

# **Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách**

Iva Pešáková

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Iva Pešáková**  
Osobní číslo: **H11121**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů  
v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání  
pedagogických pracovníků v mateřských školách**

Zásady pro vypracování:

**Studium odborné literatury.**

**Vymezení teoretických východisek dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků a motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání pedagogických pracovníků.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Vyvození závěrů na základě výsledků, shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ARMSTRONG, Michael. Personální management. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-716-9614-5.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. Praha: Management Press, 1995. ISBN 80-859-4301-8.**

**NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.**

**PRÁŠILOVÁ, Michaela. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.**

**STARÝ, Karel. Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3675-134.**

**URBÁNEK, Petr. Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-708-3942-2.**

**VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5082-4.**

Vedoucí bakalářské práce:

**prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**22. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**2. května 2014**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 29. 4. 2014

.....  
Předkl.

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

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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odprá-ří autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Vzdělávání a rozvoji profesních a osobnostních kompetencí zaměstnanců se v dnešní době plně změn věnuje čím dál větší pozornost. Nejinak je tomu i ve školství. Změny v učitelské profesi sebou přináší nejen rozvoj profesní dráhy učitelů, ale i rozvoj škol, školské politiky a sociální rozvoj celé společnosti. Je důležité podporovat a motivovat pedagogy k dalšímu vzdělávání a profesnímu rozvoji, aby mohli být skutečnými nositeli pokroku a tvůrci inovací v edukačním procesu, dokázali se vyrovnat s problémy a náročnými situacemi, byli na ně připravení. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je specifickou oblastí a je legislativně upraveno. Jak však zajistit to, co již nelze upravit zákony a vyhláškami, tedy správnou kombinací vnitřních a vnějších sil, která pohání učitele k neustálému zdokonalování se a dalšímu učení, se částečně pokusí odhalit tato práce.

Klíčová slova:

další vzdělávání, mateřská škola, motivace, motivační faktory, pedagogický pracovník, profesní rozvoj, škola, učitel

## **ABSTRACT**

Education and the development of employees' professional and personal skills is the subject of greater and greater attention in these changing times. The situation in schools is no different. Changes in the teaching profession bring not only development in teachers' career paths, but also the development of schools, educational policy and social development throughout society. It's important to support and motivate teachers to obtain further education and professional development, so that they can be real agents of progress and innovators in the educational process, deal with problems and challenging situations, and be prepared for them. Further education of teachers is a specific area that is governed by legislation. This paper tries to partially reveal how to establish what cannot be stipulated by laws and regulations - that is, the right combination of internal and external forces that drive a teacher to constantly improve him or herself and continue teaching.

Keywords:

further education, nursery school, motivation, motivational factors, educator, professional development, school, teacher

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní prof. PhDr. Vieri Prusákové, CSc., za odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 VEDENÍ LIDÍ .....	13
1.2 ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB .....	15
<b>2 MOTIVACE K DALŠÍMU PROFESNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>18</b>
2.1 MOTIVAČNÍ TEORIE .....	19
2.2 PROCES A TEORIE UČENÍ DOSPĚLÝCH .....	21
2.3 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE .....	22
<b>3 SPECIFIKA ŠKOLSTVÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ</b> .....	<b>25</b>
3.1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ .....	28
3.2 UČITEL JAKO ÚČASTNÍK DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA MOTIVACE .....	31
<b>4 MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ</b> .....	<b>33</b>
4.1 KARIÉRNÍ ŘÁD.....	35
4.2 PŘEKÁŽKY A BARIÉRY DVPP.....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>5 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU</b> .....	<b>41</b>
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
5.2 VÝZKUMNÝ CÍL .....	43
5.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	43
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	43
5.5 ROZHODNUTÍ O TECHNIKÁCH .....	43
<b>6 ANALÝZA ÚDAJŮ</b> .....	<b>44</b>
6.1 BLIŽŠÍ SPECIFIKACE RESPONDENTŮ VÝZKUMU .....	44
6.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	48
<b>7 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ</b> .....	<b>71</b>
<b>8 ZÁVĚR Z VÝZKUMU</b> .....	<b>74</b>
8.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	77
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>80</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>83</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>84</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>85</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>86</b>



## ÚVOD

Práce pedagogů v mateřských školách je velmi náročná a poněkud odlišná od práce učitelů na jiných stupních škol, je však nejhůře platově ohodnocená. Zahrnuje spoustu každodenních nelehkých situací s rozličnými úkoly, se kterými se musí pedagog vyrovnávat při péči o ty nejmenší děti. Učitel neplní tedy jen roli vzdělavatele a specialisty, ale u této věkové kategorie dětí mnohem více než u dětí starších, také roli rodiče, zdravotníka, kamaráda a ochránce. A k tomu je zapotřebí nejen odborných znalostí a dovedností, ale rovněž osobnostních předpokladů a kladného vztahu k dětem. Je tedy nutností neustále si osvojovat nové vědomosti, sledovat moderní trendy a inovace v edukačním procesu, rozvíjet své profesní, osobní i osobnostní kompetence, tedy dále se vzdělávat a rozvíjet. Další vzdělávání pedagogických pracovníků má institucionalizovanou podobu, ovšem aby nedocházelo jen k prostému plnění této povinnosti, je nezbytné, aby učitelé byli pro tuto činnost patřičně nadšení, stimulováni a v této činnosti podporováni. Každý jedinec má svůj vlastní pohon, který ovlivňuje jeho chování a jednání, s individuální kombinací vnitřních a vnějších sil. V oblasti dalšího profesního rozvoje učitelů hrají významnou roli pojmy jako osobnostní rysy, věk, kariérní postup, osobní a rodinná situace, pohlaví, zkušenosti s dalším vzděláváním a úroveň řízení školy a školské politiky.

Cílem této bakalářské práce je zmapovat situaci v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol, zjistit, jakým způsobem jsou pro svůj rozvoj a další vzdělávání motivováni a které faktory tuto motivaci ovlivňují. Osobnostní předpoklady, sociální situace, prostředí školy a způsob vedení a hodnocení zaměstnanců jsou nezbytnými faktory determinujícími efektivitu dalšího vzdělávání. V teoretické části se tedy chceme nejdříve zabývat otázkou řízení a podpory profesního rozvoje pracovníků, motivačními teoriemi a motivací k dalšímu vzdělávání v obecné rovině. Pokračovat budeme vymezením specifík školství a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, problémem vytváření klimatu podporujícího společné učení a také otázkami psychologického charakteru, tedy vztahu učitelů k dalšímu vzdělávání, jejich vzdělávacím potřebám, okolnostem rezistence a bariérám ve vzdělávání.

Praktická část bude věnována analýze dat z kvantitativního výzkumu, provedeného formou dotazníkového šetření, vyvozením závěrů a doporučením pro praxi, jak učitele z mateřských škol k dalšímu vzdělávání více motivovat.

Dalším vzdělávání pedagogických pracovníků se zabývá více autorů odborné literatury (např. Lazarová, Syslová, Starý, Urbánek apod.). Lze se jím zabývat z různých aspektů, například legislativních, organizačních, vzdělávacích (obsahy a programy), my bychom se chtěli detailněji zaměřit právě na motivaci k dalšímu vzdělávání pedagogů mateřských škol, neboť zvláště jejich působení hraje významnou roli v dalším vývoji dětí. Pokud budeme brát v úvahu, že předškolní vzdělávání tvoří základ celé vzdělávací soustavy, měla by být právě této skupině učitelů věnována velká pozornost.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

S rozvojem ekonomiky a celé společnosti, s neustálým vývojem techniky, pracovních postupů a zdokonalováním služeb musí růst i rozvoj vzdělanosti nejen v obecném měřítku, ale rovněž na úrovni organizací a firem. Společnost potřebuje lidi, kteří jsou nejen odborně vzděláni ve svých profesích, ale jsou neustále ochotni se vzdělávat a reagovat na změny, jsou flexibilní a nebrání se pokroku.

Politika rozvoje pracovníků je jednou z oblastí personální politiky organizace a měla by umožnit trvalý rozvoj dovedností a schopností pracovníků, poskytnout jim zvýšení kvalifikace, rozvoj vlastního potenciálu a kariérní postup, za účelem maximalizace jejich přínosu pro organizaci. (Armstrong, 1999, s. 189)

Cílem podnikového vzdělávání je především:

- Rozvoj schopnosti pracovníků a zlepšení jejich výkonu
- Zajištění budoucí potřeby lidských zdrojů z vlastních řad pracovníků
- Snížení času potřebného k zácvičení a adaptaci pracovníků na nově zřízených místech, převáděných a povyšovaných pracovníků
- Zvýšení spokojenosti pracovníků a jejich konkurenceschopnosti na vnitřním i vnějším trhu práce

Podle toho, jakou důležitost organizace vzdělávání pracovníků přikládá, s takovou filozofií vzdělávání se ztotožňuje. Organizace s pasivním přístupem se domnívají, že se s touto otázkou vyrovnají pracovníci sami a pokud trpí nedostatkem kvalifikovaných zaměstnanců, snaží se je získat od jiných firem. Organizace, které přistupují aktivně ke vzdělávání, chápou, že lidské zdroje jsou tím nejcennějším kapitálem, a že bez investic do rozvoje dovedností a schopností lidí může být ohrožena prosperita, rozvoj a růst organizace.

Investice do vzdělávání zaměstnanců se tedy zcela jistě vyplatí. Je ale nutné postupovat dle určitých zásad, stanovit řadu konkrétních cílů vzdělávání, zajistit strategický přístup ke vzdělávání, relevantnost vzdělávání a vnímat tuto oblast jako nepřetržitý proces.

Systematické vzdělávání je vytvořeno specificky k uspokojení definovaných potřeb a je založeno na:

- Definování potřeb
- Volbě druhu vzdělávání

- Plánování a realizaci vzdělávání za pomoci zkušených školitelů
- Zjištění efektivnosti sledováním a vyhodnocením vzdělávání

(Armstrong, 1999, s. 531 – 535)

Rozhodující vliv v této oblasti má styl vedení lidí, schopnost je nadchnout a motivovat k dalšímu rozvoji.

## 1.1 Vedení lidí

Základem fungování jakékoliv organizace je shromáždění, propojení a využívání jak materiálních a finančních zdrojů, tak zdrojů lidských. Lidé představují pro organizaci ten nejcennější a nejdražší kapitál, neboť jsou to právě oni, kdo uvádějí do pohybu zdroje ostatní a tím rozhodují o úspěchu a prosperitě organizace.

Řízení lidí prošlo svým vývojem od „personální práce“, která zahrnovala především jen administrativní úkony spojené se zaměstnáváním lidí až po koncepční, skutečně řídicí činnosti, které se tak stávají ústřední manažerskou rolí.

Práce řídicího pracovníka a vedení lidí je zajisté činnost velmi náročná, ať už se jedná o sféru ekonomickou, která se vztahuje na výrobu, obchod a služby, ale rovněž ve sféře nevýrobní a neziskové. Dobrý vedoucí pracovník musí lidi umět zaujmout, nadchnout, musí ovládat umění komunikace, znát problémy svých podřízených, musí si umět získat respekt, a to nejen svými dovednostmi, ale i korektností svého jednání a lidským přístupem.

*„Řízení lidských zdrojů (personální řízení) tvoří tu část podnikového řízení, které se zaměřuje na vše, co se týká člověka v pracovním procesu, tedy jeho získávání, formování, fungování, využívání, jeho organizování a propojování jeho činností, výsledků jeho práce, jeho pracovních schopností a pracovního chování, vztahu k vykonávané práci, podniku a spolupracovníkům a v neposlední řadě jeho osobního uspokojení z vykonávané práce, jeho personálního a sociálního rozvoje.“* (Koubek, 1995, s. 11)

Pojem „řízení lidí“ (managementship) se v praxi používá přednostně pro označení činnosti vedoucího při zadávání úkolů podřízeným, v zájmu nejefektivnějšího dosažení cílů.

Odborná literatura uvádí, že pojem „vedení lidí“ je chápán jako ovlivňování a usměrňování pracovníků za účelem dosažení požadovaných krátkodobých cílů organizace, modernější pojetí je založeno na stanovení záměru a vize budoucnosti, na komunikaci se všemi

zúčastněnými, na jejich motivaci a zapojení lidí do procesu změn v organizaci. To v praxi znamená nejen zabezpečit splnění příslušných úkolů, ale především aktivizovat a motivovat angažovanost výkonných pracovníků a především zajistit jejich rozvoj a udržovat dobré mezilidské vztahy.

Termín vedení lidí zahrnuje tedy nejen řízení lidí, ale také tvůrčí vedení (leadership). To je postaveno především na osobním vlivu manažera, který je schopen uspokojit osobní cíle lidí, kteří ho budou následovat. Mezi skupinami v pracovním procesu existují sociální vztahy. Lidé potřebují své vedoucí, naopak vedoucí potřebují lidi, kteří je budou následovat. Pojmy vedení lidí a řízení lidí můžeme tedy většinou považovat za synonyma, neboť „vedení předchází řízení“ a „vedení obsahuje řízení“. Z těchto výroků je však zřejmé, že vedení je pojmem nadřazeným. (Tureckiová, 2004, s. 73-75)

Mezi hlavní úkoly řízení lidských zdrojů patří především:

- zařazení správného člověka na správné místo
- optimální využívání pracovních sil
- formování týmů, efektivního stylu vedení lidí a zdravých mezilidských vztahů
- personální a sociální rozvoj pracovníků podniku (Koubek, 1995, s. 14-15)

Pro řízení a vedení lidí je tedy potřeba určitého nadání. Správný vedoucí musí mít schopnost vést, usměrňovat, stimulovat a motivovat své podřízené, musí mít schopnost ovlivnit chování lidí bez donucovacích prostředků. Ne každý úspěšný manažer je také úspěšná vedoucí osobnost, ideálem je skloubení obou funkcí, to se však v praxi vyskytuje zřídka. (Cimbálníková, 2009, s. 87)

Prvním krokem v systematickém profesním vzdělávání, který musí zohlednit i různé motivační faktory, je správná identifikace vzdělávacích potřeb.

## 1.2 Analýza vzdělávacích potřeb

Účel vzdělávání můžeme definovat jen za předpokladu, že jsou analyzovány a rozpoznávány potřeby vzdělávání nejen u celé organizace, ale především u skupin pracovníků a jednotlivců. Tato identifikace vzdělávacích potřeb je založena na odhadech a aproximativních postupech. Vlastnosti člověka, jako je kvalifikace a vzdělání, jsou totiž obtížně kvantifikovatelné. Můžeme je měřit jen na základě dokladu o dokončeném vzdělání, popřípadě kombinovat s délkou praxe. Žádným měřením však neumíme postihnout individualitu pracovníka, vlastnosti, talent, specifické schopnosti, postoje k řešení úkolů.

Vzdělávací potřeba je tedy jakousi disproporcí mezi znalostmi a dovednostmi zaměstnance, jeho porozumění problému a tím, co je potřeba k výkonu určité pracovní pozice, popřípadě ke zvládnutí organizačních změn a vědecko-technického pokroku.

Výkon jednoduché, spíše rutinní práce je spojen s menšími požadavky, složitější práce však vyžadují speciální znalosti a dovednosti, vysokou kvalitu práce a spolupráci s ostatními pracovníky, řízení lidí, rozhodování.

Potřeba vzdělávání může souviset i se změnou výrobních technologií, technickým rozvojem, se změnou organizace práce, se sledováním kvality výrobků nebo služeb, s využíváním pracovní doby. (Koubek, 1995, s. 216 – 217)

Z výše uvedeného by se mohlo zdát, že vzdělávání pracovníků je vlastně jen napravování toho, co je v organizaci špatně. Je proto potřeba nahlížet na vzdělávání jako na rozpoznávání a uspokojování rozvojových potřeb, zabývat se víceoborovostí nebo flexibilní kvalifikací, připravovat lidi na možné další povinnosti a odpovědnosti, zvyšováním jejich všestranných schopností. (Armstrong, 1999, s. 538 – 539)

Velmi důležitou vzdělávací potřebou je také předepsané povinné vzdělávání určitých skupin pracovníků.

Vzdělávací potřeby mohou tedy vzniknout z těchto důvodů:

- Očekávané změny (příjem nových pracovníků, nové služby a výrobky, změna legislativy apod.)
- Příležitosti (možnosti finančního zajištění, obdržení zajímavé a výhodné nabídky apod.)
- Udržení silných stránek (konkurenceschopnost, motivace zaměstnanců apod.)
- Snaha o progresivní vývoj (např. doporučení změn vedoucích k rozvoji organizace)

- Povinné vzdělávání určitých skupin zaměstnanců

V identifikaci vzdělávacích potřeb se propojují tři úrovně analýzy: *organizace jako celek, tým a jednotlivec*.

Analýza vzdělávacích potřeb by měla probíhat v následujících krocích:

- *Analýza organizace* (strategie, cíle, prostředí, alokace zdrojů, kultura organizace)
- *Analýza pracovního místa* (popis práce, pracovní náplně, kompetence k výkonu práce)
- *Analýza osob a pracovního výkonu* (dosažené vzdělání, vyhodnocení adaptačního procesu, hodnocení pracovního výkonu, překážky efektivního výkonu apod.)

Součástí tohoto procesu by mělo být rovněž zvážení prospěšnosti realizace vzdělávacích akcí. Porovnat vynaložené náklady (finanční, časové, ušlý zisk) s výhodami, které nám uspořádání akce přinese (např. finanční, bezpečnostní, morální).

Při nákladných akcí u velkého počtu účastníků vzít v úvahu možnost sestavení pilotní skupiny a teprve na základě vyhodnocení výsledků realizovat vzdělávání v celé organizaci.

Mezi nejčastěji používané metody zjišťování vzdělávacích potřeb patří: *analýzy dokumentů, dotazníkové šetření, pozorování, řízené rozhovory, hodnocení výsledků*.

Při získávání potřebných informací a údajů je nezbytné dodržovat určité zásady, nejprve si *stanovit cíl* (proč informace potřebujeme a k čemu nám budou), *postupovat od nejvyšší úrovně organizace* (získat celkový pohled do problematiky a podporu vedení) a nakonec *prověřit správnost a různorodost zdrojů* (zajištění objektivních informací). (Prusáková, 2000, s. 23 -37)

Je nutností neustále monitorovat a průběžně vyhodnocovat jednotlivé fáze cyklu podnikového vzdělávání a na základě změn vyvolaných novými typy úkolů, úpravou právních norem a přizpůsobováním se trhu práce, je potřeba upravovat strukturu vzdělávacích potřeb. Důležité je také ověřovat správnost primárně identifikované potřeby a na daná zjištění reagovat. Po zpracování identifikace vzdělávacích potřeb přichází etapa plánování a přípravy realizace vzdělávacích akcí, která je prvkem systémového přístupu k dalšímu vzdělávání. V této fázi organizace vyhodnocuje:

- Které vzdělávací potřeby jsou klíčové a které budou realizovány přednostně
- Které skupiny zaměstnanců je potřeba přednostně vzdělávat



- Jaký typ vzdělávání organizace použije
- Jakými formami a metodami a v jakém rozsahu bude vzdělávání uskutečňováno
- Zda organizace zvolí vzdělávání interní nebo využije externích vzdělávacích potřeb
- Jaké bude materiální a finanční zajištění

Všechny tyto skutečnosti je potřeba zpracovat v projektu vzdělávání, který musí pružně reagovat na všechny vnitřní i vnější změny. (Tureckiová, 2004, s. 100 – 101)

Najít univerzální způsob jak přimět své spolupracovníky vykonávat činnosti za dosažením cílů organizace aktivně, efektivně a samostatně, je snahou a také problémem všech vedoucích pracovníků. Soubor hnacích sil v lidech, které se vedoucí snaží ovlivnit, nazýváme *motivací*.

## 2 MOTIVACE K DALŠÍMU PROFESNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Vysvětlení lidského chování, tedy toho, proč se lidé ve stejné situaci chovají různě, je nejdůležitějším úkolem psychologie. Jak se člověk chová a jakým způsobem se snaží dosáhnout svého cíle závisí na tom, jak interpretuje situaci, ve které se nachází. Tato interpretace vychází z jeho zkušeností, tedy toho, jak se chovat naučil. Na otázku, co je cílem jeho chování a jaký má jeho chování smysl, odpovídá *motivace chování*, která objasňuje psychologické důvody tohoto chování. Jakákoliv psychologická pomoc člověku ve všech oborech lidské činnosti musí vycházet z poznatků o motivaci lidského jednání, což umožňuje poznání příčin toho, co má být změněno nejen ve smyslu samotného chování, ale především jeho motivů, které dávají chování člověka psychologický smysl. (Nakonečný, 1996, s. 5-7)

*„Motivace je jednou ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu.“* (Nakonečný, 1996, s. 8)

Pojem *motivace* nevysvětluje sama psychologie zcela jednotně, neboť různí lidé se v téže situaci chovají jinak a tytéž potřeby uspokojují odlišným způsobem. Rovněž stejný jedinec může dosahovat téhož cíle v různých situacích odchylným způsobem.

*„Motivace je tedy intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua. Vnější podněty mohou jedince stimulovat, ale nemusí ještě motivovat určité chování.“* (Nakonečný, 1996, s. 17)

Pro pochopení pojmu motivace je důležité objasnit některé další pojmy. Pokud motivaci chápeme jako komplexní psychický proces, který zahrnuje spouštění, zaměření a regulaci aktivity člověka na objekty a cíle, pak spouštěcí sílu, která popuzuje psychickou tendenci osobnosti k odpovídající aktivitě, nazýváme *motivem*. Vnitřní stav nedostatku nebo přebytku něčeho v organismu označujeme *potřebou*. Podnětu, který vyvolá určité změny v motivaci člověka, říkáme *stimul*. Stejný podnět však pro každého jedince nebude stimulem.

Motivy jsou jednak vrozené, tedy základní biologické a fyziologické potřeby, jako je potřeba jídla, pití, sexu a motivy získané v průběhu života, zejména v kontaktu s jinými lidmi a skupinami, institucemi společnosti, kulturou. Ne však všechny biologické potřeby

jsou vrozené, některé člověk získává až v sociálním kontaktu, např. závislost na alkoholu a nikotinu představuje rovněž motivaci, jejíž neuspokojení vyvolá bouřlivou reakci těla a tato potřeba iniciuje a řídí chování člověka. Rovněž některé sociální motivy, jako kontakt s lidmi a institucemi, může člověk uspokojit pouze v sociálním kontextu. (Cakirpaloglu, 2012, s. 180-185).

Existuje spousta motivačních teorií, které uvádíme v následující podkapitole.

## 2.1 Motivační teorie

Z hierarchické struktury potřeb vychází teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa zaměřená na poznání motivačních příčin. Ten určil pět skupin potřeb, které můžeme aplikovat do pracovního prostředí:

- *Fyziologické potřeby* (teplota, prostor, prostředí, čistota, odpočinek, hygienické zázemí, stravování apod.)
- *Potřeby jistoty a bezpečí* (pracovní smlouva, jasná náplň práce, pracovní pravidla, role v kolektivu, jasná organizační struktura, bezpečnost práce apod.)
- *Potřeba sounáležitosti* (dobré vztahy na pracovišti, začlenění v pracovní skupině apod.)
- *Potřeby uznání a ocenění* (úspěch, dobré výsledky, respekt ze strany ostatních, zvláštní výhody apod.)
- *Seberealizace* (pracovní postup, osobní růst, dobré zaměstnání, další vzdělávání apod.)

Maslow tvrdí, že jedinec se soustředí na uspokojení vyšší potřeby, pokud je uspokojena potřeba nižší. Nikdy však nemůže být uspokojena potřeba seberealizace, neboť člověk je živočich s přáními a chování může motivovat jen neuspokojená potřeba. Nejsilnější stimul motivaci poskytuje vyšší řád potřeb uznání a seberealizace, pokud jsou uspokojovány, nabývají na síle, naopak uspokojováním nižších potřeb se tyto oslabují. Maslowova teorie má neustále značný vliv, je však často kritizována za její nepružnost a nekompromisnost. Je těžké akceptovat důsledný hierarchický vývoj lidských potřeb v závislosti na skutečnost existence odlišných priorit u různých jedinců.

ERG teorie amerického psychologa Alderfera vychází ze subjektivních vztahů uspokojení a přání. Jeho teorie je rozdělena na tři základní kategorie, kterými jsou *potřeby existenční* (uspokojování základních potřeb, jako je hlad, žízeň, pomocí materiálních předmětů, jako

jsou plat a pracovní podmínky), *potřeby vztahové* (uspokojení těchto potřeb závisí na procesu sdílení a vzájemnosti s jinými lidmi, tzn. pochopení, potvrzení, akceptance) a *potřeby růstové* (potřeby člověka v průběhu času vnitřně růst a diferencovat se). Vlivem růstových potřeb vyvíjí lidé tvůrčí a produktivní úsilí a jejich uspokojení je závislé na existenci příležitostí k dosažení představ o sobě samém.

Další americký psycholog McClelland vytvořil klasifikaci *potřeb výkonu, spojenectví a moci*, která vychází ze studie manažerů.

Herzbergův dvoufaktorový model *satisfaktorů* (motivátorů) a *dissatisfaktorů* (hygienických faktorů) vychází z odlišných přání zaměstnanců, kdy jedna skupina vidí v rozvoji povolání a kvalifikace zdroj osobního růstu a motivuje je k vnějším výkonům a úsilí, u druhé skupiny jde především o prevenci nespokojenosti se zaměstnáním v souvislosti s prostředím. Navzdory kritice má tato teorie pořád úspěch, neboť hledá takovou podobu pracovních míst, která povedou ke zlepšení kvality pracovního života v závislosti na maximalizaci příležitostí k dosažení vnitřního uspokojení z práce.

Užitečnější než teorie potřeb mohou být pro vedoucí pracovníky teorie zaměřené na proces, neboť poskytují realističtější vodítka pro metody motivování lidí. Jedná se o Expektační teorii, Teorii cíle, Teorii reaktance, Teorii spravedlnosti. Všechny však vycházejí ze základní Maslowovy teorie potřeb.

Lidé mohou být rovněž motivováni chováním vedoucích zaměstnanců a manažerů prostřednictvím správné komunikace – poskytováním zpětné vazby, hodnocením a radami, taktéž pomocí pozitivních „vzorů“, které inspirují a vyvolávají touhu následovat. Opačné chování však může vyvolat demotivaci.

Všechny tyto teorie hrají důležitou úlohu v poznání významu motivace lidí k učení a tím k rozvoji zaměstnanců prostřednictvím seberozvíjení a sebevzdělávání. (Armstrong, 1999, s. 295-311).

Při určování vzdělávacích a rozvojových potřeb a při dalším plánování vzdělávání by organizace měla vycházet také z pochopení toho, jak se dospělí lidé vlastně učí.

## 2.2 Proces a teorie učení dospělých

Z pohledu vývojové psychologie je dospělost vymezena věkem nad 18 let, rozlišují se čtyři fáze dospělosti, ve kterých se jedinec proměňuje také z hlediska schopnosti k učení. Jsou to *mladá dospělost* (20 - 35 let), střední dospělost (35 - 45 let), *starší dospělost* (45 - 60 let) a *stáří* (60 a více let). Pro další profesní vzdělávání nejvíce připadají v úvahu období mladé, střední a starší dospělosti. Neoptimálnější pro učení je věk mladé dospělosti, kdy je analytické a syntetické myšlení na vrcholu, dospělí se vyznačují vysokou koncentrací na učení a velmi dobrou paměť a převládá emocionální motivace. Schopnost učení trvá i v období střední a starší dospělosti, ale s přibývajícím věkem se koncentrace snižuje, selhává paměť, tvořivost přetrvává, avšak převažují pochybnosti o výsledku učení, sílí téma v prezentování se a motivace k učení se zaměřuje více na prospěšnost.

Dospělý člověk je relativně k věku a osobní psychické a intelektové kondici považován za zralou osobnost, má ustálený systém hodnot a priorit a jasné životní a profesní cíle Jeho dosažené vzdělání je na určité úrovni, v zaměstnání pracuje na určité pozici. Má praktické zkušenosti, které řadí nad teoretické poznatky. Velkou roli v motivaci k dalšímu vzdělávání a k učení hraje možnost kariérního nebo platového postupu, jeho osobní ambice. Od vzdělávání má vysoká očekávání a projevuje se značně kriticky, pokud nejsou splněna. Má rovněž omezené časové možnosti, mnohdy se ocitá ve stresu. Učení a výsledky učení ovlivňuje individuální fyzická a psychická zdatnost a jeho aktuální životní situace. Ke všem těmto problémům je potřeba při dalším profesním vzdělávání přihlížet a učení tak dospělým usnadňovat, podporovat dosažení vzdělávacích cílů. Pro dospělé je nesmírně důležité znát důvod dalšího vzdělávání, musí vidět konkrétní užitek ze vzdělávání, např. získání kvalifikace, rekvalifikace nebo získání konkrétních poznatků pro lepší výkon profese. Pokud je vzdělávání dospělému jedinci nařízeno bez vyhlídky konkrétního užitku, působí to demotivačně, dospělí se ohrazují nebo vzdělávání odmítají.

Nemůžeme opominout rovněž různé styly učení, které zahrnují myšlenkové procesy, podpůrné nástroje a podmínky ke vzdělávání. Motivační, postojovou a procesuální stránku, prostřednictvím kterých učící se jedinec dosahuje cíle, nazýváme *strategií k učení*. Hranice mezi stylem a přístupem k učení není v pedagogické teorii přesně vymezena. Setkáváme se s klasifikací stylů/přístupů k učení, která zahrnuje *povrchní, hluboký a utilitární přístup*. U *povrchního* přístupu jde dospělému především o splnění požadavků, přínos vzdělávání pro osobní a profesní rozvoj stojí v pozadí. Dospělý jedinec chce pojmout celý vzdělávací

obsah, ovšem na úkor porozumění a pochopení souvislostí. Cílem *hlubokého* přístupu je naopak získání co nejvíce vědomostí pro profesní a osobní rozvoj, znalost mnoha detailů však odvádí pozornost od celkového pohledu. Charakteristikou *utilitárního* přístupu je především jakákoliv úspěšnost za cenu co nejmenšího úsilí.

Vzhledem k tomu, že dospělí mají mnoho zkušeností, je efektivita učení zajištěna aplikovatelností v praxi. Vzdělávající se dospělí často trpí ztrátou sebedůvěry a strachem z nevládnutí požadavků, opakovaný neúspěch od dalšího vzdělávání odrazuje.

Profesní učení a vzdělávání lidí probíhá ve třech oblastech, kterými jsou znalosti, dovednosti a postoje. Nejlépe se lidé učí, pokud vidí výsledek učení, který má pro ně význam a pokud je učení adresné, účelné, smysluplné a rozvíjející. (Starý, 2008, s. 94-98)

Jak již bylo popsáno výše, nejdůležitější je, aby byl dospělý k dalšímu učení a vzdělávání motivován. Rozlišujeme mezi vnitřní a vnější motivací, kterou blíže popíšeme v následující podkapitole.

### 2.3 Vnitřní a vnější motivace

Vnitřní motivace vychází ze sebe samého, z touhy uspokojit své potřeby a splnit své cíle. Faktory, které ovlivňují lidi, aby se vydali určitým směrem, tvoří pocit odpovědnosti, příležitost využívat a rozvíjet své dovednosti a schopnosti, příležitost k profesnímu postupu. U vnější motivace jde o působení managementu a vedení prostřednictvím odměn, pochval, povýšení apod., ale také například trestů ve formě snížení platu, kritiky, sesazení z pracovní pozice. Tyto motivátory mohou mít výrazný účinek, nepůsobí však dlouhodobě, hlubší účinek mají motivátory vnitřní. (Armstrong, 1999, s. 298-299).

Podle Mc Gregorovy teorie se zaměstnanci dělí na dvě skupiny – X a Y. Skupinu X tvoří zaměstnanci líní a nezodpovědní, pro které je práce jen nutným zdrojem obživy. Přímé řízení těchto lidí spočívá v příkazech a nařízeních a tito lidé jsou motivováni prostřednictvím vnějších hmotných stimulů, odměn a trestů. Naopak zaměstnanci typu Y mají svoji práci rádi, jsou iniciativní, přijímají odpovědnost a ztotožňují se s cíli podniku. Jsou motivováni vnitřně. Tato teorie našla uplatnění v praxi podnikového řízení přesto, že realita ukazuje, že lidé jsou většinou směsí obou typů. (Tureckiová, 2004, s. 58)

Rozdílem mezi vnitřní a vnější motivací lidí se zabývá Pink (2011) ve své knize *Pohon*. Poukazuje na propast mezi vědeckými zjištěními a praxí. Většina z nás věří, že nejlepším

způsobem jak motivovat sebe i ostatní je použití odměn – např. peněz – tedy metody cukru a biče. Tato metoda úspěšně fungovala ve dvacátém století, v dnešní době je to spíše způsob, jak lidi nemotivovat. Autor v knize odhaluje, že tajemstvím vysokého výkonu a uspokojení – v práci, ve škole i doma – je hluboká lidská potřeba řídit si své životy, učit se, vytvářet nové věci a činit dobro sobě i celému světu.

Člověk má odpradáвна biologický hnací pohon, k němuž patří hlad, žízeň a sex. Dalším pohonem, který je znám dlouhou dobu je schopnost reakce na odměny a tresty. Tento názor, že člověk pracuje lépe, podává vyšší výkony pod příslibem vnější odměny, přetrvával po dlouhou dobu. V polovině dvacátého století začalo několik vědců zjišťovat, že lidské bytosti mají také třetí pohon – tzv. „vnitřní motivaci“. Pink (2011, s. 60-62) rozlišuje dva vzorce chování lidí – typ I a typ X. Lidé typu I jsou charakterističtí vnitřním uspokojením z činnosti samotné, typ X pohání spíše vnější touhy. Chování typu I se vyznačuje touhou řídit sebe sama (*autonomií*), touhou neustále se zlepšovat v tom, co děláme (*dosažením mistrovství*), touhou stát se součástí něčeho většího (*nalézáním smyslu*). Na základě těchto zjištění odhaluje, že metoda cukru a biče není vždy jen špatná, pro rutinní úkoly, které nejsou příliš zajímavé a nevyžadují zvláště kreativní myšlení, mohou odměny znamenat malé motivační povzbuzení bez škodlivých vedlejších efektů. V opačném případě dokáží ze zajímavého úkolu udělat dřinu, proměnit hru v práci, snížit výkon, zničit kreativitu a vést k neetickému chování.

Z výše uvedeného můžeme tedy usoudit, že pro činnost, jako je učení, vzdělávání a osobní rozvoj, je zapotřebí především motivace vnitřní. Je tomu ale opravdu tak, pokud v dnešní složité době musí člověk především zajistit všechny existenční potřeby?

Nejobvyklejší vnější odměnou jsou peníze. Je to vysoce hmatatelná forma uznání, poskytující prostředky k dosažení řady různých cílů. Jsou zárukou uspokojení základních potřeb, ale rovněž prostředkem k uspokojení potřeby sebeúcty a postavení. Mají mohutnou motivující sílu a plat je dominantním faktorem při výběru zaměstnavatele. Pro každého jedince však hrají v různé době odlišnou roli. Taktéž špatně nastavený systém odměňování může vést spíše k demotivaci. (Armstrong, 1999, s. 311)

Důležitost peněz se snižuje s vyššími výdělky. Pokud lidé nemají žádné naléhavé finanční starosti, důležitějším než peníze se stává dobrý pocit, který ovlivňuje kontakt s lidmi, vzájemná důvěra, spravedlivé zacházení, možnost naučit se něco nového a rozvinout tak vlastní potenciál, možnost ovlivnit dění.

S rostoucím platem roste i očekávání, potřeby neznají hranice, všichni chtějí vydělávat víc. Peníze však nemohou být tak důležitým motivačním faktorem, neboť na vyšší příjem si velmi rychle zvykneme a bereme ho za samozřejmost. Motivace je spojena především s jinými faktory, k vyššímu úsilí povzbuzuje dobrá atmosféra, zajímavá práce a vyhlídky na osobní růst. Důležitá je zpětná vazba, která je projevem zájmu, její nedostatek signalizuje lhostejnost a opovržení, což vede k zániku motivace, pocit, že je člověk přehlížený, může vyvolat nejrůznější reakce, vést ke konfliktům. (Hagemanová, 1992, s. 43-72)

Soubor všech těchto sil ovlivňuje motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji zaměstnanců nejen ve výrobní sféře, ale také ve všech odvětvích neziskového sektoru, nejinak je tomu i v rezortu školství. V další kapitole se pokusíme popsat specifika této oblasti.



### 3 SPECIFIKA ŠKOLSTVÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Rozvoj pracovních schopností a dovedností probíhá celou dobu, po kterou pracovník vykonává určitou profesi. Nejinak je tomu i v učitelském povolání. Z pohledu stále se měnících podmínek prostředí a rozvoje informačních technologií, jsou učitelé důležitým činitelem existence a rozvoje společnosti. Učitelé však v dnešní společnosti nezajišťují jen výuku a výchovu žáků, ale musí profesionálně zvládat i různé jiné situace, které jsou jedinečné a vyžadují psychologickou průpravu, jako jsou krizové situace týkající se dětské kriminality a agresivity, prevence sociálně-patologických jevů, pomoci při řešení nestandardních problémů. Tato nezvyklá a netradiční role učitelů vyžaduje jejich odbornou a osobní připravenost. (Lazarová, 2005, s. 7)

Velmi často se v poslední době setkáváme s pojmem kvalita ve všech oblastech života, měří se kvalita výrobků, služeb, kvalita životního prostředí apod. Pojem kvalita používáme jako označení míry nějakého stavu ve smyslu pozitivivity a negativity a rovněž jako synonymum pro nějaký ideální stav.

I přes naprostou rozdílnost oblasti vzdělávání a oblasti průmyslu, je možné metody a principy řízení kvality, používané především ve výrobní sféře, aplikovat i ve školství, kde můžeme kvalitu popsat pomocí kritérií a indikátorů. (Syslová, 2013, s. 11-12)

V Pedagogickém slovníku je pojem škola definován takto: „*Společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturační a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního.*“ Autoři rovněž uvádí, že je to „*společenství lidí, dospělých a dospívajících, specifické kulturní prostředí pro učení a setkávání generací, v němž se utvářejí vztahy a budoucí konfigurace dětí a mládeže v dospělosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 297)

Z toho můžeme posoudit, že role učitele je skutečně velmi obtížná a pro výchovu dalších generací velmi důležitá.

Podstatou učitelské profese je stejně jako v některých jiných povoláních, která označujeme jako pomáhající profese (lékař, ošetřovatel, sociální pracovník apod.) práce s člověkem a

osobní vztah ke klientům, v tomto případě k žákům. Jde o porozumění, spoluúčast, empatii a osobní zájem o úspěchy, prohry a zklamání dětí a studentů. I když přístup učitelů není vždy stejný, angažovaný učitel má v sobě kus altruismu a je ochoten poskytnout kus svého „já“ ve prospěch dítěte, je ochoten pomáhat druhým, ovlivňovat je. To sebou však přináší i mnoho negativních a rizikových důsledků, se kterými se učitel vždy nemusí umět vyrovnat. Povolání učitele má komplexní charakter, od výkonu profese jsou očekávány různorodé kompetence, od znalosti předmětu výuky, didaktických dovedností, umění komunikovat, dovednost řídit a organizovat edukační proces, řešit konfliktní situace, diagnostikovat a hodnotit. Tato velmi rozmanitá role v sobě skrývá velkou pravděpodobnost vnitřního konfliktu.

Učitelé jsou velkou profesní skupinou, která je ve velmi těsném kontaktu s velkým společenstvím (žáci, rodiče, příbuzní), jsou velmi ostře sledováni celou společností a vystaveni všeobecnému zájmu a tlaku veřejnosti. Na výsledky vzdělávání má vliv rovněž klima a kultura školy, vztahy a spolupráce s ostatními kolegy. Přes tento kolektivní charakter profese se dá říci, že učitel je ve své práci osamocen, řešení každodenních náročných situací musí řešit sám a ihned. Je vystaven vysokému psychickému tlaku, který vychází z nedostatku času, velkého počtu žáků, kázeňských problémů, snahy rodičů ovlivňovat vzdělávání, problémů ve vedení a řízení školy, nepříznivého postavení učitelů ve společnosti, morální devastací a celkovou změnou hodnot ve společnosti. (Urbánek, 2005, s. 23-27)

Škola se také od běžné organizace odlišuje v několika oblastech:

- V její činnosti nejde o dosažení zisku, ale o vzájemné působení lidí
- Vzhledem k malému počtu zaměstnanců nedochází k jednoznačnosti dělby práce, není dodržována profesní specializace jednotlivých pracovníků, nemohou být dokonale určeny pravomoci a odpovědnosti
- Pedagogičtí pracovníci tvoří skupinu srovnatelně, většinou vysokoškolsky vzdělaných lidí, kteří jsou kreativní, samostatní, odpovědní a chtějí se podílet na chodu školy, ne jen plnit pokyny
- Ve školství neexistuje systém personálního řízení, chybí kariérní řád, za personální práci odpovídá ředitel školy
- oficiální organizační struktura školy je proměnlivá v závislosti na vykonávání dalších funkcí, kromě učitele, jedním pracovníkem (např. koordinátor projektu, výchovný poradce, preventista sociálně-patologických jevů apod.), velkou roli zde

hraje autorita vyplývající spíše z odbornosti, je tedy důležitá spolupráce všech lidí ve škole (Prášilová, 2006, s. 31-32)

*Mateřská škola* je školské zařízení, zřízeno na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v souladu s vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Mateřská škola podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.

Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání. Poskytuje také speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným. Vzdělávání se v mateřských školách uskutečňuje podle Školního vzdělávacího programu, který vychází z principů a zásad Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na jeho základě si každá škola volí své specifické cíle, které je možno dosáhnout jen s kvalifikovanými a profesně kompetentními zaměstnanci.

Žádná škola nemůže dobře fungovat jako celek jen na základě individuální kvality jednotlivých učitelů, hlavním determinanem funkčnosti škol je především způsob vedení lidí. V tomto specifickém prostředí jsou navíc pracovní vztahy mezi učiteli přímo či nepřímo ovlivňovány trvalou koexistencí se žáky a vztahy s rodiči, proto zde řízení lidí nabývá mnohem osobitějšího rozměru v porovnání s řízením výrobních organizací. Efektivita chodu školy, kvalita pracovních vztahů, vytváření podmínek práce učitelů, angažovanost učitelů a jejich celková spokojenost závisí především na řediteli školy, případně užším vedení. Ředitel školy je většinou ten, kdo vykonává všechny personální práce. Je však značně omezen, ve srovnání s jinými oblastmi, ve využívání běžných nástrojů řízení, jako jsou např. dostupné finanční toky nebo nabídka pracovního trhu. Řízení lidí a personální práce je velmi citlivou a nejednoduchou záležitostí i pro zkušené a v oboru vzdělané manažery a vedoucí. Problémem je, že ředitel školy je především pedagog, který rozumí převážně edukačnímu procesu. Zákon o pedagogických pracovnících vyžaduje pro způsobilost k výkonu funkce ředitele absolvování funkčního studia pro vedoucí pracovníky ve školství nebo absolvování bakalářského vzdělání v oboru školský management na vysoké škole. Předchozí praxe ve vedení lidí však u něj není

vyžadována, tzn., že do funkce je většinou jmenován učitel, který má s řízením lidí nulové zkušenosti. Výběr ředitelů probíhá většinou mechanickým a byrokratickým způsobem formou konkurzů, které mají jednorázový charakter a ověření manažerských potencií kandidáta vůbec nevyžadují. Není vzácností, že nevhodně vybraní a nezralí kandidáti pak v této oblasti selhávají, dochází k napětí ve vnitřních vztazích mezi učiteli navzájem a mezi sborem a vedením, mohou vznikat i konflikty směrem k rodičovské veřejnosti. Kontrola zřizovatele je víceméně zaměřená administrativně, takže problémy v personální práci často nebývají odhaleny. (Urbánek, 2005, s. 144-149)

Bezproblémový chod školy tedy velmi závisí na osobnostních kvalitách a kompetencích ředitele, jeho schopnosti dále se rozvíjet a zdokonalovat a vytvářet vhodné pracovní prostředí a klima školy, podporující rozvoj a učení všech ostatních zaměstnanců. Ředitelé škol by si jako první měli uvědomit své mezery a zdokonalovat se v umění vedení lidí neboť tato oblast managementu je velmi specifická a citlivá. Především by však měli svým osobním postojem k dalšímu vzdělávání své podřízené motivovat a umět je k iniciativě a aktivitě nadchnout. Což je zrovna v prostředí školství nelehký úkol.

### 3.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) řeší vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, která vymezuje druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, složení a činnost akreditační komise, vymezuje podmínky zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. DVPP má tedy institucionalizovanou podobu, pro učitele je nutností účastnit se vzdělávacích akcí a získávat výstupní osvědčení.

Podle pedagogického slovníku je učitel/ka „*osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326)

Tato pedagogická způsobilost neboli kvalifikace je dána zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Důležitým předpokladem k výkonu učitelské profese je však soubor osobnostních a odborných předpokladů, které se nazývají profesní kompetence. Jedná se o kompetence *odborné* (pedagogické a didaktické), kompetence *v oblasti*

*sociálních vztahů* (komunikace s dětmi, kolegy, rodiči a dalšími partnery) a kompetence *týkající se celoživotního profesního rozvoje* (diagnostické a sebereflexe). Ty je potřeba neustále rozvíjet a zdokonalovat. (Syslová, 2013, s. 29-35)

Ředitel školy má dle zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, odpovědnost za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb. Nástrojem ke splnění této odpovědnosti je vytvoření plánu dalšího vzdělávání, který vychází ze zjištění skutečných vzdělávacích potřeb pracovníků školy (nejen pedagogických).

Při provádění této analýzy by měl ředitel školy zohlednit především:

- Splnění legislativních norem za podpory státu formou finančních příspěvků na úhradu vzdělávacích akcí, grantovou pobídkou, možností bezplatného vzdělávání v rámci projektů (Brána jazyků, Koordinátor, MEJA apod.)
- Splnění požadavků od zřizovatele (promítnutí historie a specifík regionu do ŠVP, realizace specifické filozofie školy apod.)
- Strategii rozvoje školy – aprobační skladbu pedagogického sboru, jazyková vybavenost, výkon specializovaných činností
- Osobu pracovníka školy – zjištěné nebo pociťované potřeby, potřeba rekvalifikace, potřeba inovace pracovních postupů, potřeba odstranění nedostatku

Na základě identifikace všech vzdělávacích potřeb stanoví ředitel priority, které s přihlédnutím k ostatním faktorům, jako čas, finance, dostupnost vzdělávání, zpracuje do plánu dalšího vzdělávání. Vzhledem k tomu, že další vzdělávání je většinou placená služba, měly by být upřednostněny především vzdělávací potřeby související s koncepcí rozvoje práce školy. Mezi externí poskytovatele dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků patří vysoké školy, jiné školy, Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), pedagogicko-psychologické poradny, firmy, jednotlivci apod.

V závislosti na stále se snižujících rozpočtech škol na tyto aktivity lze počítat i s bezplatným vzděláváním přímo na pracovišti, jako jsou např. instruktáž při výkonu práce, koučování, mentoring, asistování nebo hospitace. (Prášilová, 2006, s. 115 – 121)

Některé aktivity pro podporu svého profesionálního růstu, jako schůze, porady nebo kolegiální diskuze, sami učitelé často nevnímají jako další vzdělávání, chápou je

především jako běžnou součást své každodenní práce a ani ze strany vedení jim není přikládán patřičný význam. (Lazarová, 2006, s. 23)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je hrazeno z přímých nákladů na vzdělávání podle zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon. Z těchto finančních prostředků jsou však rovněž hrazeny dávky pracovní neschopnosti, osobní ochranné pracovní prostředky, zákonné pojištění odpovědnosti za škodu organizace, některé didaktické pomůcky a cestovné na vzdělávací akce. Z tohoto výčtu je zřejmé, že částka na DVPP je pohyblivá a značně omezená, závisí např. i na počtu případů pracovní neschopnosti v daném roce. Učitelky však mají možnost využít i nabídky vzdělávání, hrazené z různých projektů, které jsou uskutečňovány zdarma. Důležitou formou je také samostudium, které činí dvanáct dnů za školní rok. To je však přidělováno především studujícím na vysokých školách a pak dle kritérií stanovených ředitelem, převážně v době prázdnin tak, aby nebyl narušen provoz organizace. Je však otázkou, zda je tato forma dalšího vzdělávání opravdu využívána k danému účelu nebo je to jen například další volno k odpočinku navíc. Ne ve všech školách vypracovávají učitelé písemný záznam s konkrétními informacemi o tom, jakým způsobem se vzdělávali, co nového se dozvěděli a jak jsou tyto získané znalosti uplatnitelné v jejich praxi. Pokud nejsou jasně stanovena pravidla a nastaven systém hodnocení, není požadován a kontrolován žádný výstup, většina lidí si situaci snaží ulehčit, zabývat se daným úkolem jen povrchně. A ani učitelé toho nejsou výjimkou.

K dalšímu vzdělávání přistupují pedagogové zcela odlišně, dávají přednost rozdílným formám a metodám, v návaznosti na věk, délku praxe, ale především v závislosti na svých osobnostních rysech.

### 3.2 Učitel jako účastník dalšího vzdělávání z hlediska motivace

Učitelé jsou ve vzdělávání velmi osobitou skupinou, ovlivněnou především samotnou profesí učitelství. Je to skupina vzdělaných a inteligentních osobností, čehož lze v dalším vzdělávání využít. Rádi hovoří o svých problémech a sdělují si navzájem své zkušenosti. Sami si však příliš nevěří, důležité je vytvořit otevřenou přátelskou atmosféru, která bude vybízet k aktivitě každého účastníka a přitom zajišťovat jeho bezpečí. Někteří učitelé se při účasti vzdělávacích akcí podvědomě chovají jako neukáznění žáci, což pak vede k mnoha nepříjemnostem a záleží na kvalitě lektora, jak si poradí a toto nevhodné chování usměrní. (Starý, 2008, s. 106-107)

Učitele jako účastníky dalšího vzdělávání můžeme zařadit do následující typologie:

- A. **Plačky** – ustrašení a nejistí jedinci, kteří nikomu nevěří, neustále naříkají a bědují nad stavem školství a vlastním postavením. Jsou nešikovní a málo efektivní a panicky se bojí nadřizených.
- B. **Ignoranti** – chovají se tak, že je jim všechno jedno, avšak ignorantství často jen předstírají. Setrvávají ve školství proto, aby nemuseli hledat nic jiného.)
- C. **Fanatici, nenapravitelní idealisté** - milují děti a pedagogickou práci, přesto, že nejsou spokojeni se současným stavem, nekritizují a věří v lepší budoucnost. Jsou oporou školství a mnoho kolegů, ale i úředníků se na jejich obětavé práci přiživuje.
- D. **Tandemisté** – sebevědomí jedinci, kteří se neustále otáčejí správným směrem a přidávají se k pedagogickým módním směrům, reprodukují jen cizí myšlenky, vlastní názor nemají. K dětem jsou často bezohlední.
- E. **Aristokraté** – silní, důstojní, tvořiví a přemýšliví jedinci, kteří jsou oblíbení u žáků a disponují přirozenou autoritou. Neustále se zdokonalují, vzdělávají a výborně a efektivně vyučují. Mají jasné vlastní názory, za kterými si stojí a které dokáží obhájit. Jsou respektováni svými kolegy, nastavují však vysokou laťku pedagogické práce.
- F. **Podnikatelé** – Svoji profesi berou jako jistotu stálého, i když nízkého platu a realizují se v podnikání, ať už v legálním nebo nelegálním. Někteří se angažují ve veřejném a politickém životě natolik, že pedagogická práce je pro ně druhořadá. Nad otázkami budoucnosti školství se nezamýšlí, podle nich je vše v pořádku.
- G. **Zběhové** – bývalí učitelé, kteří vyměnili učitelskou profesi za lépe placené místo. Nedokázali se vnitřně srovnat s náročností profese a úrovní odměňování.

(Starý, 2008 cit. Podle Beňo a kol., 2001, s. 290-292)

V otázce motivace k dalšímu vzdělávání hraje velkou roli rovněž zkušenost s absolvovanými akcemi, jako jsou obsahová náplň, uplatnitelnost poznatků v praxi, atmosféra, organizační zajištění, výkon lektora apod. Pokud učitelé nevidí přínos vzdělávání pro kvalitu jejich práce nebo se při vzdělávání necítí příjemně a bezpečně, selhává organizace a lektor například nezohlední specifika dané skupiny, chuť k absolvování dalších akcí klesá. Špatná zkušenost tedy působí demotivačně. Rovněž při dnešní velké nabídce vzdělávání je podstatný výběr množství akcí, aby nedošlo k opačnému stavu, než je potřeba, tedy k přesycení. To může vyvolat až averzi k dalšímu vzdělávání.



## 4 MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků má institucionalizovanou podobu, učitelé tedy mají povinnost ze zákona dále se vzdělávat.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, vymezuje v § 1 druhy dalšího vzdělávání:

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

Cílem této vyhlášky by měla být motivace k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, která povede k finančnímu zvýhodnění. Praxe však ukazuje, že to není možné, neboť pro zařazení zaměstnance do platové třídy je rozhodující nejnáročnější činnost, kterou zaměstnanec vykonává, nelze tedy pracovníka zařadit do vyšší platové třídy jen na základě absolvování studia.

Splnění kvalifikačních požadavků je nezbytné k výkonu profese, nesplnění je důvodem k rozvázání pracovního poměru. To platí i pro ředitele škol a školských zařízení, kterým zákon o pedagogických pracovnících předepisuje absolvování studia pro vedoucí pedagogické pracovníky jako předpoklad pro výkon činnosti ve funkci ředitele. Ze zákona o pedagogických pracovnících však nevyplývá skutečnost, že k výkonu specializovaných činností je nezbytným předpokladem absolvování studia, avšak toto studium je podmínkou k poskytování specializačního příplatku. (Poláková, 2012, s. 154-157)

Chybí jednotný systém DVPP a praxe ukazuje, že vzdělávací akce jsou často vybírány nahodile bez návaznosti a širších souvislostí, řada epizodických školení nemůže významně ovlivnit kvalitu pedagogické práce, což často vede ke skepsi k dalšímu vzdělávání. Rovněž chybí kontrola nabízených programů DVPP, které jsou sice formálně akreditovány, kontrola jejich realizace se však již neprovádí. Toto podcenění solidního teoretického vzdělávání často vede k nerealistickým očekáváním jednoduchých řešení a návodů. Důsledkem toho je posílení intuitivních a málo reflektovaných přístupů v edukační praxi. (Zapletalová, 2013)

Učitelé se pro studium pedagogiky rozhodují rovněž proto, že vzdělává nejen pro pedagogickou práci, ale že dává solidní základ pro práci s lidmi vůbec a to široce

založenou přípravou (kultivace osobnosti, návyk veřejně vystupovat apod.). Pokud k tomu ovládají například práci s počítači a jsou jazykově vybaveni, otevírá se jim cesta kariéry mimo školství, kde jsou možnosti finančního ohodnocení mnohem vyšší. Pokud v pedagogickém povolání zůstanou, je možnost jejich profesního postupu například v pozici výchovného poradce, vedoucího předmětové komise, vedoucí učitelky v mateřské škole, zástupce ředitele, ředitele nebo školního inspektora. Každá z těchto pozic má předepsány jisté kvalifikační požadavky a je spojena s určitou prestiží a případným platovým ohodnocením. Vzhledem k tomu, že většina učitelů končí svoji profesní dráhu v postavení, v jakém začínala, můžeme profesní kariéru učitelů označit jako „plochou“. V oblasti DVPP, očekávání jeho efektů pro vlastní postavení a profesní dráhu, musíme počítat se značnou diferenciací. Tyto rozdíly budou vycházet z různých stupňů škol, z různých regionů, z velikosti organizace (např. malá vesnická škola nebo velká škola v krajském městě), z věkové kategorie učitelů, z rozdílů v pohlaví (např. u mužů je větší aspirace ke služebnímu postupu, ve většině případů je na nich závislá existence rodiny, ženy naopak dávají přednost péči o rodinu). Věk učitele rovněž sehrává důležitou roli v DVPP, projevuje se vyšší únava, zdravotní komplikace, zvýšená potřeba klidu, syndrom vyhoření, vidina konce kariéry, mezigenerační vztahové problémy apod. Nezanedbatelné jsou rovněž zkušenosti učitelů s DVPP, jejich spokojenost nebo nespokojenost s absolvovaným vzděláváním. (Lazarová, 2006, s. 55-80)

Vést své zaměstnance k dalšímu rozvoji je velmi významným úkolem managementu všech typů škol. V mateřských školách se jedná zejména o oblast nových přístupů ke vzdělávání a výchově, využívání nových metod a forem práce. Pokud vezmeme v úvahu, že mateřská škola je základem celoživotního vzdělávání dětí, měli by tito pedagogové být prvními, kdo tento fakt pochopí. Silným motivačním faktorem je hodnocení zaměstnanců, jeho propracovaný a jasně stanovený systém, na jehož tvorbě by měli zaměstnanci participovat. Hodnocení však neobsahuje pouze finanční stránku, ale rovněž například pochvalu a uznání, absence zpětné vazby je zcela demotivující. Významným motivačním činitelem jsou také vztahy na pracovišti, které jsou ovlivněny stylem řízení, umístěním, velikostí a strukturou školy. (Syslová, 2012, s. 58 – 59)

Z praxe je zřejmé, že v učitelském povolání převládají ženy, v mateřských školách je dle statistických šetření za rok 2012 převaha žen jednoznačná, jako učitel mateřské školy působí v ČR jen 0,4% mužů. (Zaměstnanci a mzdové prostředky ve školství - rok 2012, 2013)

Na základě získaných informací a zkušeností z praxe se domníváme, že motivací k DVPP zřejmě tedy nebude u učitelek mateřských škol, až na výjimky, možnost kariérního postupu ve smyslu získání funkce ředitelky nebo inspektorky. Mnoho učitelek si tuto práci volí právě z lásky k dětem a s rozhodnutím toto povolání opravdu vykonávat, většina z nich oplývá výtvarným, hudebním nebo dramatickým nadáním, které právě při práci s těmi nejmenšími dětmi mohou uplatnit. Přesto však pro ně určitě není zanedbatelná finanční stránka. Jak vyplývá z dalšího statistického šetření za rok 2012, je platové ohodnocení učitelek v mateřských školách nejnižší, v porovnání s jinými typy škol. (Zaměstnanci a mzdové prostředky ve školství - rok 2012, 2013).

Práce s těmi nejmenšími dětmi má svá specifika a je zejména při stávajících počtech dětí ve třídách (až 28 dětí ve věku od tří do šesti let na jednu učitelku) fyzicky i psychicky velmi náročná, vyžadující neustálé zdokonalování profesních kompetencí. Dalo by se tedy říct, že je z hlediska finančního ohodnocení velmi podceňována.

V této souvislosti je potřeba opět zdůraznit absenci kariérního řádu, provázaného s jednotným a uceleným systémem DVPP a zvážit překážky a bariéry DVPP.

#### **4.1 Kariérní řád**

Pokud se ztotožníme se skutečností, že učitel je klíčovým subjektem edukace a realizátorem veškerých zamýšlených změn ve školství, zjistíme, že tomu neodpovídají současné podmínky dalšího vzdělávání učitelů. Chybí jednotný systém s předpokládanými konkrétními výstupy, kurikulární strukturou a efekty. Problém kvalifikovanosti učitelských sborů se zaměřuje pouze na formální stránku kvalifikace. Ovšem reálná profesně vzdělanostní úroveň neboli kompetenční stránka, je zcela nepříznivá. Absence systému dalšího vzdělávání vede zpravidla k tomu, že učitelé jsou nuceni a mnozí i ochotni spoléhat na zastaralé poznatky a navyklé profesní stereotypy. Z hlediska kariérního postupu je učitel, který nastupuje po vysokoškolském studiu do praxe na téměř stejném stupni profesního statusu, jako učitel, který má za sebou mnoho let praxe a dále se vzdělává a rozvíjí. Tyto skutečnosti se negativně promítají do individuálních osobních perspektiv učitelů a do personální stability.

Odměňování učitelů je vleklým, dlouhotrvajícím a neochotně řešeným tématem. Systém odměňování učitelů je v mnoha ohledech nelogický a protismyslný. Pracovníci školství

představují nadprůměrně vzdělanou zaměstnaneckou skupinu, jejich platy však nadprůměrné v celorepublikovém měřítku nejsou, a to i přesto, že příjmová diference podle vzdělání je v jiných oborech dosti výrazná. Současný systém platových tříd a stupňů nezohledňuje kvalitu výkonu, ale spíše věk učitele a stupeň školy, na které vyučuje. Nepřímo tím říká, že například práce v mateřské škole s malými dětmi je méně náročná než na vyšších stupních, což však není pravda, na všech školských stupních má práce učitele své specifické nároky. Zcela minimální je rovněž rozdíl v odměňování kvalifikovaného a nekvalifikovaného učitele, zaměstnance, který se dále vzdělává a rozvíjí a toho, kdo je v této oblasti zcela neaktivní. (Urbánek, 2005, s. 156-159)

To, zda je pro výkon učitelství profese v mateřských školách důležitější délka praxe nebo absolvování vysokoškolského studia, bylo rovněž předmětem mnoha diskuzí a sami učitelé na to mají jasný názor. Dokladuje to i situace z roku 2011, kdy vstoupila v platnost změna nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, kterou byli kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, u nichž zákon nepožaduje získání vysokoškolského vzdělání, postaveni výdělkově na úroveň nekvalifikovaných zaměstnanců. Toto nařízení zavedlo dvě platové tabulky, kde byli značně zvýhodněni absolventi vysokých škol a rozdíl ve finančním ohodnocení mezi začínající učitelkou a učitelkou s dlouholetou praxí činil až 8.000 korun. Záměrem bylo motivovat mladé absolventy vysokých škol k výkonu učitelství praxe a rovněž zvýšit motivaci starších zaměstnanců ke zvýšení kvalifikace. Dlouholetí zaměstnanci však vyjádřili masový nesouhlas s tímto novým stanovením platového tarifu a v petici nazvané „Praxe není méně než vzdělání“ požadovali nápravu tohoto stavu. Poukazovali na rozpor se zákoníkem práce, který stanoví, že „za stejnou práci nebo za práci stejné hodnoty přísluší všem zaměstnancům u zaměstnavatele stejná mzda, plat nebo odměna z dohody“ a že „mzda a plat se poskytují podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti práce, podle obtížnosti pracovních podmínek, podle pracovní výkonnosti a dosahovaných pracovních výsledků“. Stupnice platových tarifů byly od roku 2012 opět sjednoceny. (Zprávy ze senátu - 28. týden, 2011)

Rovněž Bílá kniha (2001, s. 95) požaduje absolvování vysokoškolského studia (bakalářský stupeň) jako splnění podmínky kvalifikace pro práci učitelek mateřských škol. Jeho uzákonění je však v důsledku nejednotnosti české politické scény stále odkládáno.

V současné době se v České republice připravuje vytvoření Standardu učitelství profese jako základu nově připravovaného Kariérního systému pro učitele mateřských, základních,

středních a vyšších odborných škol. Toto téma je dlouho diskutovaným problémem. Uvedený standard shrnuje požadavky státu na osobnostní kvality, profesní dovednosti a rozvoj učitelů v celém průběhu kariéry a celý systém by měl být postaven na třech kariérních cestách:

1. Cesta rozvoje profesních kompetencí
2. Cesta směřující ke specializovaným pozicím ve školách
3. Cesta směřující k funkčním pozicím

Filozofie nové kariérní cesty je postavená na čtyřech kariérních stupních: učitel začátečník, samostatný učitel, výborný učitel – leader školy, výborný učitel – leader systému. Postup mezi jednotlivými stupni je podmíněn úspěšným zvládnutím atestačního řízení. Jeho přesná podoba však není v současné době ještě přesně známa. Atestační komise by měla posuzovat práci učitele na základě tří ukazatelů – kvality práce učitele, rozsah působení učitele a výsledky práce učitele. Tento individuální projekt, který z rozhodnutí MŠMT řeší NIDV, by měl být dokončen v roce 2014. Realizován by měl být v roce 2015. (Kariérní systém, 2014)

Zatím není jisté, že tomu opravdu tak bude, již nyní je provázen zpožděním, které je dané diskuzemi nad pojetím standardu učitele. Rada Asociace profese učitelství České republiky žádala o zastavení činnosti profesních skupin a změnu způsobu tvorby kariérního systému z důvodu nejasného vymezení celkové koncepce. (Korda, 2012)

Tvorba tohoto systému sebou přináší mnohá očekávání. Samotní učitelé od něho očekávají zejména změnu v odměňování a ocenění kvality a výsledků jejich práce a rovněž jasný návod k tomu, co se od nich očekává. Jejich požadavkem však je, aby systém měl úzkou vazbu na praxi a aby byl napsán srozumitelným jazykem. Při atestačním řízení očekávají objektivitu a nezávislost hodnocení.

Stát naopak očekává růst kvality vzdělávání, profesní ukotvení učitelského povolání a zohlednění vývoje nároků na tuto pracovní pozici v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Kariérní systém přinese i změnu pro ředitele, kteří tak získají vodítko pro pedagogické vedení učitelských sborů a získají oporu pro objektivní hodnocení kvality práce učitele.

Vyrovnat se s touto skutečností budou muset i vzdělavatelé DVPP, kurzy budou podléhat novým kritériím hodnocení a to se odrazí na struktuře, formách a obsahu DVPP.

Rizikem pro spuštění celého systému je skutečnost, že překračuje volební období a přesto, že součástí volebních programů všech stran je jeho dokončení, spuštění a zajištění financování, je snahou řešitelského týmu zajistit jeho nadstranickost a nepolitičnost. Rovněž garance ekonomického zajištění je podmínkou pro přijetí systému učiteli. Jedná se o procentuální navýšení platů učitelů v jednotlivých stupních, např. ve 3. stupni jde o částku zhruba dvaceti procent základního platu, což v současné době činí asi 5000 korun. Takové finanční ohodnocení je dosti velkou motivací k dalšímu vzdělávání. Ale nejde jen o hmotnou motivaci, postup mezi jednotlivými stupni by měl učiteli např. zajistit stabilní místo, vysokou prestiž nebo výrazněji snížený úvazek přímé vyučovací povinnosti, aby učitel mohl přednášet, publikovat a dále pracovat na rozvoji ostatních kolegů.

Největším přínosem by však připravovaný systém měl být pro samotné žáky a úroveň edukačního procesu. (Švancar, 2013)

U učitelů mateřských škol však není jasné, zda by chtěly pracovat na snížený úvazek, publikovat a přednášet, z rozhovorů s mnohými z nich je zřejmé, že chtějí přímo pracovat s dětmi a za tuto kvalitně odvedenou práci být patřičně ohodnoceni.

## 4.2 Překážky a bariéry DVPP

Pokud chceme poznat okolnosti, které učitelům brání v jejich snahách učit se a inovovat praxi, musíme se zabývat pojmem *rezistence*, což znamená odpor, odolávání. Lidé více či méně vyjadřují odpor a odolávají vzdělávání, pokud vykazuje celý inovační proces a profesionální rozvoj nějaké hlubší problémy. Tedy pokud je vzdělávání špatně plánované, nestrukturované, netransparentní, nerelevantní. Rozpoznání rezistence jako přirozené reakce jedince na změnu přináší důležité informace lidem odpovědným za řízení a rozvoj pracovníků. Zdroje rezistence rozdělujeme na vnitřní a vnější, tedy v osobní a psychologické sféře na kognitivní a emoční úrovni, tak také v sociální a kontextuální oblasti. Tyto zdroje od sebe nelze oddělit, vzájemně se podmiňují.

Přirozený odpor jedince ke změnám objasňuje spousta motivačních teorií, nejlépe ho asi můžeme vysvětlit na teorii vystavěné na principu hédonismu. Jedinec se zcela přirozeně snaží vyhnout strasti a naopak směřuje ke slasti. Pokud chybí příjemné pocity ve formě např. ocenění a úspěchu v souvislosti se změnou a naopak převládají emoce nepříjemné, jako strach, úzkost a nejistota, jedinec se zcela přirozeně brání. Je důležité, aby se ředitelé

škol rezistencí zabývali hlouběji, hledali její příčiny, naučili se ji využívat a řídit ji, jako součást vzdělávací a manažerské práce. (Lazarová, 2006, s. 87-96).

Mezi bariéry profesního rozvoje učitelů uvádí Starý (2008, s. 106-107) například přetížení učitelů a psychické vyčerpání nebo nízké profesní sebevědomí, které vyplývá ze zaměření profese na děti a mládež. K odmítání dalšího vzdělávání vede také profesní rigidita a konzervativnost zejména strašících učitelů, kteří inovace ve výchově spíše sice trpně snášejí, ale neakceptují. Další bariéry vidí především v neochotě projevit se před svými kolegy, v absenci sebereflexe a také již ve výše zmiňované absenci systémového řešení dalšího vzdělávání.

Nelze opominout ani objektivní příčiny účasti na DVPP. Praxe ukazuje, že je to především nedostatek finančních prostředků na tyto aktivity a rovněž zajištění bezproblémového chodu organizace. Každá nepřítomnost učitele znamená velké komplikace v zajištění provozu, jako suplování a spojování dětí, což je nejvíce patrné u menších organizací, kde personální možnosti jsou omezené.

Jak jsme výše nastínili v teoretické části této práce, faktory, které ovlivňují motivaci k dalšímu vzdělávání a profesnímu a osobnostnímu rozvoji učitelů mohou být různé u všech pedagogů, nejinak je tomu i u učitelů v prostředí mateřských škol, které má svá specifika.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Je těžké objasnit, proč se různí lidé chovají ve stejných situacích odlišně. Zjistit, co kterého člověka pohání k různým činnostem, tedy co ho motivuje, je velmi složité. Nejinak je tomu i v případě učení, vzdělávání, profesního a osobního rozvoje.

Podle Maslowovy motivační teorie potřeb je nejvyšší potřebou seberealizace, tedy potřeba osobního růstu, dobrého zaměstnání, pracovního postupu a dalšího vzdělávání, která nemůže být nikdy uspokojena.

Role učitelů v dnešní době je velmi obtížná, je založena na práci s člověkem, od této profese jsou očekávány různorodé kompetence, nejen znalost předmětu výuky a didaktických dovedností, ale rovněž komunikační a organizační schopnosti, schopnost řešit konfliktní situace, diagnostikovat a hodnotit. Proto je další vzdělávání a osobnostní rozvoj učitelů velmi důležitý.

Vzdělávání pedagogických pracovníků má institucionalizovanou podobu a řeší ho zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, spolu s vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Odpovědnost za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb má vedení školy, ředitelům to ukládá školský zákon (561/2004 Sb.).

Situace ve školství však v posledních letech není optimální, učitelské povolání ztrácí prestiž, situace ve financování škol je napjatá, mzdové rozpočty nedávají ředitelům moc prostoru pro ohodnocení práce navíc, ocenění kvalitnějších znalostí a dovedností, ochotě k inovacím v edukačním procesu. V současné době neexistuje jednotný systém dalšího vzdělávání a profesního postupu. Připravuje se Kariérní systém pro učitele, který by zavedl do vzdělávání určitý řád a systém nejen profesního, ale i platového vývoje a který by motivaci k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků řešil. Zavedení tohoto systému je hojně diskutovaným a připomínkováným problémem.

Práce učitelů v mateřských školách s těmi nejmenšími dětmi ve vzdělávacím procesu je zcela jistě velmi náročná a hodně specifická, avšak nejhůře platově ohodnocená, v porovnání s jinými typy škol. Jaká je tedy motivace k dalšímu vzdělávání právě u této skupiny učitelů, co je pro ně, kromě splnění zákonné povinnosti, tím hnacím motorem k dalšímu rozvoji?

Výška motivace je těžko změřitelná, a jelikož je značně individuální, nedá se zjistit žádnými výpočty. Tímto výzkumem bychom chtěli rozpoznat, zda se mění s délkou praxe, zda je závislá na výšce dosaženého vzdělání, zda má na tuto motivaci vliv velikost organizace a zkušenosti a podpora vedení. Praxe ukazuje, že učitelé v mateřských školách jsou praktici s láskou k dětem a kreativním činnostem, s altruistickým přístupem ke svému povolání. Děti a svoji práci mají rádi, nejsou zaměřeni na kariérní postup a akademickou rovinu. Může tedy pro ně být tou správnou motivací například dosažení připravovaného nejvyššího kariérního řádu, který nabízí publikování, lektorování a hodnocení jiných učitelů za cenu sníženého úvazku? Nebyla by pro ně lákavější možnost dosažení vyššího platového ocenění a prestiže za jejich dobře odvedenou skutečnou práci s dětmi?

To všechno bychom chtěli spolu s faktory, které motivaci k dalšímu vzdělávání ovlivňují, uvedeným výzkumem zjistit mezi učiteli v mateřských školách v rámci Zlínského kraje.

## 5.1 Výzkumné otázky

Na základě zjištěných teoretických poznatků i zkušeností z praxe jsme si stanovili výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

*Jaká je motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání u pedagogických pracovníků v mateřských školách? Převládá spíše vnější nebo vnitřní motivace?*

Dílčí výzkumné otázky:

- 1. Ovlivňuje druh motivace k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků délka praxe?*
- 2. Má motivace v podobě kariérního postupu a vyššího finančního ohodnocení závislost na výšce dosaženého vzdělání učitelů?*
- 3. Závisí zkušenosti ředitelů s vedením a motivováním lidí k dalšímu vzdělávání na velikosti organizace, kterou řídí?*

## 5.2 Výzkumný cíl

Výzkumný cíl praktické části této bakalářské práce:

*Zjistit druh motivace k dalšímu vzdělávání u pedagogických pracovníků mateřských škol a faktory, které tuto motivaci ovlivňují.*

## 5.3 Stanovení hypotéz

Pro tento výzkum jsme stanovili tři hypotézy:

*H1: Vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání bude častější u učitelů s delší dobou praxe než u učitelů s krátkou praxí.*

*H2: Kariérní postup a s ním spojené finanční ohodnocení motivuje k dalšímu vzdělávání více vysokoškolsky vzdělané učitelky než učitelky se středoškolským vzděláním.*

*H3: Účast v dalším vzdělávání bude součástí hodnocení zaměstnanců častěji u větších organizací než u organizací malých.*

## 5.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem je skupina učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Práce těchto učitelů je specifická a velmi náročná, přesto v porovnání s jinými typy škol nejhůře platově ohodnocená.

## 5.5 Rozhodnutí o technikách

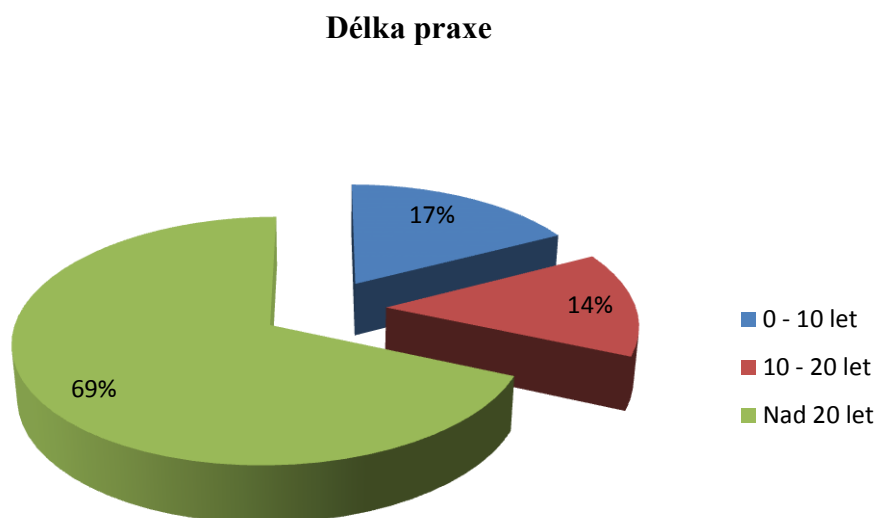
K získání potřebných údajů jsme využili kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Dotazník byl sestaven z uzavřených a polouzavřených otázek. K částečnému ověření validity odpovědí jsme využili několika kontrolních otázek. Jako sociodemografické ukazatele jsme použili délku praxe, výšku dosaženého vzdělání a velikost organizace. Nezjišťovali jsme pohlaví respondentů, neboť učitelé – muži se v mateřských školách vyskytují zcela ojediněle. Přesto byly otázky konstruovány pro obě pohlaví. V analýze dat však budeme mluvit o respondentech v ženském rodě – tedy budeme používat označení učitelka.

## 6 ANALÝZA ÚDAJŮ

### 6.1 Bližší specifikace respondentů výzkumu

V rámci šetření jsme rozeslali pomocí e-mailu 200 dotazníků učitelkám mateřských škol Zlínského kraje. Z dotázaných odpovědělo celkem 92 respondentů, návratnost dotazníku tedy činí 46%.

Pro bližší specifikaci respondentů jsme napřed zpracovali otázky týkající se délky praxe, výše dosaženého vzdělání a velikosti organizace, ve které pracují. Tím jsme získali nejen přehled o složení výzkumném vzorku, ale také podklad k ověřování hypotéz.

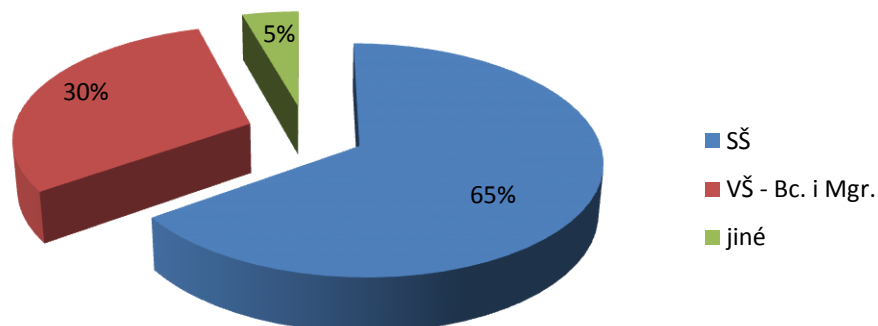


*Obr. 1 Délka praxe*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

První graf znázorňuje rozdělení respondentů dle délky praxe a vyplývá z něj, že v našem výzkumném souboru převládají učitelky s délkou praxe nad 20 let (69%). Zbylé dvě kategorie jsou zastoupeny téměř stejným poměrem (14% a 17%). Toto zjištění může vypovídat o věkovém složení učitelek v mateřských školách Zlínského kraje, ale také možná o ochotě k vyplnění dotazníku. Výsledek je překvapující, čekali bychom ochotu spíše ze strany služebně mladších kolegyně, které mají téměř podstatnou část své profesní dráhy před sebou.

## Výška dosaženého vzdělání

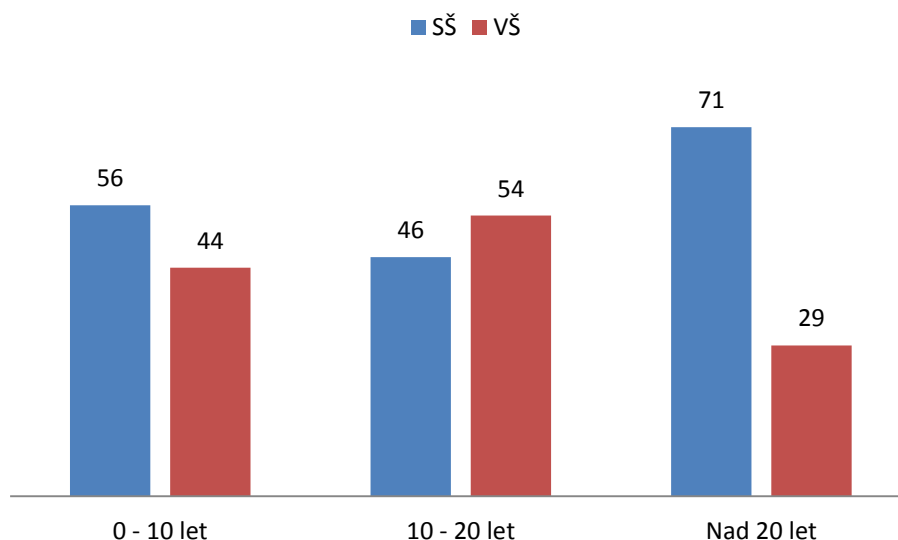


Obr. 2 Výška dosaženého vzdělání

(zdroj: vlastní zpracování)

Další otázkou jsme zjišťovali výšku dosaženého vzdělání respondentů. Jednoznačně převládá středoškolské vzdělání, čtyři respondenti uvedli v odpovědi vzdělání jiné, a to doktorské a vzdělání v oboru speciální pedagogiky, což můžeme započítat do kategorie vzdělání vysokoškolského. Z grafu vyplývá, že poměrně velká část učitelek již má vysokoškolské vzdělání (35%), což svědčí o profesionalizaci tohoto povolání.

Zajímavé bylo rovněž porovnat výšku dosaženého vzdělání v souvislosti s délkou praxe.

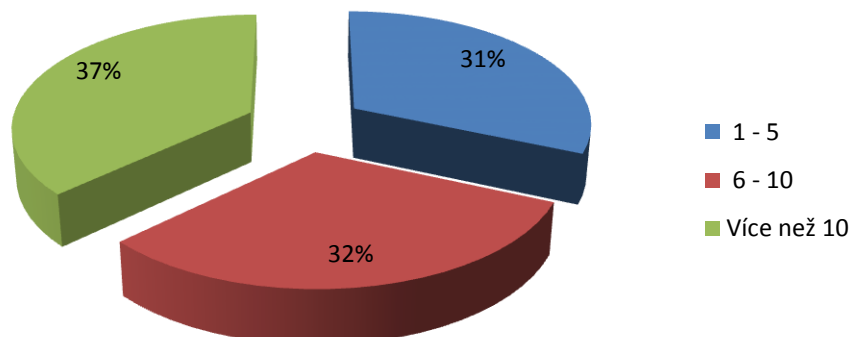


Obr. 3 Porovnání výšky dosaženého vzdělání s délkou praxe

(zdroj: vlastní zpracování)

Je zřejmé, že v dnešní době roste počet absolventů vysokých škol a při přijímání nových učitelek je vysokoškolské vzdělání velmi často upřednostňováno (44%) i přes skutečnost, že středoškolačky převládají. Ke splnění kvalifikace podle zákona o pedagogických pracovnících je neustále pro výkon tohoto povolání dostačující vzdělání středoškolské, tak jako tomu bylo vždy i v minulosti. Z toho můžeme usoudit, že převládající procento vysokoškolaček v prostřední kategorii (54%) a rovněž nezanedbatelné procento v kategorii nejvyšší (29%) zřejmě ukazuje na studium vysoké školy při zaměstnání u učitelek, které si uvědomují důležitost dalšího vzdělávání, chtějí setrvat ve své profesi, obstát v konkurenci a vykonávat svoji práci co nejlépe. Poměr středoškolaček a vysokoškolaček u služebně nejstarších učitelek však dokazuje fakt, že s přibývajícím věkem se lidem hůře učí, koncentrace na učení klesá a selhává paměť, takže studium vysoké školy je pro tuto skupinu již velmi náročná a již těžko k němu lze nalézt motivaci.

## Velikost organizace



Obr. 4 Velikost organizace

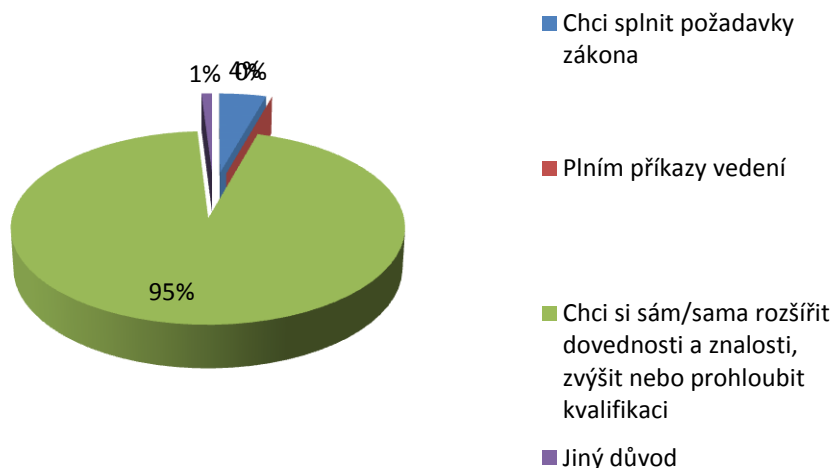
(zdroj: vlastní zpracování)

Dalším potřebným údajem k ověřování hypotéz byla velikost organizace, neboť jsme předpokládali, že ředitelé větších organizací mají bohatší zkušenosti s vedením a motivací lidí, s vyšším počtem zaměstnanců v organizaci rovněž roste soutěživost a konkurence mezi nimi, což vede k vyšší motivaci k dalšímu vzdělávání. Více než 10 pedagogických pracovníků ukazuje na více než pět tříd a takovou mateřskou školu můžeme považovat za „velkou“. Na vesnicích se často vyskytují mateřské školy o velikosti jedné třídy, s jednou nebo dvěma učitelkami. Jak představuje graf, malé, střední i velké organizace jsou v našem výzkumu zastoupeny téměř ve stejném poměru.

Dále se budeme zabývat analýzou jednotlivých otázek z dotazníku.

## 6.2 Výsledky výzkumu

### Otázka č. 1: Jaký je váš hlavní důvod k dalšímu vzdělávání?



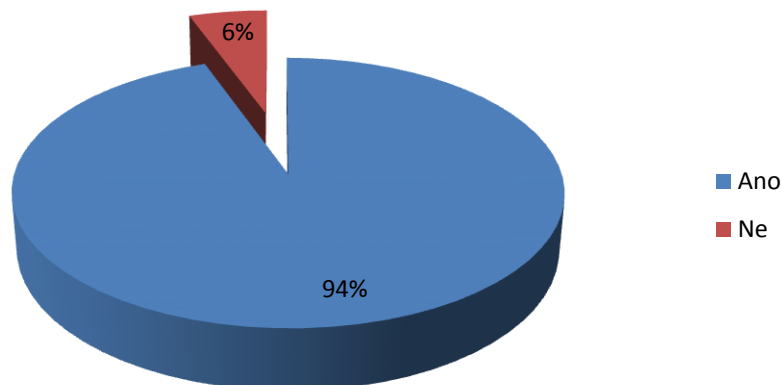
Obr. 5 Důvod k dalšímu vzdělávání

(zdroj: vlastní zpracování)

Z odpovědí je zřejmé, že u převážné většiny dotazovaných je důvodem ke vzdělávání vlastní snaha o získání nových znalostí a dovedností. To je velmi pozitivní zjištění, zejména pokud je u učitelů další vzdělávání nařízeno zákonem. Je vidět, že učitelky mateřských škol neberou další vzdělávání na lehkou váhu a jen jako povinnost, ale hlavně jako možnost dále se ve své profesi zdokonalovat a rozvíjet své kompetence.



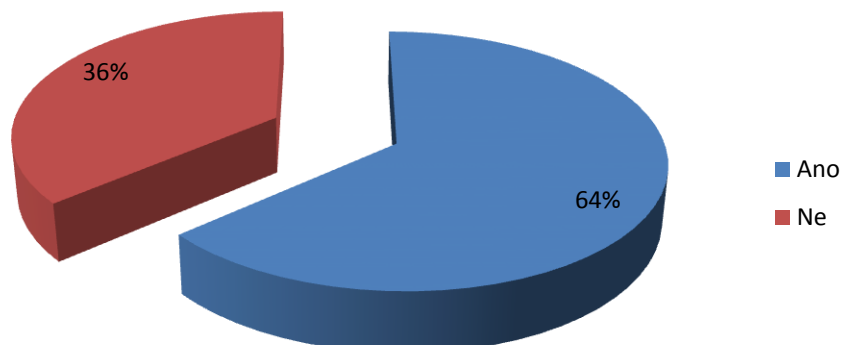
Otázka č. 2: Jste ochotný/á účastnit se vzdělávacích akcí ve svém volném čase?



*Obr. 6 Účast na vzdělávacích akcích ve volném čase*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Na tuto otázku dotazovaní odpověděli taktéž téměř jednoznačně, že jsou ochotni se vzdělávat i mimo svoji pracovní dobu, na úkor svého volného času. Znamená to tedy, že vzdělávání jako takové berou za vhodný a užitečný způsob trávení svého volného času, což opět dokazuje odpovědný přístup k dalšímu vzdělávání a skutečnost, že motivací je pro ně právě ten vnitřní pohon.

**Otázka č. 3: Jste ochotný/á hradit si akce dalšího vzdělávání z vlastních prostředků?**

*Obr. 7 Úhrada vzdělávání z vlastních prostředků*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

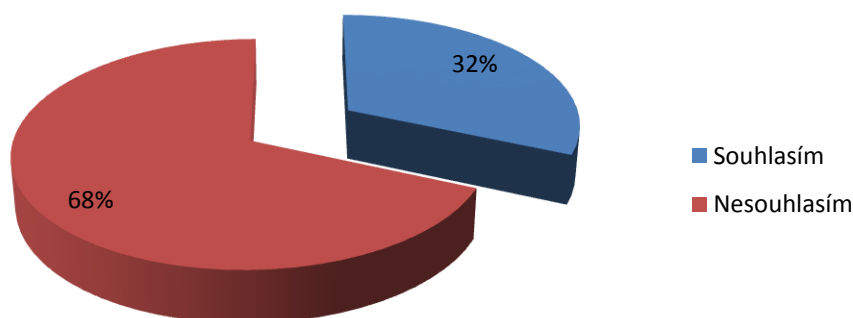
Odpovědi na tuto otázku ve srovnání s otázkou předcházející již tak jednoznačné nebyly, ale přesto převládá kladná odpověď. To, že jsou respondenti ochotni obětovat svůj volný čas, ale své vlastní finanční prostředky již ne, si můžeme vysvětlit tím, že jejich platy nejsou nikterak vysoké a ceny některých seminářů a kurzů by nebyly zanedbatelnou položkou v jejich soukromém rozpočtu.

Pokud srovnáme odpovědi na tuto otázku podle délky praxe, zjistíme, že ochotnější k této investici jsou spíše mladší učitelky. Tuto skutečnost si můžeme vysvětlit tím, že finanční investici do svého vzdělání vidí jako správný krok k tomu, aby obstály na trhu práce a dokázaly čelit všem nárokům, které na ně budou během jejich profesní dráhy jistě kladeny.

**Otázka č. 4: Mají získané vědomosti a poznatky ze vzdělávacích akcí, kterých jste se zúčastnil/a, přínos pro vaši praxi?**

Tato otázka směřovala ke zjištění zkušeností s již absolvovanými vzdělávacími akcemi, což také souvisí s motivací, neboť zjištění, že vzdělávání nepřináší nic prospěšného a uplatnitelného pro praxi a je uskutečněno pouze formálně pro splnění požadavků zákona, takzvaně „pro čárku“, je značně demotivující a vede k odmítání dalšího vzdělávání.

Všichni dotazovaní však odpověděli naprosto shodně (100%), že vzdělávací akce, kterých se zúčastnily, jsou přínosem pro jejich praxi. To rovněž dokazuje, že vzdělávací akce pro učitele jsou opravdu orientovány na praktické zkušenosti, což je ve vzdělávání nejen učitelů, ale všech dospělých velmi důležité.

**Otázka č. 5: Jaký je váš názor na požadavek zavedení povinného vysokoškolského studia (bakalářský stupeň) jako nezbytné kvalifikace pro práci učitele/ky v mateřské škole?**

*Obr. 8 Názor na požadavek zavedení VŠ studia  
(zdroj: vlastní zpracování)*

U této otázky převládala odpověď „nesouhlasím“. 24 respondentů využilo možnosti ke slovnímu vyjádření, které potvrzovalo tuto odpověď. Vybíráme několik z nich:

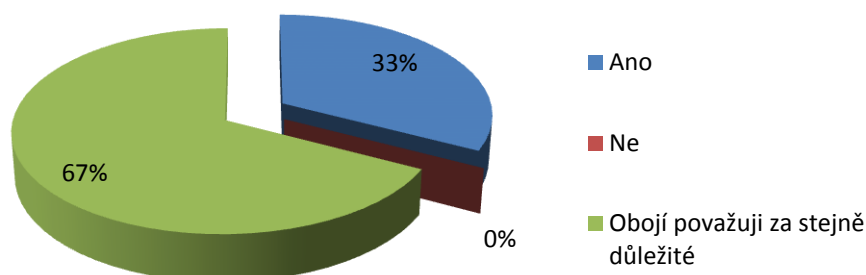
- Vysokoškolské vzdělání nezajistí kvalitního pedagoga, pouze kvalifikovaného zaměstnance. Myslím, že ani magisterské vzdělání člověka nezajistí to, co je po práci s dětmi velmi důležité a to je osobnostní předpoklad pro tuto práci.
- Vzdělání není vše, praxe je daleko důležitější.
- Pedagogické praxe a metodiky na střední pedagogické škole dají větší základ pro práci v mateřské škole
- Jsou případy, kdy kvalita vzdělání středoškolských i vysokoškolských absolventek je porovnatelná
- Vzdělání by zvýšilo prestiž učitelek, ale úroveň škol je různá a často mimo praxi
- Dosažený stupeň vzdělání neudává kvalitu učitele
- Kvalitní středoškolské vzdělání je dostačující. Ovšem při rozvolnění studia na SPgŠ bude zřejmě nutné VŠ vzdělání. Současné starší učitelky MŠ, pokud budou mít zájem o VŠ studium, by měly mít možnost být přijaty k dálkovému studiu bez zkoušek (do naplnění kapacity v oboru), jinak nemají šanci studovat, neboť ve scio testech nemají šanci proti absolventům uspět.
- Není nutné, hlavní je kreativita a osobnost učitelky.
- Vzhledem k nedostatku financí v celém školství s výjimkou vysokých postů co finance rozdělují, s tímto nápadem brzy nebude mít kdo učit ani ve školkách. Protože z platu, jaký učitelky dostanou, není možné si ještě platit studium na vysoké škole. A vzhledem k tomu kolik volného času tráví prací pro MŠ, na to nemají ani čas.
- Absolventky ze středních pedagogických škol jsou velmi kvalitně připraveny pro praxi. Znají velmi dobře metodiky, umí hrát na hudební nástroje a jsou velmi vstřícné dalšímu vzdělávání. Pokud se tyto věci snoubí s vlídným a laskavým přístupem k dětem, vysokoškolské vzdělání není podstatné.
- Pokud bude mít student střední pedagogické vzdělání, nevidím důvod si doplňovat toto studium, a to z toho důvodu, že děvčata, která k nám přišla z VŠ, zdaleka neměla takový přehled jako děvčata ze SPgŠ, chybí jim praxe, kterou na VŠ buď nemají, nebo mají možná, ale minimum. Jsem ředitelka MŠ a přijala jsem dvě studentky z VŠ a až po třech letech praxe můžu říct, že pochopily systém a náplň a celkový proces MŠ.

Ojedinele se vyskytla i souhlasná stanoviska:

- Až nyní, kdy jsem ve svých 40 letech dokončila studium VŠ, vidím, že má smysl – daleko hlouběji se zabírá problematikou práce s dětmi v této věkové skupině, nabízí souvislosti, přináší hodně vědomostí nad rámec SŠ.
- Souhlasím, se stanovením časové hranice od roku....

Z těchto odpovědí je zřejmé, že střední pedagogická škola připravuje učitelky k výkonu tohoto povolání opravdu dobře, je zaměřená hodně prakticky a ke všestrannému vzdělání, zahrnuje i hudební, výtvarnou a dramatickou výchovu, rovněž praxe je rozsáhlejší, což je zvláště u začínajících učitelek velmi důležité. Toto zjištění koresponduje s naším názorem, že zvláště u učitelek mateřských škol je přístup k dětem, schopnost je zaujmout a naučit je vše potřebné v rámci hry něco, co stojí zcela mimo teoretické znalosti, důraz je kladen především na kompetence k výkonu tohoto povolání, které lze zdokonalovat právě dalším vzděláváním, zaměřeným individuálně. I z rozhovorů s rodiči dětí je zřejmé, že je pro ně především důležitá spokojenost dětí v době pobytu ve školce, to aby se cítili bezpečně a zvládly první větší odloučení od rodiny, měly důvěru ke své učitelce, což následně vede ke spokojenosti a ke klidu rodičů, kteří musí pobývat v zaměstnání a své malé ratolesti na tuto dobu „odložit“.

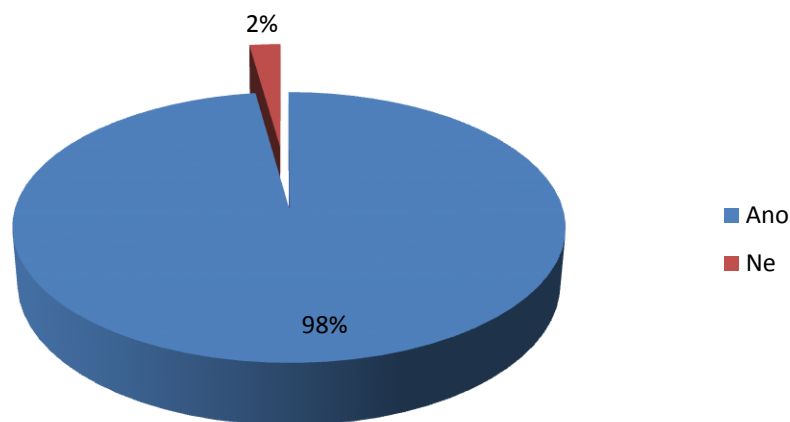
**Otázka č. 6: Pociťujete zkušenosti získané praxí za důležitější a přínosnější pro vaši práci než teoretické znalosti získané dalším vzděláváním?**



*Obr. 9 Důležitost zkušeností z praxe proti teoretickým znalostem*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

U této otázky se nevyskytla ani v jednom případě záporná odpověď, což dokazuje, že zkušenosti získané praxí považují dotazovaní za důležitější nebo ve většině případů za stejně důležité jako teoretické znalosti. Opět narážíme na skutečnost, že teorie se bez praxe v žádném případě neobejde a že je často v rozporu s praxí. Učit se například o výchovných problémech s hyperaktivními dětmi a stát skutečně tváří v tvář této skutečnosti ve třídě, kdy jedno dítě může zcela narušit práci s celým kolektivem, je věc druhá. Zvláště za předpokladu, že každé dítě je jedinečná osobnost se zcela individuálními problémy. Je vidět, že takové situace dokáží lépe zvládat zkušenější učitelky, i když teoretické znalosti z oblasti pedagogiky a psychologie jsou jistě v tomto případě nezbytné. Ideální tedy je, když se teorie propojí s praxí, což dokazuje i velké procento odpovědí (67%), že obojí je stejně důležité. To je také motivací k dalšímu vzdělávání, neboť dnešní doba sebou přináší spoustu rizikových situací, přibývá dětí s poruchami učení a chování, některé děti jsou neklidné, těžko přizpůsobitelné kolektivu a již v raném věku vykazují známky agresivity. Přístup rodičů k výchově je rovněž mnohdy hodně diskutabilní a zvládnutí těchto okolností je pro učitelku s velkým počtem dětí ve třídě určitě nelehký úkol, se kterým se musí denně potýkat. Z rozhovorů s učitelkami jsou nejoblíbenější semináře a kurzy obsahující skutečné praktické ukázky a nácviky různých technik.

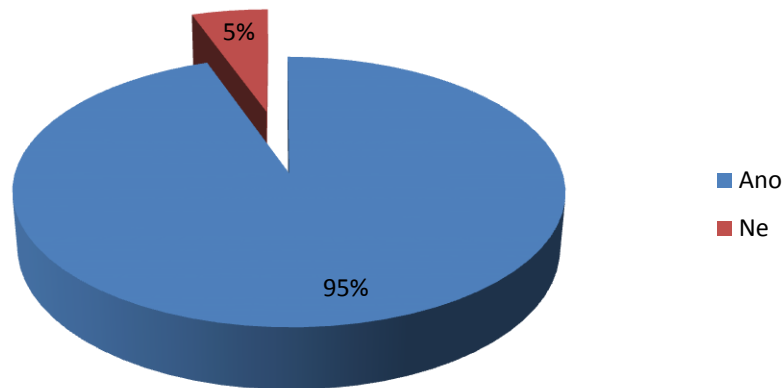
**Otázka č. 7: Jste spokojena s vlastním povoláním? Naplňuje Vás vaše práce?**

*Obr. 10 Spokojenost s povoláním*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

U této otázky odpověděli pouze dva respondenti záporně, ostatní jsou se svým povoláním spokojeni. Otázka směřovala ke zjištění, zda je skutečně pravdivé naše tvrzení, že učitelky mateřských škol si toto povolání vybraly z lásky k dětem, že jsou hudebně, výtvarně a dramaticky nadané a ve své práci mohou všechny tyto skutečnosti uplatnit. Vzhledem k motivaci k dalšímu vzdělávání má otázka význam, jelikož pouze člověk, který má svoji práci rád a práce ho naplňuje, se v ní také chce dále zdokonalovat a inovovat své dosavadní postupy. Pokud je člověk nespokojený se svou prací, chodí do zaměstnání s odporem nebo ho bere jen jako nutné zlo, není motivován k osvojování si dalších znalostí a dovedností.

**Otázka č. 8: Je dle vašeho názoru další vzdělávání ve vaší organizaci podporováno vedením?**

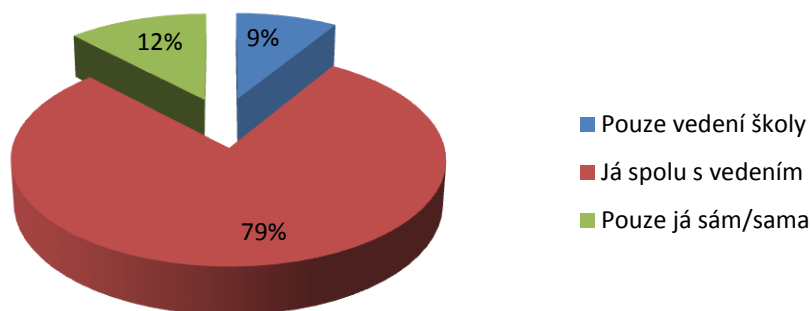


*Obr. 11 Podpora dalšího vzdělávání ze strany vedení organizace  
(zdroj: vlastní zpracování)*

Motivace a stimulace zaměstnanců je hlavním úkolem každého vedoucího pracovníka, otázka č. 8 tedy zahajuje skupinu otázek směřujících právě k podpoře dalšího vzdělávání a motivaci k dalšímu vzdělávání svých zaměstnanců ze strany ředitelů mateřských škol. Výsledek tohoto zjištění je pozitivní, opět skoro všichni odpověděli souhlasně, tedy, že další vzdělávání v jejich organizaci je podporováno vedením školy. Značí to o tom, že ředitelé škol si jsou vědomi důležitosti rozvíjení profesních kompetencí zaměstnanců. Pokud je ve škole vytvořeno prostředí podporující vzdělávání a profesní formování osobností zaměstnanců, je v lidech zažehnut plamínek, touha po něčem novém, nehrozí ustrnutí na zažitých postupech, metodách a formách práce.



**Otázka č. 9: Kdo ve vaší organizaci rozhoduje o tom, jaké konkrétní vzdělávací akce se zúčastníte?**

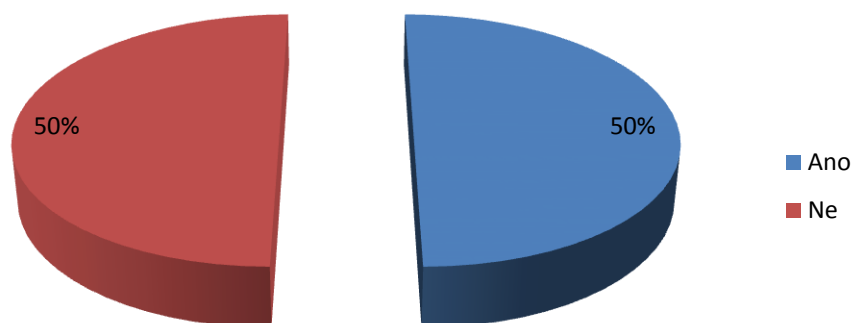


*Obr. 12 Rozhodnutí o konkrétní vzdělávací akci*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Tato otázka navazuje na předchozí otázku, v podpoře lidí k profesnímu a osobnostnímu rozvoji hraje velký význam vzájemná komunikace nadřízeného s podřízenými, je velmi důležitá spolupráce v této oblasti. Zaměstnanec, kterému je přikázána účast na vzdělávací akci bez jeho vlastního zájmu o danou problematiku, se těžko naučí něco nového, neboť takovou akci s největší pravděpodobností jen přetrpí bez vyvinutí nějakého zájmu. Z odpovědí je ale patrné, že si tuto skutečnost ředitelé mateřských škol uvědomují, neboť 79% dotázaných odpovědělo, že to, jaké konkrétní vzdělávací akce se zúčastní, záleží na vzájemné dohodě. Účast nařizovaná pouze vedením školy se vyskytuje zřídka (9%), nicméně je vidět, že situace není všude stejná a mezery ve vedení a motivaci zaměstnanců existují. O tom rovněž svědčí i 12% odpovědí, že rozhodnutí je pouze na zaměstnanci. V takovém případě nemůže být vzdělávání plánované na základě identifikace vzdělávacích potřeb, nemůže tedy vést k žadáným cílům.

**Otázka č. 10: Je účast v dalším vzdělávání součástí hodnocení zaměstnanců? (formou finančního ohodnocení, uznání, pochvaly apod.)**



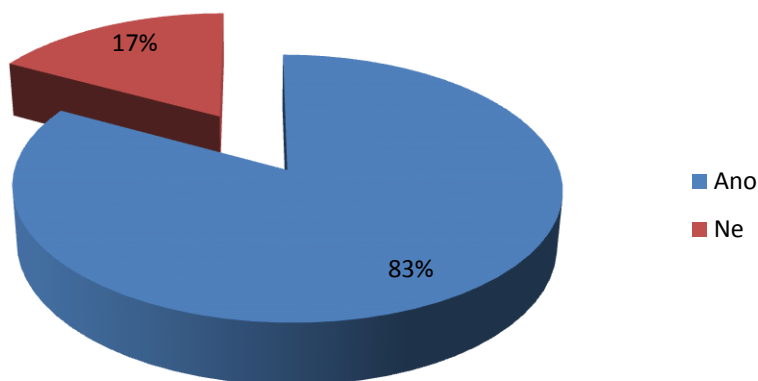
*Obr. 13 Další vzdělávání jako součást hodnocení*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Silným motivačním faktorem při vedení lidí je hodnocení zaměstnanců, které přispívá k vyšší efektivitě, zkvalitnění edukačního procesu a k dalšímu rozvoji pracovníků. Otázkou jsme tedy chtěli zmapovat, zda je tento motivační faktor dostatečně využíván řediteli škol.

Vzhledem k předchozím otázkám je poměr kladných a záporných odpovědí poměrně zarážející (50% a 50%), neboť jak jsme již zjistili, další vzdělávání je podporováno ze strany vedení škol, participace zaměstnanců na rozhodnutích o účasti na jednotlivých akcích je rovněž patrná, zdá se tedy, že problémová je oblast vedení a motivace lidí v otázkách hodnocení a zpětné vazby. Nejen finanční odměna, ale i uznání a pochvala jsou motivačními faktory, které mohou ovlivnit aktivitu zaměstnanců v otázkách dalšího vzdělávání.

Otázka č. 11: Zajímá se vedení školy dostatečně o to, zda vaše znalosti a dovednosti získané účastí v dalším vzdělávání jsou skutečným přínosem pro zkvalitnění edukačního procesu?

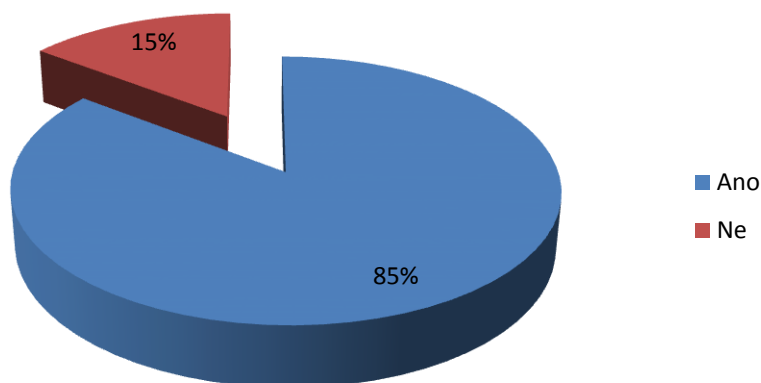


Obr. 14 Zájem vedení o přínos vzdělávání pro praxi

(zdroj: vlastní zpracování)

Kladně odpovědělo 83% respondentů, záporně pouze 17%. Vedení škol se tedy zajímá o skutečný přínos dalšího vzdělávání pro zkvalitnění edukačního procesu. Při cenách jednotlivých kurzů a školení a finančních rozpočtech škol na tyto aktivity, je skutečně nutné tyto investice patřičně zvážit a typy akcí, které nevedou k požadovaným výstupům eliminovat. Je rovněž nezbytné neustále monitorovat postup profesního rozvoje zaměstnanců a aktualizovat analýzu vzdělávacích potřeb tak, aby další vzdělávání vedlo ke stanoveným cílům a pracovník se například nevzdělával bez dalšího možného pokroku neustále ve stejné oblasti, což i pro něho samotného by bylo demotivující a škole by nepřinášelo žádný užitek.

**Otázka č. 12: Zohledňuje vedení školy v plánu dalšího vzdělávání vaše individuální vzdělávací potřeby?**

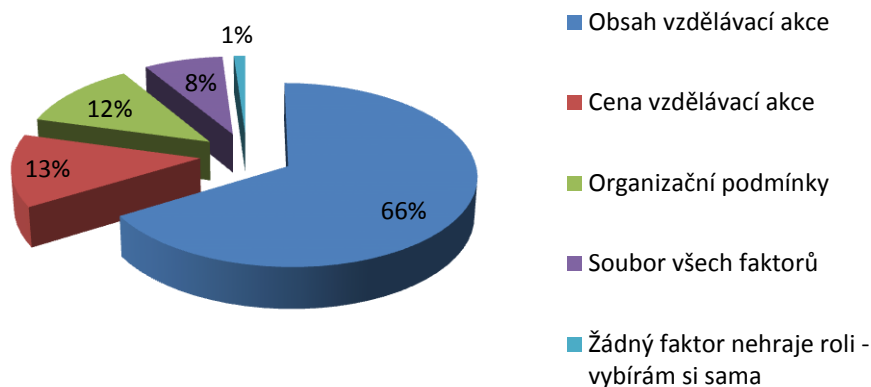


*Obr. 15 Zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Otázka navazuje na předchozí otázku, jak již bylo řečeno, neustálé sledování pokroků a rozvoje zaměstnanců a aktualizace analýzy vzdělávacích potřeb je velmi významná. Kladně odpovědělo 85% dotázaných, což značí o skutečně vhodném přístupu k těmto činnostem ze strany vedení škol.

**Otázka č. 13: Co podle Vás nejvíce ovlivňuje výběr vzdělávacích akcí ve vaší organizaci?**

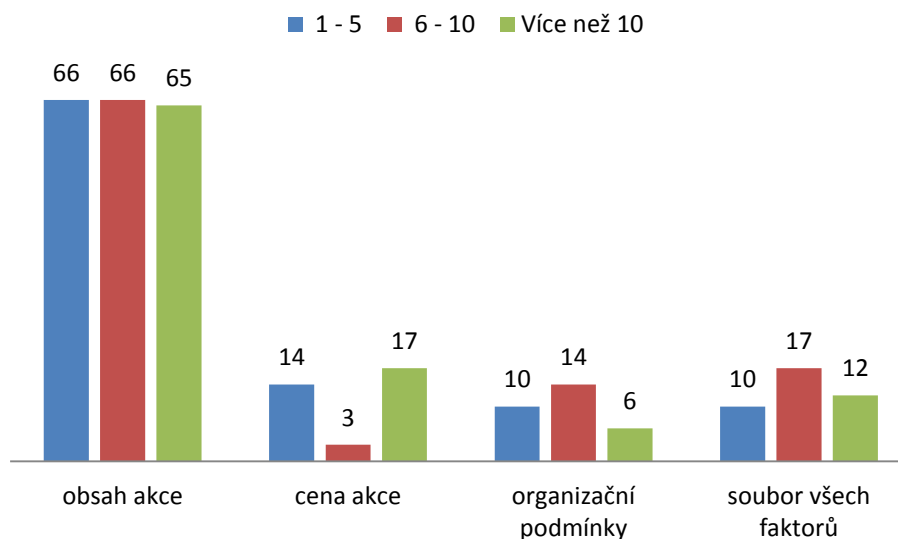


*Obr. 16 Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích akcí*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Výběr vzdělávacích akcí pro zaměstnance v mateřských školách ovlivňuje spousta okolností. Jednak vzdělávací potřeby a zaměření vzdělávací akce, ale jsou to například i organizační záležitosti se zajištěním provozu a nedostatek finančních prostředků na tyto aktivity. Motivace k dalšímu vzdělávání pak může být ovlivněna právě těmito skutečnostmi. Pokud se učitelka chce vzdělávat, je to v souladu s identifikací potřeb a plánem vzdělávání a narazí opakovaně na skutečnost, že „nejsou peníze“ nebo „není zástup“, nebude tuto aktivitu vyvíjet neustále, může dojít k rezignaci a nezájmu. Tady jsou zvýhodněni ředitelé větších organizací, z důvodu vyšších finančních rozpočtů a větší možností personálního zajištění bezproblémového chodu organizace. Bylo zjištěno, že 66% respondentů uvádí jako hlavní kritérium při výběru obsah vzdělávací akce, což je pozitivní zjištění. V odpovědích se však vyskytují i možnosti ostatní, tedy cena (13%) a zajištění organizace provozu (12%), dotazovaní se mohli i slovně vyjádřit, v nich se přikláněli k jednotlivým odpovědím, většinou však uváděli, že výběr akcí ovlivňují všechny faktory současně (8%).

Zkusili jsme tedy tuto otázku rozebrat z hlediska velikosti organizace, zda faktory jako cena a organizační podmínky ovlivňují výběr vzdělávacích akcí skutečně více u malých organizací.



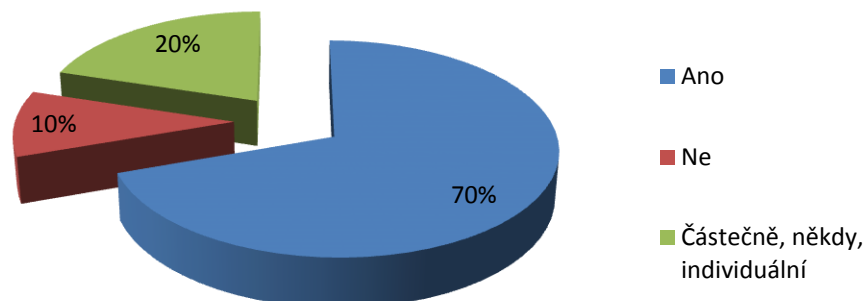
*Obr. 17 Porovnání faktorů ovlivňujících výběr vzdělávacích akcí v závislosti na velikosti organizace*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Zjistili jsme, že rozhodující okolností při výběru vzdělávací akce je u všech typů organizací obsah akce. Cena akce je rozhodující u velkých organizací (17%), což je pro nás překvapivé zjištění, v závislosti na faktu, že rozpočty větších škol na tyto aktivity jsou mnohem vyšší, neboť jsou přidělovány podle počtu žáků a zaměstnanců. Může to však svědčit o tom, že zájem o vzdělávání je ve velkých organizacích ze strany učitelek a potřeb škol taktéž vyšší, je tedy nutností dosti dobře zvažovat cenové nabídky jednotlivých akcí v závislosti na přínos pro jednotlivce i školu a zajišťovat tak dostatečně efektivnost vzdělávání.

Organizační podmínky jsou dle našeho předpokladu skutečně nejméně zásadní při výběru akcí u velkých škol. S větším množstvím personálu se snáze zajistí zástup jednotlivých učitelek.

Poslední sloupec nám však ukazuje, že v mnoha organizacích bez ohledu na její velikost je okolností k výběru akcí soubor všech uvedených podmínek.

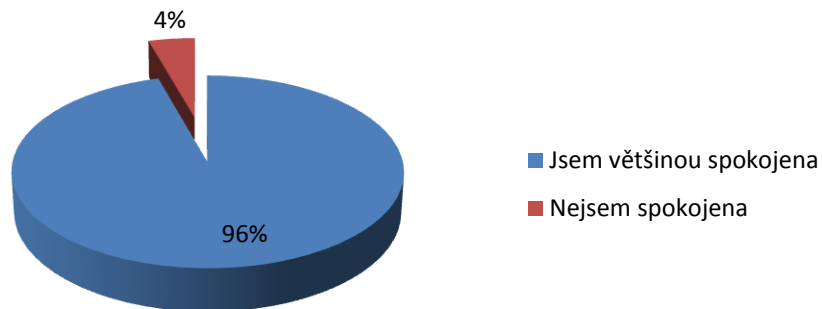
**Otázka č. 14: Jste spokojen/a s obsahovou nabídkou vzdělávacích akcí DVPP?**

*Obr. 18 Spokojenost s obsahovou nabídkou akcí DVPP*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Z grafu vyplývá, že 70% respondentů je spokojeno s obsahovou nabídkou akcí DVPP. U této otázky se mohli dotazovaní taktéž slovně vyjádřit a v jejich případě většinou odpovídali, že částečně nebo neví (20%). Pokud má DVPP splnit svůj účel, musí být pořádány semináře a školení na aktuální a požadovaná témata. Pokud není nabídka dostatečně pestrá a nereaguje patřičně na neustálé změny a vývoj edukačního procesu, nemůže uspokojit potřeby učitelek, které pak často další vzdělávání vzdávají s pocitem, že se stejně nedozví nic nového. Výzkum ukázal, že spokojenost není úplně jednoznačná, i když převládá. Tímto závěrem by se spíše měli zabývat realizátoři DVPP, zjišťovat a monitorovat skutečné potřeby škol a aktualizovat tak obsahovou nabídku svých akcí.

**Otázka č. 15: Jaké jsou vaše zkušenosti s úrovní absolvovaných akcí? (organizace, výběr místa konání, přístup a výkon lektora apod.)**



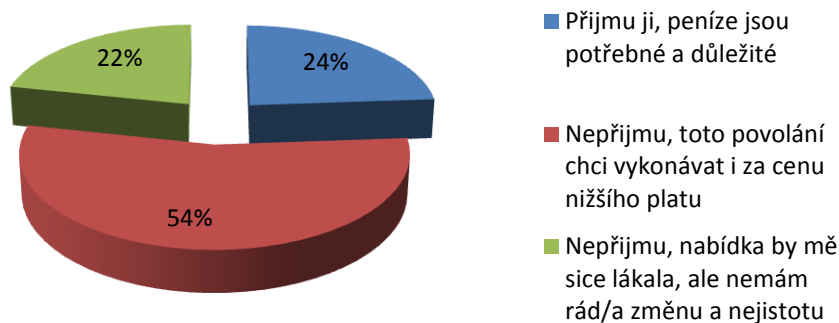
*Obr. 19 Zkušenosti s úrovní absolvovaných akcí*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Tato otázka se rovněž týká zkušeností s absolvovanými akcemi, neboť špatná zkušenost může vést k demotivaci. Není důležitý jen samotný obsah akcí, ale také místo konání, výkon lektora, technické a organizační zajištění, to všechno má vliv na to, aby se účastníci cítili příjemně a spokojeně. Jedině tak se budou chtít vracet. Z odpovědí je ale zřejmé, že převážná většina respondentů spokojena je (96%), což může být pochvalou pro organizátory akcí DVPP ve Zlínském kraji.



**Otázka č. 16. Kdybyste získala pracovní nabídku ze zcela jiné oblasti než je učitelské povolání za vyšší finanční ohodnocení, jak se zachováte?**

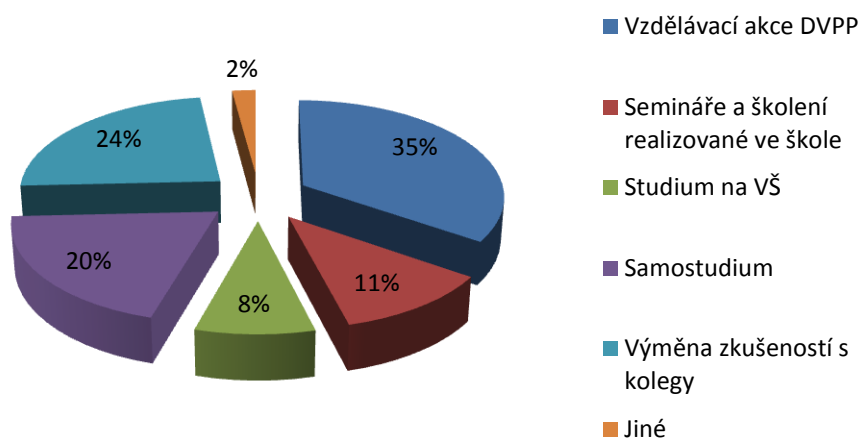


*Obr. 20 Reakce na nabídku jiného pracovního místa*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Tuto otázku můžeme považovat za kontrolní k otázce č. 7, zda jsou respondenti spokojeni se svým povoláním, což vede k motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji. Na tuto otázku však již nebyly odpovědi tak jednoznačné. Pouze 54% dotazovaných odpovědělo, že by nabídku nepřijalo kvůli lásce k tomuto povolání, 22% dotazovaných by bránil v přijetí nabídky strach z nejistoty a změny, ale lepší finanční podmínky by je lákaly i přes spokojenost se současným povoláním. Taktéž je překvapivé zjištění, že 24% dotazovaných by tuto nabídku přijalo, i když v otázce č. 7 odpověděli, že je jejich práce naplňuje. To ukazuje na fakt, že práce učitelky v mateřské škole opravdu není dobře finančně ohodnocená a významným motivačním činitelem se v dnešní nelehké době stávají peníze bohužel i u lidí, kteří své povolání berou spíše jako poslání, což ovlivňuje i snahu o rozvoj svých kompetencí v této profesi a může naopak vést ke snaze zaměřit se na rozvoj znalostí a dovedností v jiné profesní oblasti, která nabízí lepší finanční ohodnocení.

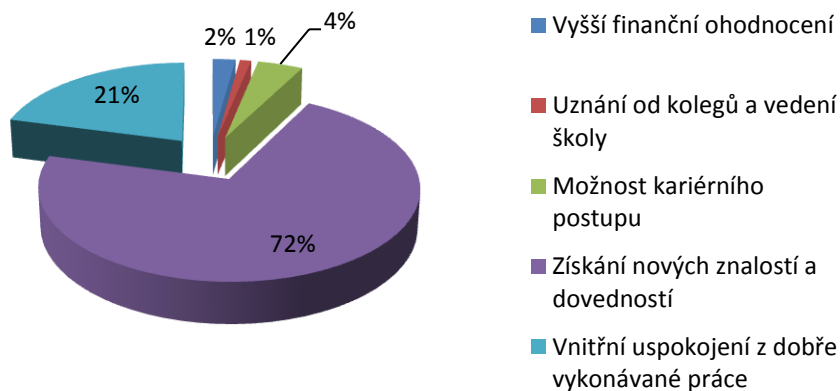
## Otázka č. 17: Jakým formám dalšího vzdělávání dáváte přednost?



Obr. 21 Formy dalšího vzdělávání

(zdroj: vlastní zpracování)

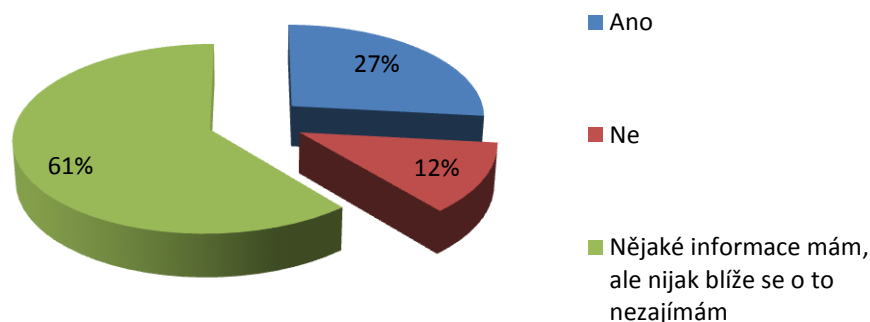
Respondenti v této otázce mohli zadávat více možností, výsledkem je, že nejvíce jsou upřednostňovány vzdělávací akce DVPP (35%). Oblíbená forma je výměna zkušeností s kolegy (24%) a rovněž samostudium (20%). Ti, kteří zvolili jiné formy vzdělávání (jen 2%), uváděli workshopy, vycestování do zahraniční organizace, celorepublikové a krajské konference nebo webináře. I přes ojedinělé odpovědi tohoto typu, to značí o velkém přehledu v moderních formách vzdělávání a snaze rozvíjet se i jiným než tradičním způsobem. Nejméně oblíbené je studium na VŠ, což je způsobeno časovou náročností studia, náročností přijímacích zkoušek, nezanedbatelné je i hledisko finanční. Zvláště starší učitelky již v tomto druhu studia nevidí perspektivu a studium by pro ně bylo již značně náročné. Vysokoškolské vzdělání rovněž není nijak platově zvýhodněno a studium je zaměřeno spíše teoreticky, ke splnění kvalifikace stačí středoškolské vzdělání příslušného směru, z hlediska motivace tedy není pro učitelky nijak zajímavé. Tato skutečnost by mohla být zohledněna v nově připravovaném kariérním řádu pro učitele, nabízí se však otázka, zda vysoká škola v porovnání s pedagogicky zaměřenou střední školou poskytuje skutečně dobrou přípravu pro praxi učitelek v mateřských školách, na což nám odpovídá rovněž otázka č. 5, tedy, že střední škola dává mnohem lepší základ pro praxi.

**Otázka č. 18: Co Vás osobně nejvíce motivuje k dalšímu vzdělávání?**

Obr. 22 Motivace k dalšímu vzdělávání

(zdroj: vlastní zpracování)

Mezi těmito odpověďmi jasně převažuje získání nových znalostí a dovedností, tedy vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání a snaze vykonávat svoje povolání co nejlépe, což koresponduje s odpověďmi na otázku č. 1, tedy jaký je hlavní důvod k dalšímu vzdělávání. Tato otázka byla položena úmyslně jako kontrolní k otázce č. 1. Pozoruhodné je, že finanční ohodnocení ani možnost kariérního postupu není motivací k dalšímu vzdělávání, což ale dokládá naše tvrzení, již v několika případech výše ověřené, že učitelky mateřských škol motivují k dalšímu vzdělávání právě výsledky jejich práce, pokroky u dětí, zvládnutí krizových situací a rovněž schopnost obstát v procesech neustálých změn. Za poměrně zvláštní můžeme považovat fakt, že uznání od kolegů a vedení školy motivuje k dalšímu vzdělávání pouze jednoho respondenta. S jistotou tedy můžeme uznání jako takové z motivačních faktorů zcela vyloučit.

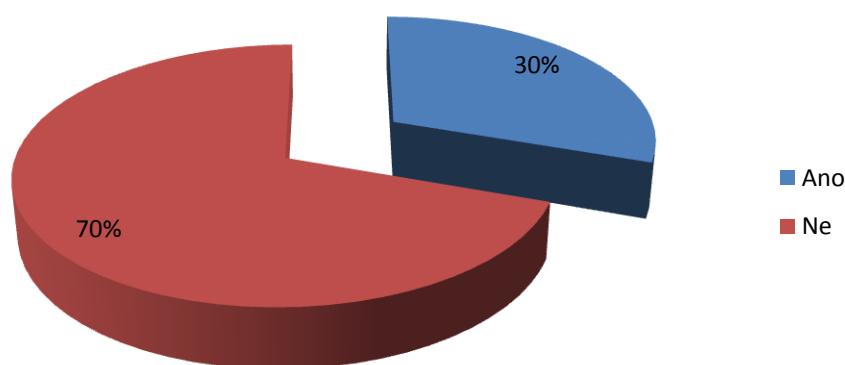
**Otázka č. 19: Zajímáte se o nově připravovaný Standard učitele a Kariérní systém?**

*Obr. 23 Zájem o nově připravovaný Kariérní systém*

*(zdroj: vlastní zpracování)*

Z grafu je zřejmé, že ke většině dotazovaných se nějaké informace takzvaně donesly, ovšem nepřikládají jim velký význam, což opět potvrzuje situaci v oblasti motivace k dalšímu vzdělávání, tedy, že jsou hnáni spíše vnitřním pohonem. 12% respondentů dokonce uvádí, že se o danou problematiku nezajímá vůbec. Toto zjištění také vypovídá o tom, že jak můžeme posoudit z praxe, učitelky mateřských škol se dostatečně neorientují v oblasti legislativy a platových poměrů, studování složitých zákonů a předpisů je pro ně značně zatěžující a jak sami často uvádí, vůbec jim nerozumí. To ovšem neznamená, že by je tyto informace nezajímaly vůbec, týkají se přece jejich ohodnocení a platových postupů, přijatelnější je však pro ně forma ústního a logického vysvětlení základních faktů s názorným příkladem aplikace do praxe, tak jako je tomu i v případě vzdělávacích kurzů a seminářů.

Otázka č. 20: Připravovaný Kariérní řád pro učitele navrhuje čtyři kariérní stupně. Toho nejvyššího by mohl dosáhnout učitel – expert ve svém oboru, jehož práce by přesahovala hranice své školy, angažoval by se v profesních sdruženích, publikoval by, vedl a hodnotil ostatní učitele v jejich profesním růstu. To by sebou přineslo vysokou prestiž a výrazněji snížený úvazek. Chtěl/a byste tohoto stupně dosáhnout?

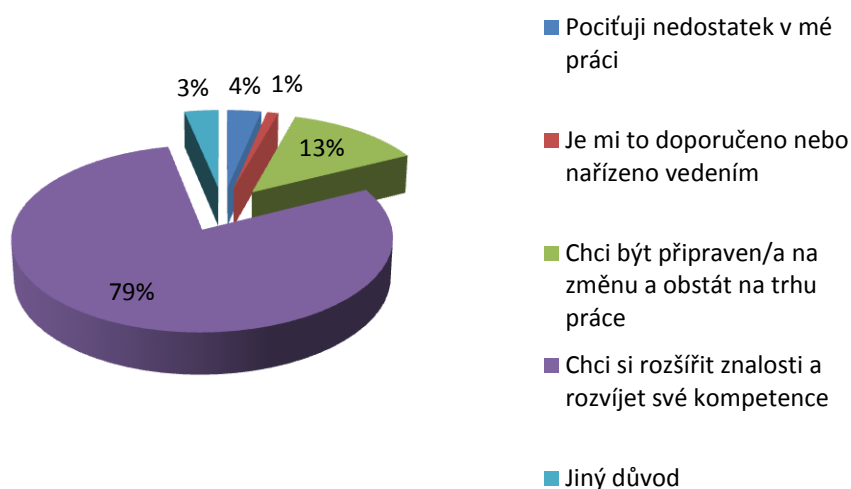


Obr. 24 Dosažení posledního kariérního stupně

(zdroj: vlastní zpracování)

Většina respondentů odpověděla záporně. Vysvětlujeme si to tím, že učitelky mateřských škol chtějí být adekvátně ohodnoceny za svoji skutečnou práci s dětmi, neboť právě kvůli tomu si toto povolání zvolily a z rozhovorů s některými z nich vyplývá, že s dětmi chtějí i nadále pracovat, být s nimi v přímém kontaktu, ne sedět v kanceláři nebo na přednáškách. Tato skutečnost je mnohdy rozčarováním i pro nové ředitele a ředitelky škol, neboť řízení školy představuje především spoustu administrativní práce, nařízení a předpisů. Práce s dětmi již stojí v pozadí, nemohou se jí věnovat v takové míře a s takovým nasazením a zápalem jako před vstupem do funkce.

## Otázka č. 21: Vzdělávám se, protože:



Obr. 25 Důvod k dalšímu vzdělávání II

(zdroj: vlastní zpracování)

Opět kontrolní otázka k otázkám č. 1 a č. 18. A graf nám jasně potvrzuje již dříve zjištěné údaje, že hlavním důvodem ke vzdělávání je rozšíření znalostí a rozvoj svých kompetencí (79%). 13% dotazovaných chce být připraveno na změnu a obstát na trhu práce, 3% dotazovaných uvedlo, že pocítuje nedostatek ve své práci a 3% dotazovaných za jiný důvod označilo souhrn všech možností. Jen v jednom případě je vzdělávání nařízeno vedením bez vlastní iniciativy. Potvrdily se nám tedy již dříve zjištěné výsledky.

## 7 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

V úvodu praktické části jsme si stanovili tři hypotézy, které se pokusíme ověřit.

### 1. Druh motivace k dalšímu vzdělávání v závislosti na délce praxe

Zformulovali jsme nulovou a alternativní hypotézu:

$H_0$ : Mezi druhem motivace a délkou praxe učitelů nebude žádná závislost.

$H_1$ : Vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání bude častější u učitelů s delší dobou praxe než u učitelů s krátkou praxí.

K ověření této hypotézy jsme využili otázku č. 22 o délce praxe a otázku č. 18 o motivaci k dalšímu vzdělávání. Na tuto otázku odpovědělo 91 respondentů, jeden neodpověděl.

	finance	uznání	kariérový postup	znalosti dovednosti	vnitřní uspokojení	
0 – 10 let	0	0	1	13	2	<b>16</b>
10 – 20 let	0	0	1	17	5	<b>13</b>
Nad 20 let	2	1	2	45	12	<b>62</b>
	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>75</b>	<b>19</b>	<b>91</b>

Tabulka 1 Souhrn odpovědí k H1 (zdroj: vlastní zpracování)

Z tabulky je zřejmé, že vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání jednoznačně převládá ve všech kategoriích délky praxe (sloupec znalosti a dovednosti a sloupec vnitřní uspokojení). Můžeme tedy zamítnout alternativní hypotézu a potvrdit hypotézu nulovou, tedy, že mezi druhem motivace a délkou praxe není žádná závislost. Jiné odpovědi se vyskytují pouze ojediněle, výpočet tedy není nutný.

## ***2. Kariérní postup a s ním spojené finanční ohodnocení podle nově připravovaného Kariérního řádu jako motivační faktor v závislosti na výšce dosaženého vzdělání***

Zformulovali jsme nulovou a alternativní hypotézu:

H<sub>0</sub>: Kariérní postup a s ním spojené vyšší finanční ohodnocení jako motivační faktor k dalšímu vzdělávání nebude záviset na výšce dosaženého vzdělání učitelů.

H<sub>2</sub>: Kariérní postup a s ním spojené finanční ohodnocení motivuje k dalšímu vzdělávání více vysokoškolsky vzdělané učitelky než učitelky se středoškolským vzděláním.

K ověření této hypotézy jsme využili otázku č. 23 o výšce dosaženého vzdělání a otázku č. 20, týkající se možnosti dosažení nejvyššího kariérního stupně podle nového připravovaného Kariérního systému. Na tuto otázku odpovědělo 89 respondentů, 3 neodpověděli.

	Ano	Ne	
SŠ vzdělání	9	50	<b>59</b>
VŠ vzdělání	18	12	<b>30</b>
	<b>27</b>	<b>62</b>	<b>89</b>

*Tabulka 2 Souhrn odpovědí k H2 (zdroj: vlastní zpracování)*

Na základě výpočtu chí-kvadrátu zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Potvrdilo se nám tedy, že motivace k dosažení prestižního postu v učitelské profesi je opravdu vyšší u učitelek s vysokoškolským vzděláním, což jen dokládá tvrzení, že vzdělanější lidé přikládají dalšímu profesnímu rozvoji větší význam, chtějí se neustále zdokonalovat a vzdělávat a rovněž chtějí své vzdělání, zkušenosti a poznatky uplatnit i jiným způsobem a být za to patřičně ohodnoceni. Středoškolsky vzdělané učitelky jsou velmi dobře připraveny pro vlastní práci s dětmi, jsou spíše zaměřeny prakticky a chtějí být ohodnoceny právě za tuto kvalitně odvedenou práci, neboť zrovna tu chápou jako své poslání.



### 3. Závislost systému hodnocení zaměstnanců na velikosti organizace

Zformulovali jsme nulovou a alternativní hypotézu:

$H_0$ : Účast v dalším vzdělávání pracovníků jako součást hodnocení zaměstnanců nebude záviset na velikosti organizace.

$H_3$ : Účast v dalším vzdělávání bude součástí systému hodnocení zaměstnanců častěji u větších organizací než u organizací malých.

K ověření této hypotézy jsme využili otázku č. 24 o velikosti organizace a otázku č. 10, týkající se zahrnutí dalšího vzdělávání do systému hodnocení v organizaci. Na tuto otázku odpovědělo 90 respondentů, 2 neodpověděli.

	1 - 5	6 - 10	Více než 10	
Ano	11 (14)	19 (14)	23 (17)	<b>45</b>
Ne	17 (14)	17 (14)	11 (17)	<b>45</b>
	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>90</b>

Tabulka 3 Souhrn odpovědí k H3 (zdroj: vlastní zpracování)

Přes skutečnost, že z tabulky četností zdánlivě vyplývá, že další vzdělávání je součástí hodnocení zaměstnanců opravdu častější u větších organizací, po výpočtu chí-kvadrátu při zvolené hladině významnosti 0,05 musíme přijmout nulovou hypotézu a zamítnout hypotézu alternativní. Z výsledku je zřejmé, že mezi velikostí organizace a zavedením účasti v dalším vzdělávání do systému hodnocení zaměstnanců není žádná závislost.

V následující kapitole provedeme zhodnocení zjištěných výsledků včetně doporučení pro praxi.

## 8 ZÁVĚR Z VÝZKUMU

Při zpracování dat z výzkumu jsme si nejprve zanalyzovali tři základní otázky, které nám sloužily k většímu přehledu o složení respondentů a také dále jako podklad k ověřování hypotéz. Těmito otázkami jsme zjišťovali délku praxe, výšku dosaženého vzdělání a velikost organizace, v níž jsou respondenti zaměstnáni.

Náš výzkumný vzorek tedy tvořily z převládající části učitelky mateřských škol s délkou praxe delší než 20 let, převážně středoškolsky vzdělané, zaměstnané v mateřských školách všech velikostí stejným poměrem. Zkusili jsme rovněž porovnat závislost výšky dosaženého vzdělání na délce praxe a zjistili jsme, že vysokoškolačky jsou hojně zastoupeny ve dvou mladších kategoriích, u služebně starších učitelek se objevuje menší výskyt vysokoškolského vzdělání, který si zdůvodňujeme faktem, že ke splnění kvalifikace pro práci učitelky mateřské školy vždy dostačovalo vzdělání středoškolské a nejinak je tomu i v současnosti. Studium vysoké školy je již pro tuto skupinu učitelek velmi náročné a ničím nemotivované, dávají tedy přednost jiným formám dalšího vzdělávání. To dokazuje i zjištění, že mezi nejoblíbenější formy patří vzdělávací akce DVPP, výměna zkušeností s kolegyněmi a samostudium.

Dalším krokem našeho výzkumu byla analýza odpovědí dle jednotlivých otázek v dotazníku. Bylo zjištěno, že hlavním důvodem k dalšímu vzdělávání učitelek mateřských škol jsou jejich vnitřní pohnutky, tedy získání nových znalostí a dovedností, rozvoj svých kompetencí a pocit z dobře vykonané práce. Se svým povoláním jsou spokojené, naplňuje je a přes to, že další vzdělávání jim ukládá zákon, ten hnací pohon, který je k dalšímu vzdělávání vede, vychází zevnitř, převládá u nich tedy motivace vnitřní. Chtějí se samy zdokonalovat a jsou nakloněny změnám se snahou jim v této i pro ně velmi složité době čelit. To dosvědčuje i fakt, že jsou ochotné i při jejich velkém pracovním vytížení, účastnit se vzdělávacích akcí ve svém volném čase a investovat do něj své vlastní finanční prostředky. Za velmi důležité pro svoji práci považují zkušenosti získané praxí, ve většině případů jim přikládají stejný význam jako teoretickým znalostem získaných studiím. Postoj ke studiu na vysoké škole jako podmínky ke splnění kvalifikace to dokazuje, ve většině případů je odmítavý s tvrzením, že SPgŠ připravují učitelky pro výkon povolání v tomto typu škol velmi dobře. Všechna tato zjištění korespondují s našimi poznatky uvedenými v teoretické části práce, tedy, že učitelky mateřských škol jsou prakticky

zaměřené, všestranně nadané s velkou láskou k dětem a svému povolání, které vnímají spíše jako své poslání.

Je potřeba však zdůraznit, že při své práci a motivaci k dalšímu rozvoji je zapotřebí podpory vedení, zajištění vhodných podmínek pro svůj profesní i osobnostní rozvoj, nastavení správného systému hodnocení a kariérního postupu. V opačném případě by mohlo dojít k pocitu přehlíženosti, k dojmu zbytečnosti vynakládání energie k aktivitě a iniciativě, což může způsobit nechuť a odmítání, někdy až averzi a rezignaci. Uvedeným výzkumem jsme se snažili zmapovat tuto situaci v daných mateřských školách. Informace z literatury i poznatky z praxe ukazují, že zkušenosti ředitelů s vedením a motivací lidí nejsou vždy dostačující a samotným ředitelům vzdělání v této oblasti chybí. Analýza dat v naší praktické části však odhalila, že v mateřských školách Zlínského kraje si ředitelé uvědomují významnost této oblasti managementu škol. Převážná většina ředitelů podporuje další vzdělávání, zohledňuje individuální vzdělávací potřeby svých zaměstnanců a rovněž projevují zájem, zda další vzdělávání má skutečný přínos pro zkvalitnění edukačního procesu. Skutečný záměr jejich počínání však může být diskutabilní, neboť ředitelé mají zákonnou povinnost vytvářet podmínky pro další vzdělávání svých zaměstnanců a odpovědnost za odbornou úroveň poskytovaného vzdělávání. Otázkou může být, zda se tedy plní jen povinnost s důrazem kladeným na výsledky nebo zda se ředitelé zabývají otázkou motivace a stimulace zaměstnanců hlouběji, ke skutečné spokojenosti obou stran. Odpovědi na otázku týkající se hodnocení zaměstnanců jsou toho důkazem. Polovina odpovídajících uvedla, že postrádá nejen finanční ohodnocení, ale rovněž ohodnocení formou pochvaly a uznání, chybí jim zpětná vazba. Tento postoj vedení škol působí zcela demotivačně a i počáteční nadšení a chuť může zcela potlačit.

Kariérní postup a finanční ohodnocení dle analýzy dat nejsou z pohledu motivace pro učitelky rozhodující, avšak ne zcela zanedbatelné. Pouze polovina dotázaných by své povolání za profesi nabízející vyšší finanční ohodnocení nevyměnila, jedna čtvrtina by však nabídku přijala a zbylou čtvrtinu by nabídka lákala a nepřijala by ji pouze ze strachu z nejistoty. To dokazuje, že práce učitelek mateřských škol není dobře finančně ohodnocena a peníze jsou významným faktorem, který může ovlivnit motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji v tomto povolání a zaměřit pozornost na rozvoj znalostí a dovedností potřebných v jiné profesi. V této souvislosti se tedy můžeme ptát, zda je připravovaný kariérní řád pro učitele nastaven skutečně dobře, zda může platit stejně pro učitele všech stupňů škol v souvislosti s velkou specifikací práce učitelek mateřských škol, která se od

pedagogů v základním a středním vzdělávání v mnoha ohledech liší. V mateřských školách nejde jen o vzdělávání dětí v souvislosti s didaktickým procesem, ale o celkovou výchovu a péči o děti, z nichž mnohé špatně snáší první odloučení od rodičů, mají problémy se sebeobsluhou, vážne komunikace, toto období je u dětí velmi citlivé v procesech navazování důvěry a získávání sebevědomí, k dosažení pocitu bezpečí a spokojenosti.

Jako motivační či demotivační faktor může působit i zkušenost s absolvovanými akcemi, spokojenost s jejich obsahem, uplatnitelností získaných vědomostí v praxi, organizací seminářů a školení, výkonem a přístupem lektora. Získaná data dokazují, že úroveň vzdělávacích akcí DVPP je ve Zlínském kraji vysoká a učitelky mateřských škol jsou s nimi téměř výhradně spokojeny. Vyskytuje se však i nespokojenost s obsahovou nabídkou těchto akcí, učitelky by uvítaly aktuálnější témata.

V závěru analytické části jsme ověřili stanovené hypotézy, dvě z nich i statistickým výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

U první z hypotéz jsme nemuseli provádět výpočet, neboť se v odpovědích vyskytly v téměř stoprocentní převaze pouze dvě varianty odpovědí, zastupující vnitřní motivaci, výpočet by tedy byl zbytečný. Na základě získaných dat jsme museli námi stanovenou hypotézu zamítnout a přijmout hypotézu nulovou, tedy, že mezi druhem motivace k dalšímu vzdělávání a délkou praxe učitelů není žádná závislost. Vnitřní motivace převládá ve všech věkových kategoriích.

Druhá námi stanovená hypotéza se potvrdila, na základě statistického výpočtu jsme odmítli hypotézu nulovou a přijali hypotézu alternativní, která nám říká, že kariérní postup a s ním spojené finanční ohodnocení motivuje k dalšímu vzdělávání více vysokoškolsky vzdělané učitelky než učitelky se středoškolským vzděláním. To je v souladu s našimi poznatky, že více vzdělaní lidé mají vyšší potřebu dalšího vzdělávání a uplatnění náročným studiem získaných vědomostí a znalostí i jiným směrem.

U třetí hypotézy jsme museli taktéž přijmout nulovou hypotézu a zamítnout hypotézu alternativní, ačkoliv tabulka četností na první pohled námi stanovenou hypotézu potvrzovala. Výpočtem testového kritéria jsme však ověřili, že mezi velikostí organizace a zavedením účasti v dalším vzdělávání do systému hodnocení zaměstnanců není žádná závislost. Mezery ve vedení a hodnocení zaměstnanců se vyskytují jak u malých organizací, tak u těch velkých.

## 8.1 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných dat z provedeného výzkumu bychom doporučovali ředitelům škol zabývat se více problematikou motivace a vedení lidí nejen se zaměřením na splnění zákonné povinnosti, ale také použitím individuálního přístupu k potřebám jednotlivých zaměstnanců, s důrazem na vypracování efektivního plánu dalšího vzdělávání a systému hodnocení učitelů. Iniciativa a aktivita k dalšímu rozvoji by měla být rozhodně oceněna buď formou finančního zvýhodnění v rámci možností rozpočtů škol, nebo formou pochvaly a uznání, udělením zaměstnaneckých výhod apod. Pasivita by naopak měla vést k objektivní kritice a diskuzi, snaze nalézt vhodné řešení ke spokojenosti obou stran. V této souvislosti bychom doporučovali ředitelům škol více se vzdělávat v oblasti řízení lidských zdrojů, navštěvovat kurzy a semináře s touto tematikou.

Navrhovali bychom ředitelům škol vypracovat jasně stanovená kritéria k odměňování zaměstnanců s bodovým ohodnocením jednotlivých aktivit a činností a seznámit s nimi všechny zaměstnance. Rovněž doporučujeme zavedení evidence dnů samostudia, kde by učitelky samy písemně informovaly o druhu vzdělávání v tomto čase, použitých zdrojích k získání nových informací a aplikovatelností nových poznatků v praxi. Na pravidelně konaných pedagogických radách by měly učitelky informovat své kolegyně o vzdělávacích akcích, které absolvovaly a předat jim získané informace. Tak by byla zajištěna větší efektivita dalšího vzdělávání, nevynakládaly by se finanční prostředky opakovaně na akci se stejným vzdělávacím obsahem. Učitelky by tuto možnost jistě uvítaly, výměna zkušeností s kolegy jim připadá jako vhodná forma dalšího vzdělávání. V některých školách je jistě takový systém již zaveden, jak však ukazují data z výzkumu, ne ve všech.

Přínosem by rovněž bylo zavedení pravidelných individuálních pohovorů ředitelů s učitelkami, například jednou za půl roku, kde by bylo zhodnoceno uplynulé období z pohledu obou stran. Prodiskutovány by měly být všechny úspěchy a pokroky, ale rovněž neúspěchy a nedostatky, stejně jako problémy, které se při výkonu práce vyskytly. Učitelky by mohly vyjádřit svůj názor, své postřehy a návrhy v oblasti svého dalšího profesního rozvoje. Výsledkem by měla být vzájemná dohoda a nalezení vhodného řešení a dalšího postupu. Tím by byla zajištěna dostatečná aktualizace analýzy vzdělávacích potřeb.

Další doporučení je adresováno tvůrcům nového kariérního systému pro učitele, výsledky našeho výzkumu by mohly sloužit k rozvinutí diskuze nad objektivností daného systému

právě pro učitelky mateřských škol. Bylo by vhodné hlouběji se zamyslet nad specifikací jejich profese a navrhovaným systémem jejich hodnocení. To, že by měly být odměňovány za jiné činnosti, tedy spíše za práci pro školu a školský systém a ne za práci pro děti, je výrazem deprofesionalizace učitelství a takto nastavený systém působí spíše demotivačně. Pro učitelky mateřských škol by například mohlo být zavedeno více kariérních stupňů, které by patřičně oceňovaly a zohledňovaly právě každodenní zvládání zátěžových situací při přímé práci s dětmi. Domníváme se, že v této profesi jde především o to, být dobrou učitelkou. A to není rozhodně málo.

Rovněž by mělo být platově zvýhodněno absolvování studia na vysoké škole, ovšem v rozumném rozpětí, aby nedocházelo k diskriminaci učitelek s dlouholetou praxí. Navrhovali bychom, aby absolventky vysokých škol příslušného směru byly zařazeny o jednu platovou třídu výše. V této souvislosti bychom doporučovali i změnu vzdělávacích programů příslušných oborů vysokých škol s větším zaměřením na praktické zkušenosti, zejména u denního studia, neboť ne všechny studentky těchto oborů absolvovaly SPqŠ, často mají vzdělání všeobecného směru na gymnáziích, výjimkou nebývá ani středoškolské vzdělání se zcela odlišným zaměřením, jako je ekonomie nebo například strojírenství a pro praxi nejsou dostatečně připraveny.

Organizátorům školení a seminářů bychom doporučili více monitorovat a zjišťovat aktuální požadavky škol, aby obsah vzdělávacích akcí korespondoval se skutečnými potřebami učitelek mateřských škol, reagoval na změny v edukačním procesu a snažil se napomáhat pedagogům ke zvládání náročných situací, které se vyskytují v praxi učitelek čím dál častěji.

## ZÁVĚR

Motivace k jakékoli lidské činnosti je u každého jedince ovlivňována jinými faktory. Nejinak je tomu i v oblasti dalšího vzdělávání a profesního i osobnostního rozvoje ve všech odvětvích průmyslu, ale také v neziskovém sektoru a specifické učitelské profesi. V naší práci jsme se zaměřili na skupinu učitelů mateřských škol a cílem práce bylo zjistit druh motivace k dalšímu vzdělávání u těchto pedagogických pracovníků spolu s faktory, které tuto motivaci ovlivňují.

Teoretická část této práce obsahuje poznatky z literatury i postřehy z praxe o motivaci lidí, způsobu učení se dospělých a správném způsobu vedení a podporování zaměstnanců k dalšímu rozvoji v obecné rovině, v další části se pak zabývá vymezením specifík pro oblast školství a učitelské profese a motivací k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, s nastíněním problémů v této oblasti u mateřských škol.

V praktické části jsme stanovili výzkumné otázky, hypotézy a cíl našeho výzkumu k dané problematice na základě předchozích zjištění, zanalyzovali a vyhodnotili jsme data získaná dotazníkovým šetřením v kvantitativním výzkumu, vyvodili závěr a navrhli doporučení pro praxi.

Období předškolního věku je u dětí důležitým obdobím k rozvoji aktivity, iniciativy a tvořivosti, k posílení sebedůvěry, k vytvoření základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Je proto nezbytné podporovat rozvoj a další vzdělávání této skupiny učitelů, neboť právě oni jsou hned po rodičích těmi prvními, kteří mohou celý další vývoj dítěte ovlivnit.

Asi nejlépe to vystihuje název jedné z knih amerického spisovatele Roberta Fulghuma „*Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*“.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ARMSTRONG, Michael, 1999. *Personální management*. Praha: Grada. ISBN 80-716-9614-5.
- [2] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4740-331.
- [3] CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka, 2010. *Základy managementu: základní manažerské činnosti 25 manažerských technik*. 3. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Učebnice (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 978-802-4423-524.
- [4] HAGEMANNOVÁ, Gisela, 1995. *Motivace*. Praha: Victoria publishing. ISBN 80-858-6513-0.
- [5] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [6] KOUBEK, Josef, 1995. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. ISBN 80-859-4301-8.
- [7] LAZAROVÁ, Bohumíra, 2005. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5115-4.
- [8] LAZAROVÁ, Bohumíra, 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Překlad Jiří Strážnický, Ivana Zahradníková. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5114-6.
- [9] NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- [10] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0372-8.
- [11] PINK, Daniel H., 2011. *Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. Olomouc: ANAG. ISBN 978-80-7263-671-6.
- [12] POLÁKOVÁ, Hana, 2012. *Zákon o pedagogických pracovnících a předpisy související: s výkladem*. 2., aktualiz. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 978-80-903823-8-1.



- [13] PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1415-5.
- [14] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6.,rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-476.
- [15] PRUSÁKOVÁ, Viera, 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu. ISBN 8096830821
- [16] STARÝ, Karel, 2008 cit. podle Beňo, M. a kol., 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIPŠ.
- [17] STARÝ, Karel, 2008. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-134.
- [18] SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- [19] TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.
- [20] URBÁNEK, Petr, 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. ISBN 80-708-3942-2.
- [21] ŠVANCAR, Radmil, 2013. Leader školy by mohl mít o 20 procent vyšší plat. *Učitelské noviny* č. 46, s. 8-11. ISSN 0139-5718.
- [22] ZAPLETALOVÁ, Jana, 2013. Jak poznat kvalitní nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. *Učitelské noviny* č. 46, s. 13. ISSN 0139-5718.
- [23] KARIÉRNÍ SYSTÉM: Podrobně o projektu. *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/podrobne-o-projektu.ep/>
- [24] KORDA, Jan. *Stanovisko k současné tvorbě kariérního systému učitelů a ředitelů*. In: Asociace profese učitelství ČR [online]. 2012 [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: [http://www.apucr.cz/files/stanovisko\\_k\\_soucasne\\_tvorbe\\_karierniho\\_systemu\\_ucitelu\\_a\\_reditelu.pdf](http://www.apucr.cz/files/stanovisko_k_soucasne_tvorbe_karierniho_systemu_ucitelu_a_reditelu.pdf)

- [25] ZAMĚŠTNANCI A MZDOVÉ PROSTŘEDKY VE ŠKOLSTVÍ - ROK 2012. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zamestnanci-a-mzdove-prostredky-ve-skolstvi-rok-2012>
- [26] ZPRÁVY ZE SENÁTU - 28. TÝDEN. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2011 [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/zpravy-ze-senatu-28-tyden.aspx>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
SPgŠ	Střední pedagogická škola.
VŠ	Vysoká škola
SŠ	Střední škola
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1 Délka praxe.....	44
Obr. 2 Výška dosaženého vzdělání.....	45
Obr. 3 Porovnání výšky dosaženého vzdělání s délkou praxe.....	46
Obr. 4 Velikost organizace .....	47
Obr. 5 Důvod k dalšímu vzdělávání .....	48
Obr. 6 Účast na vzdělávacích akcích ve volném čase .....	49
Obr. 7 Úhrada vzdělávání z vlastních prostředků.....	50
Obr. 8 Názor na požadavek zavedení VŠ studia.....	51
Obr. 9 Důležitost zkušeností z praxe proti teoretickým znalostem .....	54
Obr. 10 Spokojenost s povoláním.....	55
Obr. 11 Podpora dalšího vzdělávání ze strany vedení organizace.....	56
Obr. 12 Rozhodnutí o konkrétní vzdělávací akci .....	57
Obr. 13 Další vzdělávání jako součást hodnocení .....	58
Obr. 14 Zájem vedení o přínos vzdělávání pro praxi .....	59
Obr. 15 Zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb.....	60
Obr. 16 Faktory ovlivňující výběr vzdělávacích akcí.....	61
Obr. 17 Porovnání faktorů ovlivňujících výběr vzdělávacích akcí v závislosti na velikosti organizace.....	62
Obr. 18 Spokojenost s obsahovou nabídkou akcí DVPP.....	63
Obr. 19 Zkušenosti s úrovní absolvovaných akcí .....	64
Obr. 20 Reakce na nabídku jiného pracovního místa .....	65
Obr. 21 Formy dalšího vzdělávání.....	66
Obr. 22 Motivace k dalšímu vzdělávání .....	67
Obr. 23 Zájem o nově připravovaný Kariérní systém .....	68
Obr. 24 Dosažení posledního kariérního stupně.....	69
Obr. 25 Důvod k dalšímu vzdělávání II.....	70

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Souhrn odpovědí k H1 (zdroj: vlastní zpracování).....	71
Tabulka 2 Souhrn odpovědí k H2 (zdroj: vlastní zpracování).....	72
Tabulka 3 Souhrn odpovědí k H3 (zdroj: vlastní zpracování).....	73

## SEZNAM PŘÍLOH

PI: Dotazník

PII: Statistické zpracování údajů z kvantitativního výzkumu

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

Vážená paní ředitelko/pane řediteli,

jmenuji se Iva Pešáková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studijního oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Tématem mé závěrečné bakalářské práce je "**Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách**".

Dovoluji si Vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé práce a o předání tohoto e-mailu všem pedagogickým pracovníkům ve vaší mateřské škole. Velmi si vaší pomoci cením.

Vyplnění dotazníku zabere jen pár minut, je zcela anonymní a výsledky poslouží jen účelům mé bakalářské práce.

Odkaz na dotazník: <http://www.surveio.com/survey/d/G5N4R0R5R1K9J3R2W>

V případě jakýchkoli dotazů mne kontaktujte na e-mailové adrese [pesakova.iva@seznam.cz](mailto:pesakova.iva@seznam.cz).

Předem moc děkuji za Vaši ochotu a čas.

S přáním hezkého dne

Iva Pešáková

1. Jaký je váš hlavní důvod k dalšímu vzdělávání?
  - Chci splnit požadavky zákona
  - Plním příkazy vedení
  - Chci si sám/sama rozšířit dovednosti a znalosti, zvýšit nebo prohloubit kvalifikaci
  - Jiný důvod. Uveďte jaký:
  
2. Jste ochotný/á účastnit se vzdělávacích akcí ve svém volném čase?
  - Ano
  - Ne
  
3. Jste ochotný/á hradit si akce dalšího vzdělávání z vlastních prostředků?
  - Ano
  - Ne
  
4. Mají získané vědomosti a poznatky ze vzdělávacích akcí, kterých jste se zúčastnil/a, přínos pro vaši praxi:
  - Ano
  - Ne
  
5. Jaký je váš názor na požadavek zavedení povinného vysokoškolského studia (bakalářský stupeň) jako nezbytné kvalifikace pro práci učitele/ky v mateřské škole?
  - Souhlasím
  - Nesouhlasím
  - Možnost pro slovní vyjádření:
  
6. Pociťujete zkušenosti získané praxí za důležitější a přínosnější pro vaši práci než teoretické znalosti získané dalším vzděláváním?
  - Ano
  - Ne
  - Obojí považuji za stejně důležité
  
7. Jste spokojen/a s vaším povoláním? Naplňuje Vás vaše práce?
  - Ano
  - Ne



8. Je dle Vašeho názoru další vzdělávání ve vaší organizaci podporováno vedením?
- Ano
  - Ne
9. Kdo ve vaší organizaci rozhoduje o tom, jaké konkrétní vzdělávací akce se zúčastníte?
- Pouze vedení školy
  - Já spolu s vedením
  - Pouze já sám/sama
10. Je účast v dalším vzdělávání součástí hodnocení zaměstnanců? (formou finančního ohodnocení, uznání, pochvaly apod.)
- Ano
  - Ne
11. Zajímá se vedení školy dostatečně o to, zda vaše znalosti a dovednosti získané účastí v dalším vzdělávání jsou skutečným přínosem pro zkvalitnění edukačního procesu?
- Ano
  - Ne
12. Zohledňuje vedení školy v plánu dalšího vzdělávání vaše individuální vzdělávací potřeby?
- Ano
  - Ne
13. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje výběr vzdělávacích akcí ve vaší organizaci?
- Obsah vzdělávací akce
  - Cena vzdělávací akce
  - Organizační podmínky (zastupování, spojování dětí apod.)
  - Jiné:

14. Jste spokojen/a s obsahovou nabídkou vzdělávacích akcí DVPP?

- Ano
- Ne
- Možnost pro slovní vyjádření:

15. Jaké jsou vaše zkušenosti s úrovní absolvovaných akcí? (organizace, výběr místa konání, přístup a výkon lektora apod.)

- Jsem většinou spokojen/a
- Nejsem spokojen/a z důvodu:

16. Kdybyste získal/a pracovní nabídku ze zcela jiné oblasti než je učitelské povolání za vyšší finanční ohodnocení, jak se zachováte?

- Přijmu ji, peníze jsou potřebné a důležité
- Nepřijmu, toto povolání jsem si zvolil/a kvůli práci s dětmi a chci ho vykonávat i za cenu nižšího platu
- Nepřijmu, nabídka by mě sice lákala, ale nemám rád/a změnu a nejistotu

17. Jakým formám dalšího vzdělávání dáváte přednost? (můžete zadat více možností)

- Vzdělávací akce DVPP – kurzy a semináře zabezpečované vnějšími subjekty
- Studium na VŠ
- Samostudium (odborná literatura, internet apod.)
- Výměna zkušeností s kolegy
- Jiné:

18. Co Vás osobně nejvíce motivuje k dalšímu vzdělávání?

- Vyšší finanční ohodnocení
- Uznání od kolegů a vedení školy
- Možnost kariérního postupu
- Získání nových znalostí a dovedností
- Vnitřní uspokojení z dobře vykonávané práce
- Jiné:

19. Zajímáte se o nově připravovaný Kariérní systém a Standard učitele?

- Ano
- Ne
- Nějaké informace mám, ale nijak blíže se o to nezajímám

20. Nový kariérní řád pro učitele navrhuje čtyři kariérní stupně. Toho nejvyššího by mohl dosáhnout učitel – expert ve svém oboru, jehož práce by přesahovala hranice své školy, angažoval by se v profesních sdruženích, publikoval by, vedl a hodnotil ostatní učitele v jejich profesním růstu. To by sebou přineslo vysokou prestiž a výrazněji snížený úvazek. Chtěl/a byste tohoto stupně dosáhnout?

- Ano
- Ne

21. Vzdělávám se, protože:

- Pociťuji nedostatek v mé práci
- Je mi to doporučeno nebo nařízeno vedením
- Chci být připraven/a na změnu a obstát na trhu práce
- Chci si rozšířit znalosti a rozvíjet svoje kompetence
- Jiný důvod:

22. Jaká je délka vaší praxe?

- 0 - 10 let
- 10 - 20 let
- Nad 20 let

23. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Středoškolské
- Vysokoškolské – Bc. i Mgr.
- Jiné:

24. Kolik pedagogických zaměstnanců má škola, v níž jste zaměstnán/a?

- 1-5
- 6-10
- Více než 10

## PŘÍLOHA PII: STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ ÚDAJŮ Z KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

### Druhá hypotéza:

H<sub>0</sub>: Kariérní postup a s ním spojené vyšší finanční ohodnocení jako motivační faktor k dalšímu vzdělávání nebude záviset na výšce dosaženého vzdělání učitelů.

H<sub>2</sub>: Kariérní postup a s ním spojené finanční ohodnocení motivuje k dalšímu vzdělávání více vysokoškolsky vzdělané učitelky než učitelky se středoškolským vzděláním.

Čtyřpolní tabulka:

	Ano	Ne	
SŠ vzdělání	9	50	<b>59</b>
VŠ vzdělání	18	12	<b>30</b>
	<b>27</b>	<b>62</b>	<b>89</b>

Výpočet testového kritéria  $\chi^2$ :

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad-bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)} = 89 * \frac{(9 \cdot 12 - 50 \cdot 18)^2}{(9+50) \cdot (9+18) \cdot (50+12) \cdot (18+12)} = 18,779$$

Počet stupňů volnosti testového kritéria pro čtyřpolní tabulku:  $f = 1$

Hladina významnosti = 0,05

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a hladinu významnosti 0,05 nalezneme ve statistických tabulkách pro kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát kritickou hodnotu  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$

Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 18,779$  je vyšší než hodnota kritická, odmítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

### Třetí hypotéza:

$H_0$ : Účast v dalším vzdělávání pracovníků jako součást hodnocení zaměstnanců nebude záviset na velikosti organizace.

$H_3$ : Účast v dalším vzdělávání bude součástí hodnocení zaměstnanců častěji u větších organizací než u organizací malých.

Kontingenční tabulka:

	1 - 5	6 - 10	Více než 10	
Ano	11 (14)	19 (14)	23 (17)	<b>45</b>
Ne	17 (14)	17 (14)	11 (17)	<b>45</b>
	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>90</b>

Očekávané četnosti pro nulovou hypotézu jsou v tabulce vypočítány pro příslušná pole tabulky a uvedeny v závorkách.

Počet stupňů volnosti testového kritéria:

$$f = (r-1)*(s-1) = (2-1)*(3-1) = 2$$

Hladina významnosti = 0,05

Výpočet testového kritéria  $\chi^2$ :

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 0,643+0,643+2,118+0,643+0,643+2,118 = 5,65$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a hladinu významnosti 0,05 nalezneme ve statistických tabulkách pro kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát kritickou hodnotu  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 5,65$  je nižší než hodnota kritická, musíme tedy odmítnout hypotézu alternativní a přijmout hypotézu nulovou.