vhodně je dokázat aplikovat i posléze ve své pedagogické praxi na svém pracovišti.

Sedmý pedagog se zajímá o již zmiňovaný kurz „Relaxace a uvolňovací cviky v

mateřské škole“, který je zaměřen na praktický nácvik uvolňovacích cviků a duševní relaxaci, které jsou k praktickému využití v preprimárním zařízení. Cílem tohoto kurzu je zvýšení didaktických a pedagogických kompetencí pedagoga.

Osmého pedagoga zaujala nabídka kurzu „Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a nadané dítě v mateřské škole“, kdy kurz je zaměřen na specifika práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb a s dětmi nadanými. První část kurzu je soustředěna na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v preprimárním vzdělávání. Vymezuje nové pojmy spojené s touto oblastí včetně přehledu právních úprav. Což zvláště by bylo ceněno ze strany pedagoga, je fakt, že kurz objasňuje některé metody a techniky práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami a nabízí činnosti ve vzdělávání v nejlepším zájmu dítěte. Zároveň nabízí nácvik vhodných činností pro práci s těmito dětmi a prohlídku různých pomůcek a návrhy, jak si takové pomůcky také vyrobit.

„Důležitým zdrojem profesního rozvoje jsou mechanismy školské politiky např. legislativní požadavky, metodické materiály. V tomto ohledu je v České republice dosavadní podpora minimální. Formálně je v zákoně o pedagogických pracovnících zakotvena povinnost dalšího vzdělávání (§ 24, odst. 1) i samostudium (§ 24, odst. 7) pedagogických pracovníků. (MŠMT, 2018)

Také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání upřesňuje požadavky na zvyšování kvality v práci pedagoga:

- Pedagogové se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně
- Ředitelka podporuje profesionalizaci pracovního týmu, sleduje udržení a další růst profesních kompetencí všech pedagogů (včetně svoji osoby), vytváří podmínky pro jejich další systematické vzdělávání.

Podpora profesního rozvoje není dle Syslové (2015, s.9) příliš efektivní a doporučuje se, aby pedagogům preprimárního vzdělávání bylo více umožněno se vzdělávat a zvyšovat tak své profesní schopnosti.

Z celkovým dotazů a odpovědí všech pedagogů bylo zjištěno, že celková charakteristika skupiny jsou všichni aktivní učitelé s hlubokým zájmem o další vzdělávání a další osobní i profesní rozvoj. Jejich snaha o vyhledávání nových příležitostí, které mohou využívat ke

zkvalitnění své práce je příkladná a stimulační.

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 6

Pokud by seminář/kurz nebyl plně hrazen ze strany zaměstnavatele, byla byste ochotna alespoň částečně, nebo plně hradit cenu kurzu, který by vám byl vybrán zaměstnavatelem.

Při tomto dotazu došlo ke shodě v odpovědích *pedagogů jedna až čtyři*, kteří jsou z jednoho preprimárního zařízení. Jejich názor byl téměř identický a vyjadřoval vůli platit si celkově, nebo alespoň částečně kurzy, které jsou kratší např. 4 hodinové a s cenou okolo 500,-Kč až 700,-Kč, ale pouze v tom případě, že by náplň kurzu alespoň 50% vystihovala a splňovala záměry i dotyčného pedagoga a nabízená náplň kurzu či semináře by ho oslovila a byla by pro zařízení využitelná. Vzhledem k výši platů ve školství by byla ze strany pedagogů preferována vůle zřizovatele hradit seminář či kurz v plné výši.

V druhém zařízení **pedagožky pět a šest** nebyly ochotny se přímo finančně podílet na financování svých rozvojových kurzů a seminářů. Uvedené důvody se týkaly především neuspokojivé výše jejich mzdy a náročnosti financování jiných potřeb než vzdělávání.

Ve třetím zařízení **pedagožky sedm a osm** vyjádřily vůli alespoň částečně se podílet na spolufinancování vzdělávacích kurzů a seminářů, avšak pouze za předpokladu, že tento seminář i je bude zajímat. Což znamená, že bude spojen s jejich oblíbenou či preferovanou činností v rámci preprimárního zařízení.

V celé společnosti panuje názor, že vzdělávání nejmladších generací patří mezi naše nejvyšší priority, a práce ve školství proto zasluhuje solidní odměnu. Platy pedagogů ve veřejném sektoru upravuje MŠMT, v soukromém sektoru mají pedagogičtí pracovníci platy vázány na smluvní plat od zřizovatele.

Začínající pedagožce, která vychovává děti v preprimárním zařízení podle zadaného vzdělávacího programu, náleží základní měsíční hrubý plat 19 850,- Kč. Skoro všichni její ostatní kolegyně berou více. Platy učitelů dosahují maxima, pokud ve školství působí celý profesní život. Potom je jejich měsíční základ 40 160,- Kč, přičítané bývá například osobní ohodnocení. Mezi těmito rozdíly najdeme širokou škálu, přičemž částečně hraje svoji roli subjektivní posudek zřizovatele školy či vedoucího pracovníka (Zdroj:

<https://kupnisila.cz/platy-ucitelu/>).

Dle Syslové (2015, s. 16), bývá v mnoha diskusích uváděno, že „*finanční prostředky vynakládané na externě realizované vzdělávání nedostatečně podporují transfer přenosu znalostí a dovedností do praxe*“. Oproti tomu zakomponování učení do běžného provozu činnosti mateřské školy. Simulace učebních aktivit či využívání situací v pracovním procesu napomáhá velice efektivně nejen posílení, vylepšení neb vytváření nových forem znalostí, ale je klíčovým determinantem rozvoje profesních dovedností.

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 7

Promítají se podstoupené vzdělávací a rozvojové aktivity pedagogů preprimárního vzdělávání do výsledků vzdělávání dítěte?

Dle **prvního pedagoga** je míra aktivity dítěte taktéž ovlivněna jeho charakterovými vlastnostmi. Je přitom velmi důležité, aby pedagog měl adekvátní a systémem požadované pedagogické a další kompetence potřebné za účelem aktivního vzdělávání a působení na dítě v rámci pedagogického zařízení.

Z vyjádření **druhého pedagoga** vyplynulo, že jeho smýšlení v této záležitosti je obdobné. Jeho preferovanou činností jsou rukodělné výrobky a podobné výtvarné činnosti a velice rád přiznává, že děti tyto činnosti stimulují a podporují jejich kreativitu. Dle jeho názoru tedy přímo jeho dovednosti získané v rámci již prošlých rozvojových kurzů a seminářů pozitivně ovlivňují výsledky dětí. Je zde systematicky rozvíjena jejich tvořivá stránka, která je posunuje vpřed.

Z odpovědí od **třetího a čtvrtého pedagoga** byly získány podobné informace. Obě tyto pedagožky jsou zaměřeny také, mimo jiného, na hudbu, tanec a pohybová cvičení. Pokud se jedná například o rozvojové aktivity spojené s tancem a hudbou, které děti baví, tak je pro ně velice povzbudivé, že i děti se chtějí zapojovat do podobných činností. Chtějí se aktivně účastnit jakékoli hry na hudební nástroj. Je zřejmé, že pro začínající hráče je zvolen např. nekomplikovaný hudební nástroj v podobě dřívěk. Pedagogové pozorují návaznost v činnosti ve které jsou oni nově proškoleni na seminářích a kurzech. Děti se aktivně zapojují a snaží se vše požadované a předávané ze stran pedagogů zvládnout a přijmout za své.

Pátý pedagog vyjádřil přesvědčení, že děti jsou dozajista ovlivněny všemi činnostmi, které preprimární zařízení v rámci rozvojových kurzů a seminářů přináší. Cokoli nového nabídne, to se setká se zájmem ze strany dětí. Už je to pro to, že pro děti je přirozená zvědavost a zvědavost.

Šestý pedagog zastával názor, který je také vysledovatelný v odborné literatuře, která zastává názor, že pedagog musí především dbát o to, aby byl aktivní a inicioval změnu a rozvoj nejen svůj, ale i dětí. Aby děti byly motivované a měly zájem.

Názor **sedmého pedagoga** na tuto otázku vyjadřoval předpoklad k oblíbenosti a hlavně návyku k učení. Dle jeho názoru je správné, aby se děti nechaly upoutat a pak následně rozvíjely své zájmy, učily se a vzdělávaly se.

Názor **osmého pedagoga** na tuto otázku vyjadřoval jeho přesvědčení o nutnosti děti, jakožto další naší generaci komplexně vzdělávat. Vzdělání je dnes zapotřebí. Informovanost dítěte o možnostech jak se učit, předávat informace a také je umět přijímat je v dnešní rychlé době zásadní.

Při dotazování v rámci rozhovorů bylo vysledováno, že aktivita a zainteresovanost pedagogů preprimárního zařízení může ovlivnit nadšení a ochotu dětí učit se, zajímat se o nové podněty a tímto se dále rozvíjet a vzdělávat.

„V předškolním věku se zakládají dovednosti trvalého charakteru. Zde je vhodné připomenout slova, která byla vyřčena již před více než půl stoletím: “Nejraději bych napsal, že pro mateřské školy bychom měli mít nejlepší učitelky ze všech školských kategorií a školských stupňů, třebaže se tento požadavek může zdát přemrštěný. Ale není přemrštěný, jestliže pochopíme, jak velký, odpovědný a obtížný úkol svěřujeme učitelkám mateřských škol. Pokazí-li něco učitel u žáka desetiletého, dvanáctiletého, lze to ještě napravit. Ale počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila.“ (Vrána, 1946, in Syslová, 2013, s.18)

Vlček (2016, s. 129) uvádí, že výukové činnosti prostřednictvím praxe poskytují nejen dětem novou a širší perspektivu vzdělávání, ale také je motivuje a podporuje rozvoj jejich schopností objevovat nové.

Z pohledu odborníků je známo, že je zde evidentní silný filozofický i teoretický závazek v oblasti působení pedagogů preprimárního vzdělávání a výchovy ze strany dítěte v jeho raném věku, a to směrem k poznání, přes zapojení do činností a se znalostmi, které

vzhledem ke zmíněným zkušenostem získává. (Cutter-Mackenzie, Amy a Susan EDWARDS , 2013, s. 197)

Profesní pedagogická činnost pedagoga preprimárního zařízení je vázána na dané konkrétní prostředí, podmínky a je také zahrnut kontext vzdělávacích situací. Dle věku dítěte, případně složení skupinky dětí s nimiž pedagog činnost provádí je důležité zvolit takovou vhodnou aktivitu. Výsledky i samotný průběh jsou pak ovlivněny již předchozím i aktivitami, které si již děti osvojily. *„Činnosti mohou iniciovat, vykonávat děti i učitelky a v tomto směru jsou možné různé alternativy. Podmínky pro vzájemnou součinnost učitelky s dítětem předškolního věku ve společné činnosti se v současnosti v české mateřské škole rozrůžňují, např. podle vzdělávacích programů.“* (Burkovičová, 2012, s. 50)

V návaznosti na nově podstoupené kurzy a semináře získá pedagog nové explicitní a tacitní znalosti. Ty lze považovat za zdroj individuálních rozdílů mezi pedagogy. Jakmile se stanou tyto znalosti explicitními, tzn. jsou kodyfikovány, přestávají jako zdroj individuálních rozdílů fungovat. Tyto znalosti lze např. využít při kontaktu v rámci inkluze s autistickými dětmi. (Švec a kol., 2016, s. 118)

situací. Sternberg (1999, s. 232 in Švec a kol., 2016, s. 118) *upozorňuje „na vzájemnou interakci tacitních a explicitních znalostí při řešení praktických situací a problémů. Např. rozhodnutí, zda určité explicitní pravidlo aplikovat v dané situaci vyžaduje tacitní znalost, která se opírá o zkušenosti, z řešení profesních..“*

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 8

Lze vysledovat změnu ve vašem přístupu k činnostem před a po rozvojovém semináři/kurzu/školení?

Na tuto otázku **první pedagog** odpověděl, že seminář který podstoupil byl pro něj velmi potřebný. Skutečnost, kterou potřeboval v příštích dnech či měsících zvládnout pro něj představovala obrovskou psychickou zátěž. Po proškolení na požadovanou problematiku mu bylo objasněno mnoho otázek na které potřeboval znát odpověď. Dle jeho názoru

tedy lze vysledovat změnu v jeho přístupu a to hlavně v postupech a administrativních náležitostech, které jsou dány změnami.

Druhý pedagog taktéž kladně hodnotil seminář/ře, kterých se účastnil letos a v minulém roce. Vše se týkalo nové problematiky, která nám nedává spát a potřebujeme znát a vědět jak co bude probíhat. Je důležité být informovaný a dobře proškolený.

Třetí pedagog oceňoval možnost zeptat se a ujasnit si za účasti kvalifikovaného lektora nové povinnosti a podmínky. Z jeho strany tedy potvrzuje, že je zde rozdíl ve skutečnosti, která byla před a skutečnosti, která je nyní.

Čtvrtý pedagog na mnou položenou otázku taktéž reagoval kladně. Došlo k prohloubení znalostí o daném tématu. Již si je mnohem jistější v záležitostech ve kterých se potřebovat proškolit. Seminář mi určitě pomohl.

Pátý pedagog hodnotil seminář, který byl zaměřen na seznámení s řadou pohybových a herních aktivit využitelných v předškolním vzdělávání, jako cennou příležitost k procvičení si praktického využití kooperativních her a ujistit se ať už za pomoci případů z dobré praxe, nebo za pomoci lektora o tom, že vše podstatné k zvládnutí podstaty semináře, je zvládnuto. Pedagožce pomohlo hlavní zaměření semináře, kterým bylo rozšířit znalosti pedagogů o předškolních dětech.

Šestý pedagog zvolil kurz, který se věnoval relaxaci a uvolňovacím cvikům, které může využít při procvičování v rámci pohybových her a cvičení v mateřské škole. Pedagog uvádí, že nyní si je mnohem jistější už jen díky osvěžení a nácviku řady postupů a cviků při kterých mohla spolupracovat a pomáhat si s kolegyněmi z jiných preprimárních zařízení.

Sedmý pedagogický pracovník na moji otázku konstatoval, že na podobném kurzu už v minulosti byl. Tyto typy činností ho zajímají a rád se jim v rámci svých povinností v preprimárním zařízení věnuje. Naučil se opět něco nového, co bude moci společně s dětmi využívat při výtvarné a rukodělné činnosti.

Osmý pedagog hodnotil velmi kladně možnost dozvědět se o připravovaných novinkách v rámci legislativních změn, které nás čekají. Výhody a rozdíly budou zřejmé až při zavedení nových podmínek do praxe. Již nyní mohou znalosti ze semináře být ku prospěchu alespoň do té míry, že o nich může být diskutováno.

„Dle odborníků jde o efekt nelehce vysledovatelný. Působí zde mnoho dalších faktorů, nejen učitelova ne/aktivita v profesním rozvoji a jeho aktivní přístup. Dlouhodobě se

ukazuje, že vliv absolvovaných seminářů a různých rozvojových kurzů na kvalitu pedagogické práce je nízký, zejména v případě, kdy je nutné změnit zažitě postupy, propojit nově získané znalosti a dovednosti s každodenní pedagogickou činností učitele, provést změnu“ (Syslová, 2015, s. 17).

Pedagožky mají tendenci vybírat si takovou činnost, kterou si již v minulosti ověřily. Jsou z hlediska plnění stanovených cílů přijatelné a vyhovují osobnostním i individuálním charakteristikám dětí ve svěřené skupině. Každý pedagog si tak během své profesní praxe tvoří své oblíbené profesní činnosti, které s dětmi v průběhu období plní.

„Rozvoj, rozšiřování rejstříku činností použitelných v určitých situacích, jejich cílené obměňování na základě odpovědného vyhodnocování účinnosti uplatněné činnosti vzhledem k cílům stanoveným pro dítě je zodpovědností každé učitelky. Je výrazem odbornosti, projevem individuálního růstu, prvkem zkvalitňování práce týmu učitelek v MŠ.“ (Burkovičová, 2012, s. 51)

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 9

V naší době se zvyšuje nabídka netradičních způsobů vzdělávání, nabývá na významu objevování vlastního stylu učení a celoživotního vzdělávání se. Objevování možností rozvoje vlastních dispozic a hledání optimálních technik seberozvoje na základě sebepoznávání. Měla byste zájem se o této nové koncepci seberozvojových technik něco bližšího dozvědět?

První, druhý, třetí i čtvrtý pedagog uvádí, že již měl příležitost se seznámit s mnoha seberozvojovými technikami. Pro jejich zařízení bylo v minulých letech zrealizováno školení zaměřené na téma: „Syndromu vyhoření“. Kolegům i mě se školení líbilo. Dostalo se nám cenných rad jak si udržet zdravou mysl. **Vždyť nejdůležitější pracovní nástroj pedagogů, kteří pracují v preprimárním zařízení je jejich osobnost. Také jsme již v minulých letech měly seminář o inkluzi. Toto téma se nás v minulých letech týkalo a tak já i moje kolegyně jsme taktéž již tento typ školení absolvovaly. Do budoucna vyhledáváme a plánujeme podobná témata jako, komunikace s rodiči, nebo mentoring podstoupit.**

Pátý pedagog i šestý, oba z jednoho preprimárního zařízení se také účastnily

zaměstnavatelem organizovaného školení ohledně „Inkluze v zařízeních preprimární péče“. Zajímají se obě i o možnost koučingu, mentoringu či hospitací, nebo výměny pedagoga do spřáteleného zařízení. Již o takovéto technice sebevzdělávání uvažovaly a nápad se jim líbí.

Sedmý a osmý pedagog, taktéž oba z jednoho preprimárního zařízení se také chtějí aktivně účastnit seberozvojových aktivit na podporu svých silných a slabých stránek a najít tak možná sám každý u sebe oblast ve které jsou možné provést dílčí změny. Podstoupily také školení zaměřené na inkluzi ve vzdělávání.

Pro rozvoj reflektivních dovedností je nutné dostatečné množství podnětů k sebereflexi, ale i využívání a osvojení si efektivních sebereflektivních technik ke kterým patří například: sebereflektivní deník, sebereflektivní rozhovor, videonahrávky, dotazníky, diskuse v rámci pedagogických rad, vzájemné návštěvy učitelek kolegyně, jiný monitoring využívaný v mateřské škole k podpoře profesního rozvoje (Syslová, 2015, s.13).

V kontextu dalšího profesního rozvoje se tento pojem váže k procesu utváření profesionality učitele. V takovém případě jde o proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě samému nebo praxi (Píšová et al., 2011 in Syslová, 2015, s.10).

Sebereflexe může být považována za reálnou pouze v případě, že je daný pedagog ochoten zabývat se sám sebou a je ochoten k remodelaci svých vlastních postojů. Úroveň vlastní reflexe je výrazně ovlivněna charakterem sebepojetí. Systematickou reflexí se může změnit postoj učitelů ke svému postavení a k důležitosti rozvoje dítěte (Syslová, 2015, s. 12).

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 10

Jaký je váš názor na profesně rozvojové akce pedagogů preprimárního systému na pracovišti, nebo v rámci spřátelených organizací? Již jste se s něčím takovým setkala?

První pedagog je toho názoru, že tato myšlenka a v souvislosti s ní získané zkušenosti by jistě znamenali přínos pro pedagogy. Poznaly by další rozvojové a vzdělávací přístupy.

V zásadě nejsem proti, pokud to nějak významně neovlivní plynulý chod preprimárního zařízení.

Druhý pedagog vyjádřil nadšení a vysokou ochotu se účastnit, v případě, že by se tyto akce uskutečňovali i v jejich zařízení.

Třetí pedagog zmínil prospěšnost takových výměnných akcí, ale současně i vyjádřil obavu z neznámého prostředí, neznalosti dětí a jejich návyků a celkové náročnosti nového prostředí.

Čtvrtý pedagog již rozvojovou techniku na svém bývalém pracovišti podstoupil. Jednalo se o mentoring. Pedagog měl na bývalém pracovišti mentora, kterého si sám vybral, byl jeho vzorem. Hlavní výhodou byla ze strany pedagoga spatřena ta, že byl jím zaznamenán celkový rozvoj ve své práci. Naučila se od mentora mnoho prospěšných a užitečných věcí, které si dříve ani neuvědomila. Tyto nově objevené znalosti začala užívat v praxi.

Pátý pedagog zmínil, že v rámci jejich organizace již vedení začalo o takovýchto akcích uvažovat. Je to hlavně proto, že je důležité vidět i jak to dělají jinde. Jejich režim dne, jak postupují při komplikacích, jak reagují na změny, tzv. odkoukání příkladů dobré praxe by určitě stálo za to.

Šestý pedagog uvádí, že je z identického zařízení a po dobu jeho praxe se s ničím takovým v minulosti ještě nesetkal. Semináře, kurzy a školeníto ano, ale pokud by přímo někdo přijel k nám do školky a teď mě tady učil a pozoroval. No nevím...

Sedmý pedagog odpovídal v tom smyslu, že díky „Šablonám“ již něco takového mají v plánu. Je zde naplánována výměna pedagogů ze spřáteleného zařízení. Jeden od nás půjde tam a od nich zase pak někdo k nám, aby viděly jak tady přistupujeme ke každodenním povinnostem.

Osmý pedagog sdílí také názor ten, že je jistě dobré vědět jak to dělají jinde. Podstoupil již mnoho kurzů a seminářů, ale pokud může něco zmínit, pak je to to, že pokud si člověk nevyzkouší danou novou věc, nepřijme ji za svou a nezačne ji užívat, pak většinou daná nová myšlenka, znalost či dovednost nemá šanci natrvalo zakotvit v repertoáru pedagoga, který by ji užíval v každodenní praxi.

Dnešní doba je velice rychlá a plná výzev. Je tudíž velice rozumné se neustále vzdělávat a rozvíjet. Zajímat se stále o nové možnosti, jak si práci zpříjemnit a pracovní postupy

zefektivnit. Tyto požadavky jsou však přímo úměrné snaze dotyčných jedinců, jak efektivně a aktivně hodlají přistupovat ke svému osobnímu rozvoji. V dnešní moderní době je nutností být stále informován o nejnovějších možnostech, trendech a nabídce v oblasti rozvoje a vzdělávání. Je důležité, aby pedagogové uměly včas a adekvátně reagovat na nové požadavky trhu. Je tedy podstatné je pro tuto roli připravovat a to systematicky.

Většina zařízení tedy přistupuje k určitým metodám vzdělávání a rozvoje, pomocí kterých své pedagogy školí. Tedy je aktivně připravuje pro výkon k určitým aktivitám za pomoci pro ně nových metod vzdělávání. Pedagog má tak možnost si za pomoci zkušenějšího kolegy vyzkoušet a přijmout za své nové znalosti a dovednosti, které mohou zefektivnit jeho výkon nejen na pracovišti, ale i mimo něj.

Dle Vetešky (2014, s. 302) se dnes již upouští od dříve zaběhnuté praxe a tradičních metod. Moderním prvkem dnešní doby je užívat nové moderně zaměřené seberozvojové aktivity cílené na formování co nejširšího portfólia znalostí a dovedností. Dochází také k podstatnému a nevyhnutelnému formování osobnosti vzdělávaného jedince, jeho pracovních schopností, návyků i hodnot.

Odpovědi ve strukturovaném rozhovoru na otázku 11

Jedním ze zásadních předpokladů zkušenostního učení je osobnost, která se umí vyznat sama v sobě. Byla byste nakloněna například mentoringu/koučingu ze strany zkušenější kolegyně, nebo nezávislé školitelky?

První pedagožka v zásadě souhlasila. Pokud to přinese nový pohled nad starými a zavedenými postupy, tak pro ne.

Druhá pedagožka se domnívá, že je zapotřebí užívat nových metod rozvoje. Stále je v čem se vzdělávat. Nové a nové věci se stále objevují a byla by škoda zůstat opodál, vždyť mnoho z nových poznatků a přístupů může mít zásadní vliv na činnosti a postupy, které jsou v naší školce vžité a již zavedené.

Třetí pedagožka již slyšela od kolegyně z jiného vzdělávacího zařízení o této možnosti, kdy pedagog z jejich vzdělávacího zařízení podstoupil tuto rozvojovou metodu.

Čtvrtá pedagožka je toho mínění, že pokud bude něco takového možnost absolvovat, ráda se toho účastní.

Pátá pedagožka souhlasí s tím, že je třeba se neustále vzdělávat a držet krok s novými rozvojovými metodami profesního vzdělávání pedagogů. Vše co jí pomůže při práci pedagoga je vítáno.

Šestá pedagožka vyjádřila souhlas s čímkoli novým proaktivním a majícím co říci ke vzdělávání v dnešní době.

Sedmá pedagožka by uvítala cokoli co bude znamenat pokrok a přínos její profesní činnosti. Měla by zájem si upevnit některé kompetence, třeba právě pod vedením a za pomoci zkušenější kolegyně.

Osmá pedagožka potvrdila, že jistě ano. Každá pomoc a dobře míněná rada od profesionála, který má zkušenosti je vítána.

5.3 Diskuse

Cílem diplomové práce bylo analyzovat systémově nastavené a legislativou požadované vzdělání pedagogů preprimárního vzdělávání a komparovat ho s požadavky skutečné potřeby rozvojových aktivit pedagoga preprimárního zařízení za účelem připravenosti na vzdělávání za pomoci svých kompetenčních dovedností.

Výsledky výzkumného šetření poukázaly na vůli pedagogů preprimárního vzdělávání se celoživotně připravovat na výzvy, které jim tato profesní pozice přináší. V rámci jejich kompetencí se snaží být připraveni na předjímané změny, které s sebou přináší legislativné změny. U těchto profesí je nezbytné se neustále vzdělávat což s sebou nese celoživotní zátěž pro pedagoga v podobě příprav a kontinuálního vzdělávání se v oboru. Rozdíly jsou patrné v tom, jak který z pedagogů přistupuje ke svému vzdělávání, svému osobnímu rozvoji. Nutné je však brát v úvahu všechny další ukazatele. Vždy je důležité přihlídnout ke skutečnosti zda se jedná o svobodnou pedagožku, vytíženou matku třech dětí, nebo již zdatnou a zkušenou pedagožku před důchodovým věkem. Každá z pedagožek má své specifické portfólio kompetencí, které dokáže velice úspěšně využívat při činnosti se svěřenými dětmi. V různých profesních etapách mohou být užívány rozdílné kompetence. Jiné kompetence má nově nastupující pedagog, odlišné kompetence pak má zkušený pedagog, nebo pedagog před důchodem. Obsahy a přítomnost kompetencí se odvíjí od možnosti být vzděláván, čili setrvávat ve vzdělávacím systému, ať už v sekundárním stupni, terciárním stupni, nebo jako celoživotně vzdělávaný jedinec za pomoci rozvojových kurzů, odborných seminářů nebo třeba U3V.

Pozitiva která byla zaznamenána jsou snaha a přístup pedagogů se aktivně vzdělávat a samostatně si vyhledávat kurzy a semináře, kterých by se rádi účastnily. Negativem se pak ukázala finanční náročnost jednotlivých kurzů v návaznosti na nízké finanční možnosti, které mají v rozpočtu na vzdělávání pedagogů v konkrétním zařízení.

Doporučením pro preprimární zařízení je možné efektivnější využití v rámci sebereflexních a seberozvojových metod. Za účelem rozvoje pedagogických pracovníků lze čerpat z různých rozvojových fondů dotovaných EU.

Závěr

Cílem diplomové práce je analyzovat systémově nastavené a legislativou požadované vzdělání pedagogů preprimárního vzdělávání a komparovat ho s požadavky skutečné potřeby rozvojových aktivit pedagoga preprimárního zařízení za účelem připravenosti na vzdělávání za pomoci svých kompetenčních dovedností.

Stanoveny byly následující výzkumné otázky.

- 1) Jsou dle názoru pedagogů, teoretické a praktické znalosti legislativou nařízeným studiem dostatečné k výkonu preprimárního pedagoga?
- 2) Mají pedagogové preprimárního vzdělávání snahu se opět zapojovat do dalšího vzdělávání?
- 3) Jaké typy kurzů jsou ze strany preprimárních pedagogů využívány a upřednostňovány?

Výzkum je formulován ve třech rovinách. Teoretické, která si dává za úkol popsat možnosti studia za účelem vzdělání v roli preprimárního pedagoga. Metodologické, jenž shrnuje možná doporučení z aktuální nabídky sebereflexních technik, případně doporučení doplňkových rozvojových metod a motivačních technik, které by zintenzivnily lepší provázanost teoretických znalostí nabytých na základě studia a směrodatnému převedení těchto metod, technik, znalostí, dovedností a doporučení do praxe při vykonávání činnosti pedagoga preprimární vzdělávací soustavy.

Dalším cílem bylo zaznamenat aktivity ze strany pedagogů ohledně využívání nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Teoretická část práce byla rozdělena do čtyř hlavních kapitol, v nichž jsem se věnovala poznatkům z odborné literatury a vymezení důležitých pojmů vztahujících se na pedagoga preprimárního vzdělávání a jeho rozvoj. V první kapitole byl definován samotný termín pedagogický pracovník. Zabývala jsem se vymezením tohoto pojmu, legislativními požadavky na pedagogického pracovníka a požadavky na jeho vzdělání. Ve druhé kapitole jsem se věnovala potřebnému vzdělání pedagoga preprimárního vzdělávání z hlediska jeho celoživotního rozvoje. Zmíněna je také potřeba motivovanosti a podpory pedagogického pracovníka. Třetí kapitola je zaměřena na profesní rozvoj pedagogického pracovníka a nabízí vysvětlení pojmu kompetence, profesní kompetence,

kteřá je spojena s výkonem práce pedagoga preprimárního vzdělávání a popsáním klíčových kvalifikací, které je možno chápat taktěž jako kompetence, které jsou využitelné pro jeho práci. Poslední čtvrtá kapitola obsahuje popisy metod vzdělávání pedagogických pracovníků jako jsou mentoring, koučing a sebereflexe.

Praktická část je zaměřena na realizaci výzkumu, jehož hlavním cílem bylo popsat systémově nastavené a legislativou požadované vzdělání pedagogů preprimárního vzdělávání a komparovat ho s požadavky skutečné potřeby rozvojových aktivit pedagoga preprimárního zařízení za účelem připravenosti na vzdělávání za pomoci svých kompetenčních dovedností. Na základě provedeného výzkumného šetření pomocí rozhovoru s pedagogy preprimárního vzdělávání, byly vyhodnoceny, potvrzeny nebo vyvráceny dané výzkumné otázky.

Ze získaných odpovědí vyplynulo, že co se týče teoretických a praktických znalostí, které jsou legislativou nařizené, je připravenost pedagogů dostatečná, čili adekvátní k výkonu funkce pedagogického pracovníka preprimárního zařízení. Na základě provedeného výzkumu v rozhovoru s předpřipravenými otázkami vyplynulo, že pedagogové jsou ve svých teoretických i praktických znalostech, které po nich žádá měnící se legislativa, průběžně školeni. Toto školení se odehrává v podobě seminářů zaměřených na danou problematiku.

Pozitiva která byla zaznamenána jsou snaha a přístup pedagogů se aktivně vzdělávat a samostatně si vyhledávat kurzy a semináře, kterých by se rádi účastnily. Taktěž pozitivním aspektem je to, že všichni dotazovaní vnímají svoji profesi jako poslání a tak také k němu přistupují. To co dělají je naplňuje a velmi baví. Aktivně se snaží vyhledávat další možné semináře a kurzy s tematikou, která jim pak posléze pomáhá při vzdělávací činnosti, v kooperaci mezi sebou, nebo v přístupech k věcem novým ať už se týká nové legislativy, nebo výuky nové techniky. Aktivně se zajímají o seberozvojové aktivity, které jim přináší usnadnění či zefektivnění jejich práce. Mají snahu a chtějí spolupracovat. I přes počáteční nedůvěru v prospěšnost nové metody pro ně nebo kolektiv mají vůli vše vyzkoušet a zjistit co daná změna přináší. Pedagogové mají tendenci být zaujatí a profilovat se v tom směru, který je nejvíce inspiruje.

Jako největší úskalí této profese pedagoga ve vztahu k aktivitě při konání kurzů, seminářů

a seberozvojových technik je nedostatek financí poskytovaných ze strany zřizovatele školek. Toto hlavně omezuje pedagogy na vyšší účasti na seminářích a kurzech. Negativem se pak ukázala i samotná vysoká cena jednotlivých kurzů v návaznosti na nízké finanční možnosti pedagogů v případech kdy samy hodlají investovat vlastní prostředky do vzdělávání. Dále nutnost pokrýt péči o svěřené děti zbylým personálem, během konání kurzu na který je vyslán v pracovní dny maximálně jeden pedagog. Oproti tomu výhodou víkendových školení a seminářů je fakt, že může být účast pedagogického týmu kompletní.

Doporučením pro preprimární zařízení je možné efektivnější využití možností v rámci sebereflexních a seberozvojových metod. Za účelem rozvoje pedagogických pracovníků lze aktuálně čerpat z rozvojových fondů dotovaných EU.

6 Seznam použité literatury a zdrojů

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy : 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing,. ISBN 978-80-247-5258-7.

BEZDĚK, Jiří a Jarmila HONZÍKOVÁ, ed., 2014. *Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: přístupy k tvořivosti v učitelském povolání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, ISBN 9788026104285.

BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2012. *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, ISBN 9788074641688.

CUTTER-MACKENZIE, Amy a Susan EDWARDS, 2013. Toward a Model for Early Childhood Environmental Education: Foregrounding, Developing, and Connecting Knowledge Through Play-Based Learning. *Journal of Environmental Education* [online]. 44(3), 195-213 [cit. 2018-04-15]. DOI: 10.1080/00958964.2012.751892. ISSN 00958964. Dostupné z: ebsco

FAUCETTE, NELL a PEG NUGENT, 2017. IMPACTS OF A PEER MENTORING PROGRAM ON PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATORS' DEVELOPMENT. *College Student Journal* [online] 51(3), 355-362 [cit. 2018-04-10]. ISSN 01463934. Dostupné z: Ebsco

GÜRGÜR, Hasan, 2017. Analyzing the Coaching Based Professional Development Process of a Special Education Teacher. *Educational Sciences: Theory* [online] 17(5), 1783-1813 [cit. 2018-04-10]. DOI: 10.12738/estp.2017.5.0418. ISSN 13030485. Dostupné z: Ebsco

CHROMÝ, Jan, Liubov RYASHKO a Donna DVORAK, 2013. *Selected elements of information management and marketing in higher education*. Praha: Extrasystem Praha, Informační technologie (Extrasystem Praha). ISBN 9788087570111.

Kupní síla obyvatelstva, 2018. [cit. 2018-04-10]. dostupné z <https://kupnisila.cz/platy->

ucitelu/

LIPNICKÁ, Milena, 2017. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1179-2.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024747484.

Rámcový vzdělávací program pro MŠ, 2018. [cit. 2018-04-10]. dostupné z <http://www.nicm.cz/rvp-pro-predskolni-vzdelavani>

Rámcový vzdělávací program pro MŠ, 2018. [cit. 2018-04-10]. dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

TROJANOVÁ, Irena, 2017. *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer, Řízení školy. ISBN 978-80-7552-869-8.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.

Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol. Editor Zora SYSLOVÁ, 2015. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-7881-9.

SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 43. ISBN 978-80-210-8475-9.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2016. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-8462-9.

ŠVEC, Vlastimil, Kateřina CÁSKOVÁ, Jitka VACULÍKOVÁ, et al., 2014. *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 9788021076051.

ŠVEC, Vlastimil, Jan NEHYBA, Petr SVOJANOVSKÝ, et al., 2016. *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Přeložil Petr PECHA. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 9788021084285.

UŠIAK, Gustáv a Ivan GOSIOROVSKÝ, 2016. *Sociální a filozofické základy výchovy a vzdělávání - Základy pedagogiky - Teorie výchovy - Obecná didaktika - Odborové a předmětové didaktiky - Pedagogický výzkum: rozšířené sylaby pro studium k získání pedagogické způsobilosti (podle zákona č. 563/2004 Sb. - Zákon o pedagogických pracovnících)*. Strážnice: Veřejnosprávní vzdělávací institut, ISBN 9788090591943.

VALENTA, Jiří, 2015. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG, Práce, mzdy, pojištění. ISBN 9788072639748.

VALENTA, Jiří, 2016. *Právní rámec řízení škol a školských zařízení: pedagog mezi paragrafy*. Třetí vydání. Karviná: Paris, ISBN 9788087173367.

VETEŠKA, Jaroslav, 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, Česká a slovenská andragogika. ISBN 9788090546004.

VETEŠKA, Jaroslav, ed, 2014. *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, ISBN 9788074520471.

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav, 2017. *Kompetence studentů a absolventů škol - teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, Česká a slovenská andragogika, svazek 16. ISBN 978-80-906894-0-4.

VLČEK, Petr, Tatjana RESNIK PLANINC, Hana SVOBODOVÁ a Søren WITZEL CLAUSEN, 2016. *Integrating physical education and geography: a case study of the Czech Republic, Slovenia and Denmark*. Brno: Masaryk University, Physical education and health education, volume 2. ISBN 978-80-210-8518-3.