

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2020

Bc. Kateřina Hlaváčková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Profesní rozvoj učitelů mateřských škol ve vybraných okresech Královéhradeckého kraje

Diplomová práce

Autor:	Bc. Kateřina Hlaváčková
Studijní program	B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce:	Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.
Oponent práce:	PeaDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Kateřina Hlaváčková

Studium: P18K0388

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: **Profesní rozvoj učitelů mateřských škol ve vybraných okresech Královéhradeckého kraje**

Název diplomové práce AJ: Professional development of kindergarten teachers in selected districts of the Hradec Králové Region

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V úvodní části diplomové práce bude charakterizován profesní rozvoj učitele mateřské školy, popsány možnosti vzdělávání pedagogických pracovníků a shrnuty poznatky z empirických studií k profesnímu rozvoji učitelů. Empirická část diplomové práce si klade za cíl zjistit, jak a prostřednictvím jakých metod se v okrese Trutnov a Hradec Králové profesně rozvíjejí učitelé mateřských škol. Pro získání těchto informací bude využito dotazníkového šetření, případně polostrukturované rozhovory.

PRŮCHA, Jan & KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Předškolní pedagogika. Praha: Portál 2013. ISBN 978-80-262-0495-4
SYSLOVÁ, Zora. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7
SVOBODOVÁ, Eva & VÍTEČKOVÁ, Miluše. Osobnost předškolního pedagoga: Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucího diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala svému vedoucímu diplomové práce, panu Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, vstřícnost, ochotu a cenné rady při realizaci mé práce. Dále bych ráda poděkovala rodině a všem respondentům, bez kterých by diplomová práce nemohla vzniknout.

Anotace

HLAVÁČKOVÁ, Kateřina. *Profesní rozvoj učitelů mateřských škol ve vybraných okresech Královéhradeckého kraje*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 61s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá profesním rozvojem učitelů mateřských škol. Úvodní část diplomové práce předkládá charakteristiku předškolního pedagoga, kvalifikační požadavky a podává základní souhrn o historickém vývoji předškolního vzdělávání. Popisuje profesní rozvoj a zdůrazňuje úlohu ředitele. Popsány jsou základní metody a formy profesního rozvoje vyskytující se v mateřské škole. Poslední kapitola je věnována komparaci českého předškolního vzdělávání s vybranými zeměmi. Teoretickou částí se prolínají poznatky z empirických studií, které byly věnovány profesnímu rozvoji učitelů.

Ve výzkumné části je sledováno, jak se profesně rozvíjejí učitelé ve vybraných okresech Královéhradeckého kraje. Výzkumné šetření s řediteli či vedoucími pracovníky předškolních zařízení, realizované formou dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů zjišťuje, jaké metody a formy profesního rozvoje učitelé využívají. Jakým způsobem ředitelé podporují svoje zaměstnance a které překážky znemožňují profesní růst pedagogů.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, profesní rozvoj, další vzdělávání, předškolní pedagog

Annotation

HLAVÁČKOVÁ, Kateřina. *Professional development of kindergarten teachers in selected districts of the Hradec Králové Region*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 61pp. DiplomaThesis

The diploma thesis deals with the professional development of preschool teachers. The introductory part of the thesis characterizes a preschool teacher, qualification requirements and provides a brief summary of the historical development of preschool education. Next, it describes the professional development and emphasises the role of a principal. Furthermore, it focuses on description of the basic methods and forms of the professional development in preschools. The last chapter of this part compares Czech preschool education with the preschool education in other chosen countries. The theoretical part makes use of empirical studies concerning professional development of teachers.

The research part deals with the professional development of teachers in selected districts of Hradec Králové Region. The aim of the research, which is based on questionnaires and semi-structured interviews with the principals of the preschools, is to discover what kinds of methods and forms of professional development preschool teachers make use of. It also aims to discover how principals support their employees and what prevents teachers from developing professionally.

Keywords: preschool education, professional development, adult education, kindergarten teacher

Obsah

Úvod	7
1 Učitel mateřské školy	9
1.1 Vymezení pojmu předškolní pedagog a profesní rozvoj.....	9
1.2 Profesní kvalifikace učitele mateřské školy	10
1.3 Pohled do historie	12
2 Profesní rozvoj.....	14
2.1 Profesní rozvoj učitelů nejen v předškolním vzdělávání	14
2.2 Úloha ředitele	16
2.3 Plán dalšího vzdělávání	18
3 Metody a formy profesního rozvoje	20
3.1 Mentoring	20
3.2 Supervize	21
3.3 Vzájemná hospitace	22
3.5 Samostudium.....	23
3.6 Online metody	24
4 Profesní rozvoj v ČR a jiných zemích	25
4.1 Polsko	25
4.2 Německo	26
4.3 Rakousko	27
4.4 Slovensko.....	28
4.5 Česká republika	29
5 Metodologie výzkumného šetření.....	30
5.1 Kvantitativní výzkum.....	31
5.2 Předvýzkum	33
5.2 Výzkumný vzorek.....	34
6 Interpretace získaných dat.....	40
6. 1 Interpretace získaných dat z dotazníkového šetření.....	40
7 Shrnutí a diskuze.....	51
Závěr.....	54
Seznam použité literatury.....	56
Seznam příloh	61

Úvod

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je nedílnou součástí nejen učitele v mateřské škole. Za svoji pedagogickou praxi jsem se setkala s různými přístupy, co se týče profesního rozvoje. Ať hovoříme o přístupu učitele, ředitele či vedoucího pracovníka, je důležité mít na paměti, že profesní rozvoj je kontinuální proces a ideou je podpora nejen vnějšího prostředí, ale hlavně naše ochota a vůle nadále se vzdělávat.

Cílem této práce je zjistit, jak se profesně rozvíjejí učitelé mateřských škol ve vybraných okresech Královéhradeckého kraje. Teoretická část se snaží čtenáře seznámit se základní představou o profesním rozvoji především v předškolním vzdělávání. Práce se zaměřuje na ředitele a vedoucí pracovníky mateřských škol. Domnívám se, že ředitel/vedoucí pracovník je středobodem dalšího vzdělávání v instituci a měl by mít přehled a vizi, jakým směrem chce své zaměstnance, co se týče profesního růstu, vést. Především i chuť aktivně se podílet na profesním rozvoji svých zaměstnanců.

Teoretická část je rozdělená do čtyř kapitol. První kapitola vymezuje základní charakteristiku pojmů spojených s předškolním vzděláváním a profesním rozvojem, které jsou nedílnou součástí diplomové práce. Dále jsou zde popsány kvalifikační požadavky učitele mateřské školy a stručný pohled do historie předškolního vzdělávání, který nám pomůže pochopit současné předškolní vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá profesním rozvojem nejen v předškolním vzdělávání, shrnuty jsou zde poznatky z empirických studií, na které navazuje výzkumné šetření. Druhá kapitola se dále věnuje řediteli a jeho úloze v profesním rozvoji a plánu profesního rozvoje. I když nabídka metod a forem dalšího vzdělávání je velice rozsáhlá a pestrá, kapitola 3 pojednává pouze o vybraných z nich. Čtvrtá kapitola předkládá komparaci předškolního vzdělávání a systému profesního rozvoje v sousedících zemích.

Následuje samotné výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, jak se profesně rozvíjejí učitelé v okrese Trutnov a Hradec Králové. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník vlastní konstrukce. Je tedy využito kvantitativního výzkumu. Osloveni byli všichni ředitelé, popř. vedoucí pracovníci mateřských škol (pokud je MŠ pod ZŠ) v daných okresech. K dosažení cíle byly formulovány následující výzkumné otázky: Jaké metody a formy profesního rozvoje učitelé mateřských škol využívají? Jakým způsobem ředitelé podporují profesní rozvoj svých zaměstnanců a které překážky, z pohledu ředitele, ovlivňují profesní rozvoj předškolních pedagogů a dvě hypotézy, vycházející z teoretického základu. Doplnit výzkumné šetření měly rozhovory s ředitelkami

mateřských škol, které nebyly kvůli výskytu infekčního onemocnění Covid-19 a vyhlášení nouzového stavu, který trval od března do května 2020, uskutečněny.

Informace a výsledky výzkumného šetření mohou sloužit studentům, ředitelům a ČŠI, kteří se o profesní rozvoj zajímají. Výsledky výzkumného šetření jsou také poskytnuty Národnímu pedagogickému institutu ČR a ředitelům mateřských škol, kteří o výsledky projeví zájem.

1 Učitel mateřské školy

Předškolní pedagog je pro dítě v mateřské škole tou nejdůležitější osobou, která se stává nejdůležitějším faktorem pro pohodu dětí, jejich učení a vývoj v organizaci. Preprimární vzdělávání je počáteční stupeň organizované výuky na úrovni ISCED 0 a mimo výše zmíněné napomáhá vyrovnávat nerovnosti ve vývoji dětí.

1.1 Vymezení pojmu předškolní pedagog a profesní rozvoj

Než přejdeme k profesnímu rozvoji předškolních pedagogů, je zapotřebí objasnit základní definice spojené s tímto tématem. V odborné literatuře nalezneme hned několik pohledů na vymezení pojmu **předškolní pedagog**.

Vorlíček (2000) popisuje předškolního pedagoga jako člověka, který se zabývá výchovou a vzděláváním dětí zpravidla od dvou do šesti let věku a je k tomu stanoveným způsobem kvalifikován a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřen.

Učitel je kvalifikovaný pracovník, který dětem cestou plánovaného, připraveného, řízeného a organizovaného procesu předává vybrané poznatky. Je vůdčí osobností s přirozenou autoritou, která plánuje činnosti, vysvětluje, pomáhá a disponuje určitou psychickou a fyzickou vybaveností. (Opravilová, 2016)

Předškolní vzdělávání má za úkol doplňovat rodinnou výchovu, a protože je to právě pedagog, který s dítětem tráví mnoho času, stává se pro dítě, tak jako rodič, vzorem. Nesmíme tedy opomenout důležitost vysokých nároků a požadavků na učitele. Jedním z takových požadavků je i další vzdělávání pedagogických pracovníků, kterým se bude diplomová práce níže věnovat. Pojem učitel mateřské školy byl oficiálně zaveden až v roce 1934 výnosem Ministerstva školství a národní osvěty, do této doby bylo používáno označení pěstounka. (Syslová, 2017)

Učitelství a samotná **profese** učitele je zachycena již ve starověkém Řecku a Římě, kde vznikaly první školy. Průcha a kol. (2013) definují profesi učitele jako soubor činností, jejichž cílem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim dovednosti, znalosti a návyky.

Profesní rozvoj učitele je kontinuální proces, který probíhá během celé kariéry učitele a měl by být aktivní, odpovědný a tvořivý. Aktivitou rozumíme vlastní zájem o vzdělání, odpovědnost i vědomí významnosti svého profesního rozvoje. Klíčovým pojmem pro tuto diplomovou práci je profesní rozvoj učitelů (*teachers' professional development*), který lze definovat jako soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. U nás se tradičně používá termín další

vzdělávání pedagogických pracovníků. (Starý a spol., 2012) Souhlasím s hlediskem Kohnové (2004), která vnímá další vzdělávání pedagogů jako součást profesního rozvoje, nikoliv jako synonymum. A dále souhlasím, že profesní rozvoj učitelů je celoživotní proces, tak jak uvádí ve své knize Rodrigues (2004).

1.2 Profesní kvalifikace učitele mateřské školy

Jak uvádí Průcha a Koťátková (2013), odborná příprava k výkonu profese učitelky mateřské školy je v České republice, na rozdíl od jiných zemí, dvoukolejná. Přesné znění, jak získat odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy, nám přibližuje zákon o pedagogických pracovnících. Předkládám zde možné způsoby získání kvalifikace učitele mateřské školy dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:

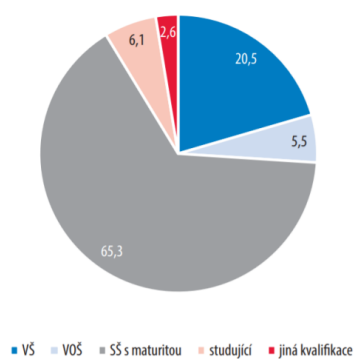
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu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

Z tohoto výčtu možností vyplývá, že na rozdíl od učitelů základních, středních a vysokých škol jsou právě předškolní pedagogové jedini, kterým k získání odborné kvalifikace postačuje střední škola s maturitní zkouškou. Ve 29 zemích EU je požadován bakalářský titul, ve čtyřech magisterský (Francie, Itálie, Portugalsko, Island). V České republice, stejně jak v dalších sedmi zemích (Irsko, Lotyšsko, Malta, Rakousko, Rumunsko, Slovensko a Spojené království – Skotsko) postačuje středoškolské vzdělání. (Zatloukal a kol., 2019)

Požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol zazněl poprvé již v roce 1920. Příhoda (In Syslová, 2017, s. 106) zajímavým způsobem zhodnocuje současnou kvalifikaci: „*Je paradoxem, že ti, kdo ošetřují chrup dětí, mají vysokoškolské vzdělání, kdežto učitelé pečující o duši dětí mají se spokojit se vzděláním nižším.*“ Je na místě zamyslet se nad tím, zdali je středoškolské vzdělání pro výkon učitelské profese dostačující a zda má dosažené vzdělání přímý vliv na pedagogickou činnost. Bohužel neexistují žádné studie, které by se této problematice celistvě věnovaly. Evropští ministři školství zdůrazňují význam zvyšování úrovně učitelského povolání. Dle jejich názoru existuje mezi lépe vyškoleným personálem a kvalitnějšími službami určitá korelace. (European Commission/EACA/Eurydice, 2019)

V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy na období 2015 – 2020 pro Českou republiku bylo jedním z opatření zahájit diskuzi o obsahu vzdělávání předškolních pedagogů a s ním spojený možný požadavek na vyšší kvalifikaci. Dle vyjádření vlády z roku 2016 není současně možné legislativně stanovit povinnost absolvovat vysokoškolské studium, ovšem přiklání se k potřebě diskutovat s odborníky o dalším profesním vzdělávání. (MŠMT, [online])

ČŠI zmapovala způsob získání odborné kvalifikace předškolních pedagogů ve školním roce 2018/2019 (graf č. 1). Dle výsledků je patrné, že převládají pedagogové se středoškolským vzděláním (65,3 %). (Zatloukal a kol., 2019)



Graf 1 – Učitelé MŠ – způsob získání odborné kvalifikace – podíl učitelů (v%)

Učitel je za svoji práci odměňován dle katalogu prací. Předškolní pedagogové jsou v katalogu prací zařazováni dle **platové třídy** (zpravidla 8. a 9. platová třída, popř. 10.) a **platového stupně**. Do platové třídy řadí zaměstnavatel zaměstnance dle druhu práce sjednané v pracovní smlouvě (dle nejnáročnější práce). Platový stupeň odráží délku dosažené praxe. Z tohoto vyplývá, že učitelé mateřských škol s vysokoškolským a středoškolským vzděláním jsou si v předškolním vzdělávání rovni. Nepatrný rozdíl představuje pouze odpočet let z praxe pro středoškolské učitele.

Dle statistické ročenky pracovalo ve školním roce 2018/2019 1315 nekvalifikovaných pedagogů, v Královéhradeckém kraji bylo zaznamenáno 40 předškolních pedagogů, kteří nesplňují odbornou kvalifikaci.

Pro výkon této profese je zapotřebí, kromě výše zmíněné kvalifikace, také splňovat několik základních předpokladů, které jsou popsány v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jedná se o způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Syslová (2017) uvádí svůj celkový pohled na předškolní vzdělávání následovně: nízké kvalifikační požadavky na učitele (dostačující středoškolské vzdělání), vysoké počty dětí ve třídách (až 28 dětí na jednu učitelku) a nejnižší platy ze všech učitelských povolání.

1.3 Pohled do historie

Abychom mohli dobře pochopit pojetí současného vzdělávání, je zapotřebí obrátit několik listů zpět a ocitnout se v době minulé. Minulost nám ukáže nejen problémy, s jakými se předškolní vzdělávání potýkalo a jak tyto problémy řešilo, ale také cenné zkušenosti, od kterých se můžeme odrazit a vybudovat prvotřídní předškolní vzdělání.

Od počátku třicátých let 19. století se v českém prostředí objevují první veřejné předškolní instituce (útulky, dětince, dětské školy a dětské zahrádky), které mají především funkci opatrovatelskou a výchovnou. První vzorová instituce, ve které převládala funkce vzdělavatelská, byla **opatrovna Na Hrádku v Praze** založena roku 1832 Janem Vlastimírem Svobodou. Opatrovna se stala také centrem pro vzdělávání budoucích učitelů. První dětská zahrádka v Čechách, založená Josefem Heinrichem, vznikla roku 1864 v Praze jako součást soukromého ústavu, kde se realizovala také příprava budoucích vychovatelek v dětských zahrádkách. Další významný krok vpřed nastal v roce 1869 vydáním rakouského školského zákona, který doporučoval zřizovat při obecných školách také předškolní zařízení a usiloval o zřizování učitelských ústavů. Pojem další vzdělávání

učitelů byl poprvé legislativně zakotven ve školském zákonu č. 62 vydaného 14. května 1869. Vzdělávání probíhalo za pomoci kurzů, prostřednictvím učitelských konferencí, učitelských knihoven a školních časopisů. (Veselá, 1992)

První speciální státní Ústav ke vzdělání pěstounek byl otevřen roku 1872 v Praze a o tři roky později také v Brně. Zprvu bylo toto studium jednoroční, od roku 1945 pak dvouleté. Podmínky pro přijetí byly následující: mravní bezúhonnost, tělesná zdatnost, věk 16 let a úspěšné absolvování měšťanské školy. (Syslová, 2017)

Je tedy patrné, že již v době minulé byla pocíťována velká potřeba vzdělávat osoby, které pečují o děti v předškolním věku. Bylo zapotřebí stabilizovat výchovný systém jak z hlediska látky, tak metody. Každá výše zmíněná instituce pracovala dle vlastní osnovy (německé opatrovny se řídily Chimaniho příručkou, opatrovny pracovaly podle Školky J. V. Svobody a české mateřské školy usilovaly o převzetí kladných prvků z českých opatroven, francouzských mateřských škol a německých dětských zahrádek). (Rýdl a Šmelová In Berčíková a kol., 2014)

Po roce 1989 nastalo období spontánního všeobecného odmítání všech dosavadních programů a snaha o vytvoření nových koncepcí a kurikula nejen pro předškolní vzdělávání. V současné době pracujeme podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tento klíčový dokument vymezuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, který představuje zásadní východisko pro tvorbu Školních vzdělávacích programů. Myšlenky o vysokoškolském vzdělání zazněly již v roce 1920 na sjezdu prvního českého a slovenského učitelstva. Pokusy o vysokoškolské vzdělání formou kurzů bylo krátce realizováno ve třicátých a padesátých letech 20. století. Od roku 1970 vznikl duální systém přípravy na profesi (středoškolské či magisterské studium). V roce 1995 přibyla zákonná možnost získat kvalifikaci na vyšších odborných školách. (Burkovičová & Kropáčková, 2014)

Současné kvalifikační požadavky pro učitele mateřských škol řeší kapitola 1.2. Samotné označení profese prošlo historickým vývojem od označení pěstounky, přes učitelku mateřské školy až k předškolnímu pedagogovi. Počet mateřských škol v České Republice stále mírně stoupá. V provozu je celkem 5 287 škol a navštěvuje je zhruba 364 tisíc dětí. (Zatloukal a kol., 2019)

Statistická ročenka školství (2018/2019) uvádí, že počet učitelů mateřských škol v České republice je 32 223, z toho žen 32 032, což představuje značnou feminizaci.

2 Profesní rozvoj

Další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků je podstatným znakem učitelské profese. A to nejen znakem, ale také právem, povinností a složkou, která udržuje kvalitu vzdělávání. Je potřeba chápat profesní rozvoj učitele v širším pojetí, než jen účast na kurzech dalšího vzdělávání. V publikaci Starý a spol. (2012, s. 15) nalezneme sdělení Komise evropských společenství z roku 2007, která výslovně uvádí: „*Kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků. ...profesní rozvoj učitelů je efektivnějším prostředkem pro zlepšení výsledků žáků, než je snižování počtu žáků ve třídách nebo zvyšování počtu hodin přímé výuky.*“ Sdělení také doporučuje, aby byly dvě třetiny výdajů na školství přiděleny na odměny učitelům.

2.1 Profesní rozvoj učitelů nejen v předškolním vzdělávání

S proměnou společnosti, novým kurikulem a současnou dobou se mění také požadavky, které jsou na učitele kladeny. V předchozí kapitole byly vymezeny základní požadavky ke splnění odborné profese, nyní se kapitola bude věnovat profesnímu rozvoji po ukončení vzdělávání.

Všichni pedagogičtí pracovníci mají **povinnost dalšího vzdělávání**, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. K tomuto účelu je možno poskytnout volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. Čerpání tohoto volna je plně v kompetenci ředitele dané školy. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je po legislativní stránce vymezeno v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. a vyhlášce č. 317/2005 Sb.

Profesní rozvoj je úzce spjat s kvalitou školy, která vychází z multidimenzionálního vzdělávání. To, jak vzdělávání a profesní růst učitele ve škole probíhá, je ovlivněno širším kontextem a podmínkami, kterými škola disponuje. (Syslová, 2017) Výzkumná studie z roku 2016 zabývající se aktivitami, které podporují profesní rozvoj, a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol odhalila, že ke svému profesnímu rozvoji využívají především jednodušší, běžné aktivity (např. samostudium webových stránek, jednorázové jednodenní školení, sebereflexi činnosti učitele a metodickou podporu k výuce). Jako největší překážky vnímají učitelé kolizi s jejich pracovním rozvrhem, finanční náročnost, nedostatečnou motivaci aj. Tyto zjištěné překážky profesního rozvoje byly téměř totožné s šetřením TALIS 2013 (Michek). I v roce 2018 v mezinárodním šetření TALIS došlo k podobným výsledkům. Jako hlavní překážku v profesním rozvoji

vnímají čeští učitelé kolizi s jejich pracovním rozvrhem (51 %). Přibližně jedna třetina vnímá jako bariéru nedostatek času kvůli rodinným povinnostem, nedostatek motivace a finanční náročnost. Mezi nejčastěji uváděné aktivity profesního rozvoje mezi českými učiteli patří četba odborné literatury, kurzy či semináře prezenčního charakteru. Tento výzkum nelze zobecňovat na učitele z mateřské školy, neboť výzkumný vzorek tohoto šetření tvořili ředitelé a učitelé druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. (Boudová, 2019)

V České republice doposud neexistuje žádný podpůrný systém pro rozvoj pedagogických pracovníků (kariérní řád, systém mzdových postupů aj.). V podstatě záleží pouze na individuálním přístupu pedagoga nebo na míře tlaku ze strany vedení. Dobrý pokrok představoval kariérní řád pro učitele podporovaný státem. Ten byl jednou z priorit vzdělávací politiky ČR (podpora kvalitní výuky a podpory učitele jako její klíčový předpoklad). Bohužel byl roku 2017 zamítnut. Nyní se ocitáme v období, kdy tento klíčový dokument (Strategie vzdělávací politiky České republiky) končí a s končící účinností tohoto dokumentu je nutné připravit kontinuálně navazující dokument, který bude definovat priority, cíle a opatření vzdělávací politiky a vzdělávacího systému. Nyní existuje pracovní verze tohoto dokumentu, která popisuje hlavní směry vzdělávací politiky ČR až do roku 2030. Velká část je věnována učitelům, jeho vzdělání, podpoře a financování, což naznačuje pozitivní budoucnost pro školství. V současnosti jsou navrženy čtyři strategické linie, které budou řešeny ve veřejných diskuzích. Jako reakce na současný stav, kdy v českém školství chybí celistvý systém profesní podpory učitelů a ředitelů, byl spuštěn také projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů). SYPO představuje novou koncepci, která by měla systematicky a komplexně podpořit odborný růst s důrazem na kvalitu za pomoci těchto nástrojů: metodické kabinety na úrovni národní, krajské i oblastní, stálá konference ředitelů, podpora začínajících učitelů a transformace systému DVPP. Tento projekt nabízí inspiraci, aktuální informace i zkušenosti a je spolufinancován Evropskou unií.

Pedagogičtí pracovníci mohou využívat velkou řadu možností a metod při svém sebevzdělání. Do škály forem můžeme zařadit: samostudium (studium odborných textů, využívání internetu – zapojení do diskusního fóra), učení formou e-learningu, mezinárodní návštěvy a výměnné pobyty, supervize, hospitace, mentoring, kurzy, školení aj. Vybraným metodám se blíže věnuje kapitola 3. (Lazarová & Prokopová, 2004)

Zájem o další vzdělávání je u většiny pedagogů vysoký. Učitelé chápou vzdělávání jako součást svého profesního i osobnostního rozvoje. Někteří pedagogové jsou ochotní

věnovat sebevzdělávání část svého volného času a také se finančně spolupodílet na nákladech. (Starý a spol., 2012)

2.2 Úloha ředitele

Ředitele mateřské školy lze považovat za klíčový faktor při podpoře profesního růstu učitelů, protože právě on může své kolegy motivovat, podporovat a vytvářet vhodné podmínky pro další profesní rozvoj, nebo naopak je negativně ovlivňovat. Měl by být v úloze podporovatele profesionálního rozvoje pracovníků a modelem lídra, který pomáhá vytvářet vhodné prostředí k sebevzdělávání. Ideální ředitel usnadňuje profesionální rozvoj učitelů a hodnotí výstupy. (Lazarová a kol. 2006)

Pedagogické vedení hraje hlavní roli při nastavení, podpoře a udržování kvality vzdělávání. Přístup, odbornost i aktivity ředitele jsou dle ČŠI klíčovými prvky k úspěchu. Poukazuje na to, že v kvalitě řízení pedagogických procesů je mezi školami velký rozdíl. (Zatloukal a kol., 2019)

Pro každou organizaci, tedy i pro mateřskou školu, je dle Dvořákové (2012) vzdělávání zaměstnanců jedna z nejdůležitějších **personálních činností**. Personální práci se v organizacích zabývají personalisté, tedy pracovníci s příslušným vzděláním a zkušenostmi. V předškolním vzdělávání jsou všechny personální činnosti na bedrech ředitele školy, který mimo jiné musí vykonávat také přímou výchovně vzdělávací práci s dětmi. Důležité je nezapomenout na významnost výše zmíněné činnosti, která má rozsáhlý dopad na kvalitu a klima školy. Povinnost vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků ukládá také školský zákon.

Ředitel mateřské školy má povinnost sestavit, po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem, **plán dalšího vzdělávání**. Je klíčové, aby ředitel dané organizace přihlížel ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy. Lidé v organizaci, v našem případě učitelé v mateřské škole, disponují určitým intelektuálním a emočním potenciálem. Vyhledávání, využívání a rozvíjení tohoto lidského potenciálu v mateřské škole významnou částí přispívá ke kvalitě organizace jako celku. Ředitel jako lídr organizace cílevědomě působí na své zaměstnance, aby došlo ke spojení osobního zájmu a úsilí s potřebami dané školy. Nedílnou součástí práce ředitele je také hodnocení vzdělávacích akcí. Systematické shromažďování a analýza záznamů z realizovaných aktivit se musí dle Guskeyho (2000) stát klíčovým prvkem v technologii profesionálního rozvoje.

Vodáček a Vodáčková (2009, s. 123) chápou motivaci jako umění manažera vzbuzovat u zaměstnanců „zájem, ochotu a chuť aktivně se angažovat při plnění činností odpovídajících posláním a cílům organizace“. Z publikací je patrné, že ředitelé škol mají významný vliv na profesionální rozvoj učitelů. Bredson a Johansson identifikovali konkrétní oblasti a úkoly ředitele školy. **Ředitel školy je modelem lídra a současně vedoucího**, který se zajímá o potřeby lidí, plánuje a účastní se dalšího vzdělávání, orientuje se v teoriích učení, řízení školy, vzdělávání dospělých apod.), **ředitel školy pomáhá vytvářet příjemné a vhodné prostředí** (např. podporuje lidi ve škole, vede konstruktivní dialog, podporuje samostatnost i kolektivní rozhodování). **Usnadňuje také profesionální rozvoj učitelů, ale nepřebírá plnou odpovědnost** (plánování a realizace aktivit je v souladu s individuálními potřebami, podporuje rozmanitost učebních příležitostí pro učitele aj.), též **hodnotí výstupy** (to znamená efektivitu dalšího vzdělávání, poskytuje supervize, zpětnou vazbu, sbírá a analyzuje data o profesionálním rozvoji svých zaměstnanců).

Ředitele potkávají profesionální dilemata, která jsou nezbytnou součástí této práce. Úloha manažera je velice těžká, svou školu musí viditelně řídit, ale v některých případech i zůstat v pozadí. Při výběru dalšího vzdělávání svých pracovníků by měl dbát na určitou dobrovolnost a spontánnost, která je však systematická a efektivní k vizi školy. Respektuje vytíženost a osobní problémy učitelů, ale zároveň vyžaduje určitou aktivitu od svých podřízených. Nemůžeme říci, že všichni ředitelé pracují a postupují v profesním rozvoji stejně. Lazarová (2006) uvádí zjednodušenou typologii o typu řízení dalšího vzdělávání, které jsou shrnuty v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 – typologie dle typu řízení dalšího vzdělávání

Typologie dalšího vzdělávání	Hlavní charakteristika
Živelné	Profesnímu rozvoji není věnována velká pozornost, vzdělání je však považováno za samozřejmost a osobní odpovědnost každého učitele. Je neformálně sledováno a učitelé jsou omezeni finančními možnostmi školy, svým časem a pracovní dobou. Vzdělávací akce si vyhledávají sami, škola zajišťuje pouze povinná funkční školení. Nabídku dalšího vzdělávání distribuuje vedení školy nepravidelně.

Typologie dalšího vzdělávání	Hlavní charakteristika
Řízené s preferencí individuálních vzdělávacích potřeb	<p>Vedení školy přenechává naprostou volnost učitelům, další vzdělávání vnímá jako individuální věc každého avšak podřízené motivuje k reflektované volbě vzdělávacích akcí, monitoruje snahy, oceňuje, dokumentuje, plánuje a žádá od učitelů zpětnou vazbu. Nabídka dalšího vzdělávání je včas a vhodně nabízena, učitelé jsou omezeni finančním přídělem, časovými možnostmi. Učitelé mají povědomí o svých právech a povinnostech v profesním rozvoji.</p>
Řízené s harmonizací vzdělávacích potřeb na všech úrovních	<p>Profesní rozvoj učitelů je vnímán jako společná věc učitele a školy. Vychází z harmonizace individuálních vzdělávacích potřeb pedagoga a potřeb školy. Využívá rozmanitých forem dalšího vzdělávání, které je systematicky plánováno a dokumentováno. Důraz je kladen na sdílení poznatků s kolegy a jejich realizaci v praxi. Vedení školy zdůrazňuje svým chováním a postoji důležitost vzdělávání.</p>
Řízené, bez respektu ke vzdělávacím potřebám učitelů	<p>Vzdělávání je vnímáno primárně za společnou věc školy a upřednostňuje vzdělávací potřeby školy, popř. školních týmů. Vzdělávání je plánováno, kontrolováno, dokumentováno a oceňováno. Většina financí je směřována ke společným vzdělávacím akcím školy.</p>

2.3 Plán dalšího vzdělávání

Jedná se o krátkodobé či dlouhodobé plány činnosti a profesionálního rozvoje, jejichž plnění bývá předmětem kontrol České školní inspekce. Plán dalšího vzdělávání je povinný dokument, který zpracovává ředitel školy. Ideál zpracovaného plánu dalšího vzdělávání zaměstnanců dle Bláhy (2013) odpovídá na následující otázky:

- Jaké vzdělání má být zabezpečeno – obsah.
- Kdo a jakými metodami se bude vzdělávat.

- Kým bude vzdělávání realizováno.
- Kdy se vzdělání uskuteční – časový plán.
- Kde se vzdělání uskuteční.
- Jaké budou náklady na vzdělání – rozpočet.
- Jak bude probíhat evaluace jednotlivých vzdělávacích aktivit.

Při tvorbě plánu nesmí ředitel mateřské školy opomenout, že předškolní pedagog s dětmi realizuje během dne velké množství různorodých aktivit. Přes hudební, dramatické, výtvarné, pohybové, rozumové činnosti aj. Proto je vhodné, aby měl učitel mateřské školy pro výkon této profese dovednosti různého zaměření a nadále se v nich rozvíjel. Ředitelé a učitelé mají v dnešní době nepřehledné množství možností metod a forem profesního rozvoje. Využívání jednotlivých variant je ovlivněno kontextovými nebo osobními faktory. Mezi kontextové faktory lze zařadit dostupnost a obsah vnějších nabídek, školní klima, finance, cíle školy, způsob organizace akcí aj. Mezi osobní faktory lze zařadit předchozí zkušenosti učitele, jeho věk, osobní vlastnosti, dosažené vzdělání, aktuální zdravotní stav a zájmy, které pedagoga naplňují. (Lazarova & Prokopová, 2004)

3 Metody a formy profesního rozvoje

Nabídka programů, metod a forem je čím dál pestřejší. V této kapitole předkládám pouze základní výčet metod a forem profesního rozvoje. Vybrány jsou především aktivity, jež je potřeba teoreticky prozkoumat kvůli empirickému šetření, kterému se bude diplomová práce níže věnovat.

3.1 Mentoring

Mentoring lze definovat jako individuální vztah mezi zkušenějším mentorem a chráněncem mentora, který prostřednictvím vzájemného vztahu rozvíjí vlastní osobní, kognitivní a sociální dovednosti. Tento jev přirozeně funguje ve společnosti od pradávna. V učitelské profesi však není dostatečně zakomponován. Chybí formalizovaný systém, který by se této problematice věnoval, přitom nároky na učitele stále stoupají. Mentoring je proces, při kterém kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní, studijní i osobnostní podporu, poradenství, vedení, předávání vědomostí a dovedností osobě, která je služebně mladší, s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj. (Kohoutek in Píšová a spol. 2011)

Mentoring lze považovat za jeden z nejstarších modelů lidského rozvoje. Odborné, kolegiální a moudré vedení k učení pomáhá chráněnci v profesním růstu. Tak je třeba chápat mentoring v profesní sféře. (Lazarová, 2011)

Základem dobrého mentoringu je výběr správného mentora. Uvádějící učitel by měl disponovat osobními vlastnostmi (být přátelský, empatický, povzbuzující atd.) a také dovednostmi, které jsou v mentorství potřeba. Zkušený učitel využívá různých metod k podpoře začínajícího učitele. Výčet metod popisuje Prášilová (2006):

- Instruktaž při výkonu práce – využíváno u dílčích pracovních postupů, které nejsou tak složité. V mateřské škole např. ukázka práce s různými didaktickými pomůckami či zpracování administrativy.
- Konzultování – tato metoda vychází ze spontánní potřeby pedagogů.
- Asistování- náročná metoda z hlediska organizace, avšak často efektivnější nežli tzv. náslech. Jedná se o proces, při kterém je podporovaný učitel přidělen zkušenému učiteli jako pomocník.
- Pověření úkolem – v této metodě zadává zkušený učitel konkrétní úkol, při kterém je začínající učitel pozorován a posléze hodnocen.

- Rotace práce – tuto metodu můžeme v mateřské škole využívat např. pověřením prací v jiné třídě. Začínající učitel má možnost se seznámit s jiným zavedeným stylem práce a o něco se lišícími podmínkami.
- Působení v roli lektora – jedná se o předávání vlastních zkušeností, vědomostí svým kolegům, které získali návštěvou kurzu, samostudiem apod.
- Stínování – jedná se o sledování práce svého kolegy s průběžným dotazováním na příčiny konkrétního jednání. Tato metoda má kladnou stránku pro pozorovaného, protože slouží jako zdroj sebereflexe.
- Hospitace – základními prostředky je pozorování a rozhovor.

Z Mezinárodního šetření TALIS 2018 vyplývá, že ředitelé vnímají mentorování pozitivně. Šetření také uvádí, že v České republice má přiděleného mentora 26% začínajících učitelů. Z výroční zprávy (2018/2019) ČŠI vyplývá, že v předškolním vzdělávání je podpora začínajících učitelů na vyšší úrovni. Ředitelé nabízejí začínajícím učitelům nejčastěji formální zaškolovací program, dále pak umožňují vzájemné hospitace, náslechy a konzultace s vedením školy. Přidělení mentora využívá 66,6% z navštívených škol, avšak dle zjištění ČŠI dochází k využívání a následnému metodickému rozboru s mentorem sporadicky. (Zatloukal, 2019)

3.2 Supervize

Ačkoliv se supervize v některých aspektech přibližuje k výše zmíněnému mentoringu, jsou zde klíčové rozdíly. Supervize je placenou službou, kterou zpravidla vykonává externí odborník. Jedná se o proces, ve kterém na rozdíl od mentoringu převládá kontrolní činnost. Supervize je proces, který zaznamenáváme více jak sto let a to především v souvislosti se zdravotní péčí, později psychoterapií, poradenstvím nebo sociální prací. Původní význam (super – visio) měl zajišťovat kontrolu kvality. Poprvé byl výraz supervizor použit v anglicky mluvících zemích jako označení nadřízeného pracovníka, jehož primární funkcí byl administrativní dozor. Paralelně se rozvíjela, tzn. klinická supervize a v souvislosti s původním účelem supervize byla zřejmá významnost lidské akceptace podpory v řešení profesních otázek.

„Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací.“ (Píšová a kol. 2011, s. 44)

Supervizní práce nabývá mnoha podob. Nejčastější forma supervize ve školství je tzv. supervize přímá. Supervidovaný učitel předem vyjadřuje své požadavky, na co by se měl supervizor ve svém pozorování zaměřit. Méně využívanou formou je supervize nepřímá, jejíž těžiště je v rozhovoru. Ten se opět odvíjí výhradně od objednávek supervidovaného a směřuje do konkrétní situace. Podle množství účastníků lze supervizi dále rozdělit na individuální a skupinovou. (Lazarová, 2006)

3.3 Vzájemná hospitace

Hospitace je v pedagogickém slovníku definována jako „*Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektori a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 92)

Aby byla hospitace úspěšná a efektivní, je nutné stanovit jasný a promyšlený cíl, zhodnotit sledovanou pedagogickou činnost učitelky dle určených kritérií, uskutečnit a zaznamenat pohospitační pohovor. Ten poskytuje zpětnou vazbu pro hospitovaného a zároveň jde o výměnu názorů a pohledu na hospitaci z obou stran. Dle Šimoníka (1994) není cílem pohospitačního pohovoru kritizovat a kárat, ale poukazovat na místa, která je možné rozvíjet a zlepšovat.

Vnímání hospitace velice záleží na celkovém klimatu školy a třídy. Přínosná hospitace pro obě strany je hospitace přirozená, která je vnímána jako kolegiální pomoc, nikoliv prostředek cílené kontroly nebo podnět k obavám. (Čapek, 2010)

Hospitace mohou probíhat nejen mezi ředitelem a zaměstnancem, ale i mezi pedagogy navzájem. Tyto vzájemné hospitace jsou považovány za jeden z neefektivnějších nástrojů profesního rozvoje z hlediska reflexe vlastní práce. Hospitovaný získává informace o svých silných a slabých stránkách a pohospitační rozhovor umožňuje vyjádřit svůj pohled na odvedenou práci, zamyslet se nad prací, podmínkami pro její výkon a nad možnostmi profesního a osobnostního rozvoje. (Syslová, 2013)

Kolegiální hospitace mezi učitelkami mateřských škol vnímám jako neefektivnější vzájemné učení a předávání zkušeností. Je důležité, aby vzájemné hospitace vycházely z vlastní motivace a ochoty učitelek. Vzájemné hospitace mohou probíhat přímo na pracovišti, nebo v jiné smluvené mateřské škole a jejich cíl nespočívá v kontrole a hodnocení učitele, nýbrž v podpoře, vzájemné inspiraci a dalším profesním rozvoji učitele.

3.4 Vzdělávání mimo školu (kurzy, semináře, školení, zahraniční exkurze)

V českém školství je pojem další vzdělávání učitelů nejčastěji spojován s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi, které mohou mít podobu kurzů, seminářů, přednášek, školení apod. Často jsou tyto pojmy chápány ekvivalentně, avšak obvykle se odlišují zaměřením, cíli a metodami práce lektora. Lazarová (2006) definuje výše zmíněné pojmy následovně: Za **přednášku a školení** lze považovat krátkodobou, jednorázovou aktivitu, která zůstává převážně v rukou přednášejícího nebo školitele, s aktivitou a kreativitou účastníků se spíše nepočítá. Dochází zde k předávání informací o určitém tématu (např. zákony, nové postupy, teorie apod.)

Pojem **seminář** vychází z vysokoškolského prostředí, počítá se s větším zapojením účastníků do diskuzí a výměn zkušeností, týmové práce aj. Může být zaměřen k různým tematickým obsahům a není časově omezen (od několika málo hodin po několik dnů).

Definice **kurzu** je v odborných publikacích nejednotná. Obvykle je tento pojem spojován s nácvikem konkrétně vymezených dovedností (např. psychomotorických, jazykových) bez hlubší orientace na osobnostní rozvoj.

Exkurzi lze charakterizovat jako zájezd či návštěvu za účelem vzdělávacím či poznávacím. V našem zaměření tedy návštěvu zahraniční mateřské školy, poznání samotné instituce, chodu a načerpání nových inspirativních zkušeností. Návštěva zahraničních institucí je dle Starého a kol. (2012) zřídka využívaná forma vzdělávání.

3.5 Samostudium

Samostudium je jednou z individuálních forem dalšího vzdělávání, jedná se o specifickou formu průběžného vzdělávání. „*Samostudium probíhá bez přímé interakce s učitelem, lektorem, instruktorem, konzultantem. Řídícím činitelem je sám učící se subjekt, který při studiu používá různé metody a pomůcky. Samostudium je komplexní edukační proces, který má za úkol osvojit si a upevnit soustavu trvalých vědomostí, dovedností či návyků.*“ (Andromedia, 2020, [online])

V současné době mají pedagogové širokou nabídku materiálů a způsobů ke svému profesnímu růstu. Mezi výhody samostudia lze zařadit časovou a místní nezávislost. Efektivnost samostudia je podmíněna také dodržováním určitých zásad (odpovědnost, soustavnost, koncentrace, individuálnost a systémovost)

Je jednou ze základních a nejčteněji využívaných metod. Starý a kol. (2012) uvádí, že samostudium může přinášet stejné hodnotné výsledky jako účast na kurzech dalšího

vzdělání a to za předpokladu, že je vhodným způsobem prokazatelný individuální profesní rozvoj (např. profesním portfoliem, prezentací nabytých znalostí a dovedností svým kolegům).

K samostudiu může pedagog využít bohatých forem samostudia. Od materiálů CD a DVD, přes četbu odborné literatury a časopisů, populárně naučné pořady v TV, výstavy, návštěvy muzeí a dalších institucí až k internetovým zdrojům. Internet nabízí v dnešní době obrovské množství možností v profesním růstu. Je zapotřebí čerpat z kvalitních a ověřených webových stránek, aby nedošlo k šíření zavádějících informací. Mezi velké výhody e-learningu patří dostupnost a velký dosah, neomezená kapacita nabídek a přístupnost.

3.6 Online metody

Jedná se o účelný a účinný proces využívání informační a komunikační technologie. Neustále se rozšiřující metoda, která pomáhá k dalšímu rozvoji pedagogů, je online vzdělávání. Toto vzdělávání je realizováno pomocí internetových sítí a je nutné, aby byl počítač neustále připojen. Výhodou je přístupnost (učitel nemusí dojíždět na seminář, ušetří čas, nemusí čerpat volno aj.)

Klement a kol. (2012) rozdělují online výuku na synchronní a asynchronní. Synchronní výuka vyžaduje neustálé připojení k internetu a je založena na předpokladech, že studium probíhá pomocí virtuální třídy, videokonference nebo diskusního fóra. Toto studium probíhá v reálném čase a na různých místech a nabízí možnost skupinové spolupráce mezi jednotlivými studenty. O asynchronní výuce hovoříme tehdy, pokud student tráví množství času samostudiem a sám prochází daným vzdělávacím programem.

Internet je součástí našeho každodenního života i organizace. Svoji roli hraje také v profesním rozvoji. Učitelé mají možnost využívat informační kanály a portály, které nabízejí možnosti dalšího vzdělávání. Je žádoucí čerpat z ověřených portálů, aby nedocházelo k dezinformacím.

4 Profesní rozvoj v ČR a jiných zemích

„Myšlenka, že počáteční vzdělání může být dostačující pro celou profesní dráhu, byla ve školství překována již v roce 1986.“ (Blackburn & Moisan In Rýdl, 1997) Zvyšování kvality učitele se ve vyspělých zemích stává prioritou. Následující kapitola představuje srovnání různých přístupů profesního rozvoje a rozdílnost v získání odborné kvalifikace předškolních pedagogů v sousedících zemích.

4.1 Polsko

Předškolní vzdělávání je v Polsku považováno za první stupeň vzdělávacího systému. Pro děti ve věku 3-6 let jsou zřízeny tyto instituce: mateřská škola (przedszkole), předškolní třída na základní škole (oddział przedszkolny w szkole podstawowej), předškolní jednotka (zespół wychowania przedszkolnego) a předškolní středisko (punkt przedszkolny). Pro děti ve věku 6 let je předškolní vzdělávání povinné s cílem získat základní dovednosti před zahájením školní docházky. (Eurydice, [online])

Požadavky na předškolního pedagoga stanovuje Ministerstvo národního vzdělávání (*Ministerstwo Edukacji Narodowej*), které můžeme přirovnat k českému Ministerstvu školství. Důležitým dokumentem je tzv. Charta učitele, která pojednává o vyžadované kvalifikaci učitele, povinnostech, právu, možnostech profesního postupu, financování, pracovních podmínkách aj.

Odbornou kvalifikaci předškolního pedagoga lze od roku 2016 v Polsku získat pouze vysokoškolským studiem. Nabízeny jsou formy bakalářského studia, navazujícího magisterského studia či celoživotního vzdělávání, které jsou převážně organizovány jako dvouoborové studium. Nejčastější kombinace pro učitele mateřských škol je studium oboru Primární a preprimární pedagogika, které poskytuje společnou přípravu učitelů mateřských škol a učitelů prvních až třetích tříd základních škol.

Další vzdělávání není v Polsku povinné, ale motivující. Profesní rozvoj sehrává důležitou roli, protože posouvá pedagoga v kariérním stupni a platovém ohodnocení. Zormanová (2019) ve své studii podrobně popisuje vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v Polsku. Polský učitel má možnost profesního postupu. Od profesní úrovně se odráží pobíraný plat. První stupeň představuje **učitel stážista (praktikant)**, do tohoto stupně spadají začínající učitelé, kterým je přidělen mentor. Průměrná mzda stážisty je 100 % základní částky, která je stanovena v zákoně o rozpočtu. Pro ukončení stáže vypracovává mentor hodnocení, ředitel zhodnocuje plnění stážistova plánu rozvoje, a pokud jsou oba dokumenty pozitivní, je připuštěn před zkušební komisí. Následuje sebehodnocení

individuálního plánu rozvoje a diskuze. Pokud stážista u zkoušky obstojí, postupuje do dalšího profesního stupně na úroveň **učitel smluvní**.

Na začátku je znovu nutné vypracovat plán rozvoje učitele, který musí schválit ředitel dané školy. Učíteli je znovu přidělen mentor, který dochází k učíteli na hospitace a realizuje konzultační pomoc. Od pedagoga je vyžadováno realizovat takovou pedagogickou činnost, která zvýší kvalitu školy. Učitel by měl být schopný sebereflexe, evaluace, diagnostiky a efektivní práce. Smluvnímu učíteli přísluší plat ve výši 111 % základu. Pro vstup do dalšího stupně učitel opět předstupuje ke zkušební komisi, která je rozšířena o dva odborníky ze seznamu expertů Ministerstva národního vzdělávání. Učitel předkládá portfolio, jež obsahuje přehled dalšího vzdělávání, doklady o aktivní účasti na rozvoji a spolupráci školy. Pokud je učitel před komisí úspěšný, pokračuje v dalším stupni, jako **učitel jmenovaný**.

Po dalších čtyřech letech pedagogické praxe (lze také po 2 letech) může požádat ředitele o umožnění další stáže, ve které prokáže samostatnost při sestavení plánu profesního rozvoje, otevřenost vyučování (kolegové z dané MŠ navštíví hodinu jmenovaného učitele). Mnoho dalších aktivit je spojených s dalším vzděláváním (publikace v časopise, funkce mentora, vypracování projektu, inovačního programu školy). Ukončení stáže je podobné výše zmíněným. Navíc učitel předkládá osvědčení o znalosti cizího jazyka. Pokud je učitel úspěšný, pokračuje v dalším stupni jako **učitel diplomovaný**, kterému náleží 184 % základu. Diplomovaný učitel je prestižní titul, člověk je vnímán jako expert. Jeho kariéra může být posunuta ještě o získání čestného titulu profesor osvěty, který je udělován Ministerstvem národního vzdělávání. (Naroznik In Zormanova, 2019)

Ráda bych také zmínila finanční odměny pro učitele, které jsou nejen za kariérní postup. Pokud učitel setrvá ve své pedagogické praxi déle než 20 let, je mu vyplacena jubilejní cena ve výši 75% měsíčního platu. Tato cena se po 5 letech zvyšuje a opakuje až do možných 40 let praxe. (Karta Nauczyciela, [online])

4.2 Německo

Dalším sousedícím a blízkým státem České republiky je Německo, které je rozděleno na 16 spolkových zemí. Tyto země se podílejí na vytváření a organizaci vzdělávacího systému, což způsobuje určitou nejednotnost. Preprimární vzdělávání v Německu tedy tvoří mnohem složitější systém, než známe u nás. Předškolní vzdělávání, které je v Německu nepovinné, nespadá pod vzdělávací systém. Vzdělávání a péče pro děti v raném věku spadá pod sociální správu jednotlivých spolkových zemí. Existují zde různé

typy zařízení, jež zajišťují institucionální péči. Síť Eurydice [online] zmiňuje Tageseinrichtungen, Krippe (jesle), Kindergarden a v několika spolkových zemích Německa fungují také přípravné třídy (tzv. Schulkindergarden nebo Vorklasse) zaměřené na přípravu dětí na školní docházku.

Kvalifikace pedagogického personálu se v rámci spolkových zemí odlišuje. Jednotlivé spolkové země mají pravomoc konkretizovat podmínky a požadavky na pedagogy. Nejběžnější kvalifikace pedagogického personálu představují vychovatelé (Erzieher/in). Studium trvá tři roky na postsekundární odborné škole, přičemž dva roky tvoří teoretická příprava a rok příprava praktická. Kvalifikaci pro práci v předškolním zařízení lze dále získat studiem na odborné vysoké škole v bakalářském studijním programu. Pedagog může dosáhnout titulu diplomovaný sociální pedagog či státem uznaný předškolní pedagog. Všechny typy vzdělání spadají do ISCED 655. (Loudová Stralczynská, 2016)

Další vzdělání pedagogických pracovníků není centrálně koordinováno. O propojení aktérů dalšího vzdělávání usiluje Iniciativa pro pokročilé vzdělávání specialistů v raném dětství (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte, ve zkratce WiFF), která ve své databázi v současné době eviduje 322 poskytovatelů DVPP v celém Německu. (WiFF, [online])

4.3 Rakousko

Předškolní vzdělávání spadá v Rakousku podobně jako u ostatních sousedících zemí do školského vzdělávacího systému ISCED 0. Od 3 let věku mají děti možnost navštěvovat Kindergarten (mateřské školy), Kindergruppen (dětské skupiny) a Vorschule (přípravnou třídu). Poslední školní rok před nástupem do základní školy je pro děti povinný.

Kvalifikaci pro výkon předškolního pedagoga v Rakousku lze získat studiem na ECEC teacher training colleges, které trvá až pět let. Nastupují sem studenti, kteří ukončili osmý ročník. V mezinárodní kvalifikaci vzdělávání spadá toho studium 1 – 3 roky ISCED 3, 4 – 5 let ISCED 5. Po absolvování tohoto studia jsou absolventi způsobilí k výchově a péči dětí od 1 do 6 let věku. Další možnost k získání odborné kvalifikace je dvouleté postsekundární studium BAfEP VET courses.

4.4 Slovensko

Stejně jako v České republice postačuje k získání kvalifikace předškolního pedagoga středoškolské vzdělání. Vzdělávání učitelů mateřských škol zajišťují také vysokoškolské instituce v bakalářských i magisterských studijních programech.

V zákoně č. 138/2019 Z.z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov je stanovené, že učitelé mají právo na profesní rozvoj a současně povinnost udržovat a rozvíjet svoje profesní kompetence. Profesní rozvoj lze realizovat prostřednictvím vzdělávání, sebevzdělání, absolvováním odborné stáže či prostřednictvím činnosti související s výkonem pracovní činnosti (např. vědecká, umělecká činnost). Další vzdělávání je koordinováno plánem profesního rozvoje, který vyplývá ze zaměření školy. Tento plán profesního rozvoje vydává ředitel po projednání se zřizovatelem, vedoucími zaměstnanci a s pedagogickou radou (pokud je zřízená). Na základě tohoto plánu vydává ředitel roční plán vzdělávání pedagogických zaměstnanců. A lze ho během roku průběžně doplňovat popř. měnit k aktuálním možnostem a potřebám školy.

Slovensko se může jako ostatní země pyšnit kariérním řádem pro učitele. Kariérní stupně, jsou blíže popsány ve výše zmíněném zákoně a jsou sestaveny s přihlédnutím k náročnosti výkonu pracovní činnosti a míře osvojených profesních kompetencí. Zmíněný zákon doplňuje také vyhláška 361/2019 o vzdělávání v profesním rozvoji. Kariérní stupně jsou řazeny následovně: začínající pedagogický zaměstnanec, samostatný pedagogický zaměstnanec, pedagogický zaměstnanec s první atestací, pedagogický zaměstnanec s druhou atestací. **Začínající pedagogický zaměstnanec** vykonává svoji činnost pod dohledem uvádějícího učitele a je povinen absolvovat adaptační vzdělání. **Samostatný pedagog** vykonává svoji pracovní činnost v souladu s profesním standardem pedagogického zaměstnance. V tomto stupni je pedagog kompetentní k výkonu uvádějícího učitele. Pedagog ve stupni **pedagogický zaměstnanec s první atestací** může kromě své pedagogické činnosti a uvádění být zařazen na pozici vedoucího pracovníka, lektora aktualizací vzdělávání, anebo být členem zkušební komise pro ukončení adaptačního vzdělání. Nejvyšší možný stupeň představuje **zaměstnanec s druhou atestací**, díky které je pedagog oprávněn vykonávat činnost odborného garanta programu funkčního vzdělávání, metodika profesního rozvoje, konzultanta atestační komise anebo při výzkumu a analýze profesních kompetencí.

Je znatelné, že Slovenská republika má profesní rozvoj učitelů promyšlený a je legislativně podporován. V neposlední řadě ho podporuje také vyhláška 306/2008

o mateřské škole, která specifikuje, že úkolem ředitele je vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

4.5 Česká republika

O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků pojednává již zmíněný zákon č. 563/2004 Sb. a vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Učitelé mají povinnost účastnit se dalšího vzdělávání, které obnovuje, udržuje či doplňuje kvalifikaci. Ředitel školy má za úkol organizovat další vzdělávání dle plánu dalšího vzdělávání a při jeho sestavování přihlížet ke studijním zájmům zaměstnanců, potřebám a rozpočtu školy. Uznáním dokladem o dalším vzdělávání je osvědčení od vzdělávací instituce.

Nabídka i množství vzdělávacích institucí v České republice jsou rozmanité. Ovšem zaznamenány jsou odlišné úrovně nabízených programů. Hlavní organizací zabývající se dalším vzděláváním a profesním rozvojem pedagogických pracovníků byl Národní pedagogický institut České republiky (NIDV). Za Královéhradecký kraj poskytuje další vzdělávání Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Mezi druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků řadíme: a) studium ke splnění kvalifikačních požadavků, b) studium ke splnění dalších kvalifikačních požadavků a za c) studium k prohlubování odborné kvalifikace. Podrobnější informace o získání kvalifikace a profesním rozvoji je uvedeno v předchozích kapitolách.

Z předcházejících kapitol je patrné, že existují různé přístupy jak v odborné přípravě, tak k dalšímu vzdělávání pedagogů. Z mého pohledu má Česká republika vhodně nastavený způsob získání odborné kvalifikace. Ale v rámci profesního rozvoje schází motivace pro učitele. Sestavení nového kariérního řádu, podobného jako např. v Polsku či na Slovensku vnímám jako pozitivní krok pro pedagogy. Snaha o zavedení podobného systému podporujícího celoživotní profesní rozvoj učitelů, který je propojen se systémem odměňování, byl v roce 2017 zamítnut.

5 Metodologie výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je zjistit, jak se profesně rozvíjejí učitelé mateřských škol ve vybraných okresech Královéhradeckého kraje. Z metodologického hlediska bude využito kvantitativního výzkumu (dotazníkového šetření). K dosažení stanoveného cíle byly zvoleny tyto výzkumné otázky a hypotézy:

- 1) Jaké metody a formy profesního rozvoje učitelé mateřských škol využívají?

Hypotéza H1: *Respondenti z měst (nad 2.000 obyvatel) využívají častěji různé metody profesního rozvoje než respondenti z venkovské obce.*

- 2) Jakým způsobem ředitelé podporují profesní rozvoj svých zaměstnanců?

Hypotéza H2: *Ředitelé s vyšším vzděláním vnímají a podporují profesní rozvoj svých zaměstnanců více než ředitelé se středoškolským vzděláním.*

- 3) Které překážky, z pohledu ředitele, ovlivňují profesní rozvoj předškolních pedagogů?

Na rozsáhlé možnosti profesního rozvoje poukazuje také kapitola 3. I přes různorodost metod a forem bylo při výzkumném šetření TALIS 2018 odhaleno, že mezi nejčastější formy profesního rozvoje v OECD patří: kurzy/semináře s osobní účastí a četba odborné literatury. Získané výsledky vyplývají z odpovědí učitelů a ředitelů druhého stupně. Výzkumná otázka č. 1 bude mapovat realizované aktivity profesního rozvoje v preprimárním vzdělávání. Hypotéza 1 vychází z výroční zprávy ČŠI, která předkládá, že značnou roli v účasti na dalším vzdělávání hraje velikost obce. Protože dojíždění do větších měst a s tím spojené organizační komplikace byly důvody, které uváděli ředitelé základních a mateřských škol pro neúčast na dalším vzdělávání. (Zatloukal, 2019)

Z výroční zprávy České školní inspekce o Kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy 2018/2019 vyplývá, že ředitelé kladou důraz na profesní rozvoj a sami (více jak 97 %) se profesně vzdělávají. A dle výsledků TALIS 2018 se devíti z deseti učitelů České republiky dostalo nějaké podpory z vedení. Výzkumná otázka č. 2 navazuje na zjištění a má za cíl odhalit, jakým způsobem podporují ředitelé mateřských škol z okresu Trutnov a Hradec Králové své zaměstnance v profesním rozvoji. Hypotéza 2 vychází z problematiky o kvalifikačních požadavcích na ředitele mateřských škol. Z teoretické části je známo, že Česká republika patří k mála zemím, kde postačuje pro ředitele mateřské školy středoškolské vzdělání. Hypotéza 2 testuje, zdali dosažené vzdělání ovlivňuje řízení školy (ve vztahu k profesnímu rozvoji).

Překážky profesního rozvoje ze strany učitelů byly prozkoumány v mezinárodním šetření TALIS i ve výzkumné studii (Michek, 2016). Příčiny, které mohou ovlivňovat míru účasti na aktivitách profesního rozvoje z pohledu ředitele školy, řeší výzkumná otázka č. 3.

K dosažení stanoveného cíle bude využito dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření měly doplnit rozhovory s řediteli/vedoucími pracovníky mateřských škol. Výzkum byl však ovlivněn vyhlášením nouzového stavu pro ČR z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu infekčního onemocnění Covid-19. Vyhlášení nouzového stavu pro Českou republiku omezilo také školský systém. Vláda nařídila uzavření všech typů škol kromě předškolních zařízení. Přerušení provozu mateřských škol bylo Ministerstvem školství pouze doporučující. Ovšem většina mateřských škol svůj provoz také přerušila, popř. omezila (např. počtem dětí, zvýšená hygienická opatření aj.) Tento nouzový stav trval od 13. 3. 2020 do 17. 5. 2020. Po ukončení nouzového stavu se školy připravovaly na znovuotevření. Tedy v době samotného výzkumu. V dotazníku bude provedena analýza dat, která doplní mezeru po nerealizovaných rozhovorech. Výsledky z dotazníkového šetření blíže popisuje kapitola 6.1.

5.1 Kvantitativní výzkum

V kvantitativním výzkumu je jako výzkumný nástroj zvolen dotazník, který patří mezi frekventovanou metodu získávání dat. Jejím základem je soustava připravených, pozorně formulovaných a promyšleně seřazených otázek, na něž dotazovaná osoba (respondent) odpovídá. (Chrásková, 2007) Vzhledem k výzkumnému vzorku a možnostech postupu sběru dat byl vytvořen online dotazník. Tento online dotazník byl dle rejstříku škol a školských zařízení rozeslán všem ředitelům, popř. vedoucím pracovníkům v okrese Trutnov a Hradec Králové. Kontakty na ředitele mateřských škol byly snadno získány z webových stránek jednotlivých škol.

Konstrukce dotazníku se skládá z předem promyšlených otázek, které jsou ověřeny předvýzkumem. Dotazník tvoří celkem 18 otázek a zahrnuje strukturované (uzavřené), polozavřené i otevřené otázky. Většina těchto otázek je povinného charakteru. Tyto otázky byly respondentům označeny hvězdičkou.

V úvodní části je respondent seznámen s cílem, pokyny a časovou dotací dotazníkového šetření. Oslovení respondenta, poděkování a obeznámení s anonymitou dotazníku je součástí vstupní části. Vstupní část zjišťuje základní informace o respondentovi. Uzavřená otázka č. 1 mapuje pohlaví (proměnná nominální dichotomická). Otázka č. 2 mapuje dosažené vzdělání oslovených respondentů (proměnná

nominální polytomická) a díky této otázce budeme moci zjistit, zdali má dosažené vzdělání vliv na odpovědi respondentů. Jedná se o důležitou položku, vztahující se k hypotéze 2. I otázka č. 3 je identifikačního charakteru, ve které dotazovaný popisuje svoji pozici v rámci školy. Otázka č. 4 předkládá, jak dlouho na této pozici pracuje (otázka s číselnou odpovědí přesnou – proměnná kardinální). Zdali délka praxe ovlivňuje podporu profesního rozvoje zaměstnanců, bude statisticky ověřováno. Otázka č. 5 představuje doplňkovou otázku a mapuje nejvyšší dosažené vzdělání zaměstnanců. Otázka č. 6 a 7 podává představu o bližším umístění školy. Tyto proměnné budou testovány ve vztahu k dalším odpovědím. V hlavní části dotazníku zjišťujeme pohled respondenta na důležitost profesního rozvoje, o které pojednává otázka č. 8. Jedná se o otázku škálovitého typu, kde je využito označení krajních bodů. Pro dotazníkové šetření bylo zvoleno několik základních metod profesního rozvoje. V otázce č. 9 je zkoumána četnost využití jednotlivých metod a forem za poslední rok jedním pedagogem. Zdali mateřská škola využívá podporu mentoringem řeší otázka č. 10. Následující otázka ohledně hodnocení významu mentoringu byla sestavena na základě mezinárodního šetření TALIS 2018. Ředitelé/vedoucí pracovníci mají možnost ohodnotit, jaký význam má mentoring pro začínající učitele i organizaci (na škále žádný význam, malý význam, střední význam, velký význam). Jedná se o stejnou škálu, jaká byla k dispozici v mezinárodním šetření. Otázka č. 12 má za cíl zjistit četnost respondentů, kteří využívají nebo využili podporu supervizí. Pomocí statistického testu bude ověřováno, zdali mezi výše zmíněnými metodami a jinými proměnnými (délka praxe, umístění mateřské školy) existuje vztah. Možnost vzdělávat se dle individuálních potřeb či dle koncepce školy je otázka přejatá z bakalářské práce Lepičové (2016), která do svého výzkumu zahrnuje také ředitele základních a středních škol. Nyní se podíváme pouze na pohled ředitelů/vedoucích pracovníků v předškolním vzdělávání. Dotazník dále zjišťuje způsob podpory zaměstnanců v dalším vzdělávání a popis překážek, které ho ovlivňují. I následující otázka je přejatá z bakalářské práce Lepičové a má za cíl zjistit, jakým způsobem ředitelé vyhodnocují přínos vzdělávací akce. Výsledné šetření Lepičové ukázalo, že téměř 80% dotazovaných respondentů vyhodnocuje přínos vzdělávacích akcí při neformálních rozhovorech. Zdali dospějeme ke stejným výsledkům, ukáže otázka č. 14. Jedná se o polozavřenou otázku s více možnými odpověďmi. Otázka č. 15 byla sestavena na základě teoretického východiska, autorů, Bredesona a Johanssona (In Lazarová, 2006), kteří vnímají hodnocení výstupů dalšího vzdělávání jako nedílnou součást role ředitele školy. Respondenti mají možnost vybrat z několika možných odpovědí, popř. vybrat a doplnit odpověď *jiné*. Míra

realizace aktivit podporující profesní rozvoj úzce souvisí s možnými překážkami. Otázka č. 16 se zaměřuje na překážky v profesním rozvoji učitelů a má za úkol zjistit, které překážky jsou pro vedoucí pracovníky vnímány jako nejmenší a největší. Zde je využita numerická posuzovací škála (1 – nejmenší překážka, 5 největší překážka). Následující otázka dává prostor respondentům doplnit otázku předcházející. Jedná se o otevřenou, nepovinnou otázku. V poslední 18. otázce mají respondenti možnost vyjádřit svůj názor, připomínky ve vztahu k profesnímu rozvoji. Následuje poděkování respondentům a nabídka o zaslání výsledků z šetření. Respondenti tak mají možnost napsat svůj kontaktní e-mail, na který jim budou výsledky zaslány.

K první výzkumné otázce a hypotéze 1 se tedy vážou tyto položky v dotazníku: otázka č. 9, 10 a 12. Ke druhé výzkumné otázce: položky č. 14, 15, 16. A okrajově také hodnocení významu profesního rozvoje, tedy otázka č. 8 a důležitost mentoringu pro začínající učitele i organizaci (otázka č. 11). Na třetí výzkumnou otázku jsou hledány odpovědi v otázce č. 16 a 17.

5.2 Předvýzkum

Před samotným průzkumem je zapotřebí, jak uvádějí mnozí autoři, např. Gavora (2010) provést nácvik výzkumného nástroje, který aplikujeme na malém souboru respondentů. „*Předvýzkum je jakýmsi zmenšeným modelem vlastního výzkumu.*“ (Chrástka, 2016, s. 23) Tento zmenšený model jsem aplikovala na dvě ředitelky mateřských škol po vzájemné domluvě. Cílem je zjistit, zdali jsou otázky srozumitelné a vhodně formulované. Dále má předvýzkum za cíl zjistit postoj ředitelek k dotazníkovému šetření.

Osloveny byly dvě ředitelky soukromých mateřských škol, každá z jednoho vybraného okresu. Z okresu Trutnov byla vybrána ředitelka mateřské školy pracující v oboru přes 20 let, z toho 10 let na vedoucí pozici. Během své pedagogické praxe měla možnost poznat chod různých mateřských škol. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské magisterské. Z okresu Hradec Králové byla ochotná spolupracovat ředitelka soukromé mateřské školy působící na své pozici 6 let. Obě ředitelky byly vzhledem k současné situaci v ČR (nouzový stav a omezení volného pohybu) osloveny telefonicky před zasláním dotazníkového šetření i po sběru dat. S těmito respondenty nebudu dále ve výzkumu pracovat, jak radí ve své publikaci Skutil (2011).

V rámci předvýzkumu byly konzultovány jednotlivé otázky i dotazník jako celek. Informace z rozhovoru byly zaznamenány na nahrávací zařízení, posléze přepsány. K vyhodnocení získaného materiálu bylo využito techniky otevřeného kódování.

Při otevřeném kódování rozebíráme, prozkoumáváme, porovnáváme a kategorizujeme údaje. (Strauss, 1999)

Z vyhodnocení rozhovoru vyplynulo, že ředitelky mateřských škol jsou zahlceny nadměrným množstvím nabídky, dotazníkového šetření a e-mailů. Kladně hodnotily plánovanou strategii distribuci dotazníků (před zasláním online dotazníků bude proveden telefonní rozhovor), obě ředitelky potvrzují, že tímto bude zvýšena šance na odpovědi. Z předvýzkumu vyplynulo, že dvě oslovené ředitelky nechávají vzdělávat své zaměstnance dle svých potřeb a náležitě je podporují. Mezi největší překážky, které znemožňují profesní růst svých zaměstnanců, spatřují v časovou náročnost, na které navazují organizační komplikace. Na otázku č. 18. odpověděla pouze jedna ředitelka: *„Nejdůležitější je vlastní zájem pedagogů chtít se vzdělávat.“* Ani jedna oslovená ředitelka nevyužívá ve své organizaci mentoring či supervizi. Z metod a forem se obě ředitelky shodly, že velmi často (více jak 4x v roce) se účastní kurzů, seminářů a školení. Obě ředitelky projevíly zájem o zaslání výsledků z dotazníkového šetření.

Z předvýzkumu je patrné, že dotazník je vhodný pro výzkumný záměr. Obě ředitelky se shodují, že otázky v dotazníku jsou srozumitelné a nenáročné. K otázce č. 11 byla doplněna další možná odpověď.

5.2 Výzkumný vzorek

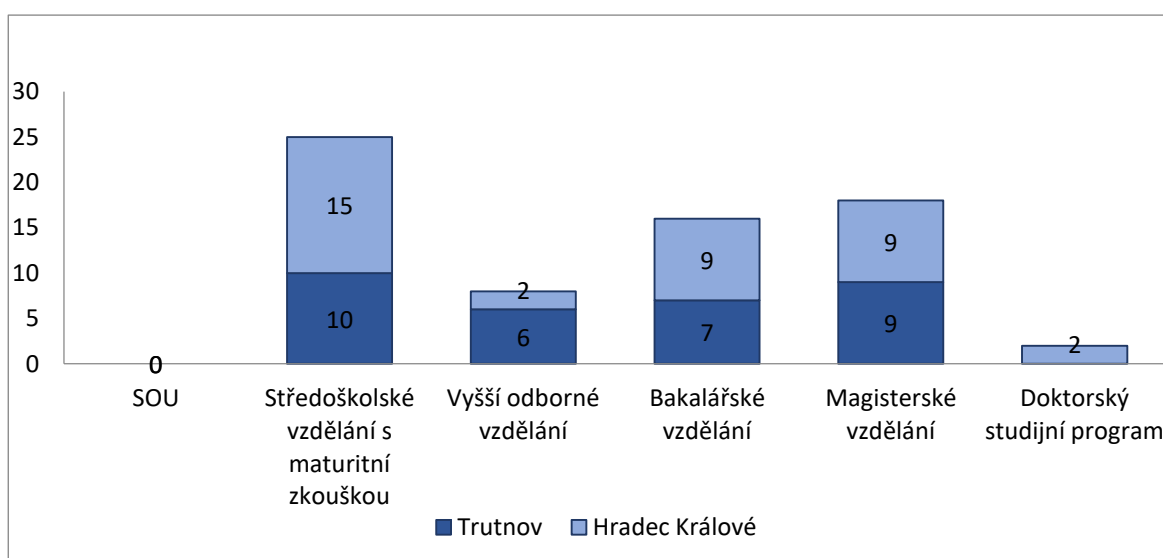
Cílovou skupinu tvoří ředitelé mateřských škol, popřípadě vedoucí pracovníci (pokud je MŠ pod ZŠ) v okrese Trutnov a Hradec Králové, jejichž zřizovatelem je obec či kraj. Dle mého názoru je ředitel způsobilým respondentem k vyplnění vytvořeného dotazníku, protože jako „hlava“ organizace musí mít přehled, postoj a vizi ve vzdělání svých podřízených. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, profesní rozvoj zaměstnanců je jedna z nejdůležitějších personálních činností ředitele.

Podle rejstříku škol a školských zařízení bude v okrese Trutnov osloveno 59 škol, v okrese Hradec Králové pak 70. Dohromady bude pomocí dotazníkového šetření osloveno 129 ředitelů/ vedoucích pracovníků. Kontakt na mateřské školy lze zjistit snadno z webových stránek školy či příslušného města. Před odesláním online dotazníků budou ředitelé kontaktováni telefonicky a seznámeni s cílem a záměrem výzkumného šetření.

Celkem bylo navráceno 69 dotazníků. 37 za okres Hradec Králové a 32 za okres Trutnov. Z dotazníkového šetření byly zjištěny tyto faktografické údaje o respondentech.

Jaké je Vaše pohlaví? Tato otázka mapuje genderové zastoupení průzkumu. Genderová nerovnováha v učitelské profesi a rozdíl v zastoupení žen a mužů ve vedoucí pozici je teoreticky znám. Například výzkumné šetření TALIS 2018 (zaměřené na ředitele a učitele nižších sekundárních škol) předkládá, že na vedoucích pozicích v České republice je 52 % žen, což je o 5 % větší než průměr OECD. Proto není překvapující výsledek složení dotazovaných respondentů. Dotazníkové šetření je zastoupeno 67 ženami (97 %) a 2 muži (3 %). Oba dotazovaní respondenti jsou z okresu Hradec Králové.

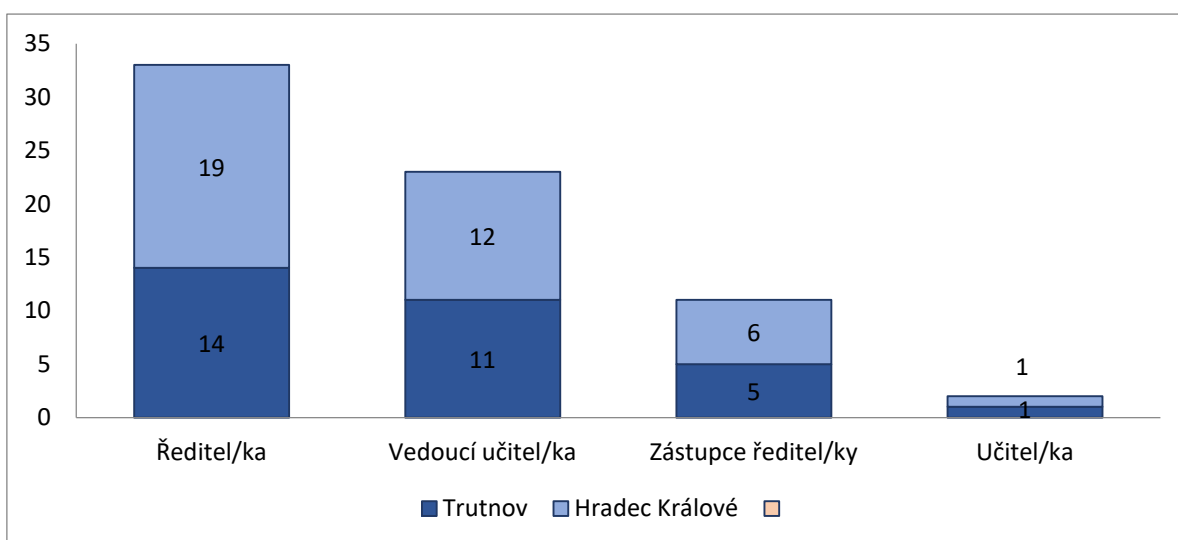
Nejvyšší dosažené vzdělání dotazovaných respondentů zkoumá otázka č. 2. Nejen evropští ministři školství, ale také Česká republika, vnímá důležitost zvyšování úrovně profesionalizace. Nutnost kvalifikačních požadavků i současný stav zmiňuje kapitola 1.2. V okrese Trutnov a Hradec Králové byli osloveni všichni ředitelé popř. vedoucí pracovníci. Graf č. 2 předkládá výsledky nejvyššího dosaženého vzdělání zapojených respondentů. Pro zastoupení četnosti v jednotlivých krajích je využit skupinový sloupcový graf. Z celkového počtu 67 respondentů má 25 ředitelů/vedoucích pracovníků pouze středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou, což představuje 36 % dotazovaných. Celkem 18 dotazovaných (26 %) uvádí vzdělání magisterské. Bakalářského vzdělání dosahuje 16 dotazovaných (23 %). Vyšší odborné vzdělání je více zastoupeno v okrese Trutnov a celkem se jedná o 8 dotazovaných (12 %). K mému překvapení dosahovali 2 ředitelé/vedoucí pracovníci doktorského vzdělání. Mezi dosaženým vzděláním respondentů a některými odpověďmi v dotazníku budou ověřovány vztahy.



Graf 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

V další otázce měli dotazovaní respondenti odpovědět, jakou **pozici či funkci zastávají v dané škole**. Tyto faktografické odpovědi nám pomohou sestavit obraz o dotazovaném.

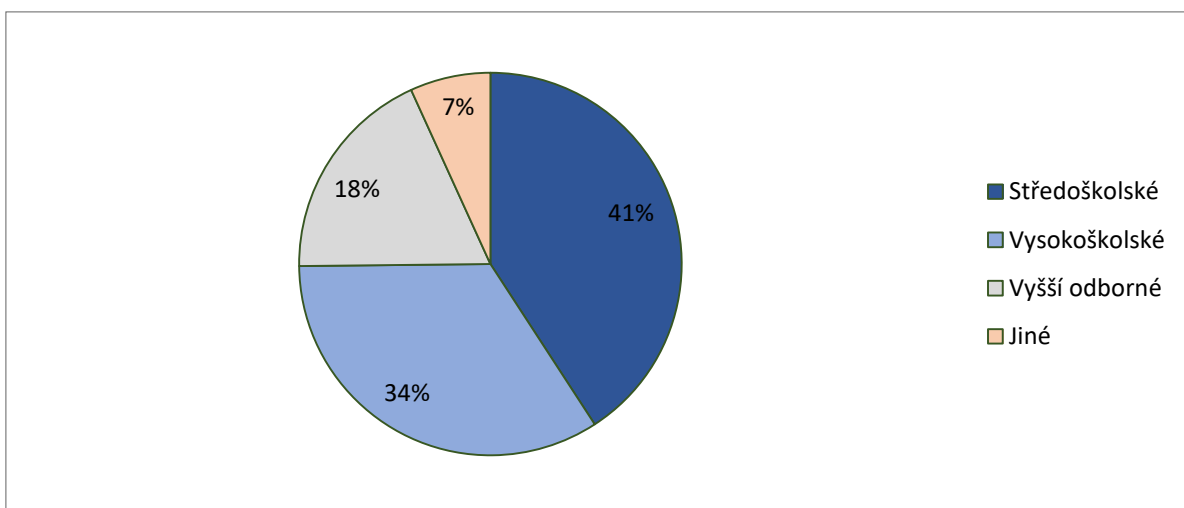
Otázka: „*Jaká je vaše specifická funkce nebo pozice v rámci školy? (V případě kumulace více pozic zaškrtněte více možností)*“ nebyla od všech respondentů správně vyplněna. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu pedagogicko-psychologické činnosti stanovuje, že i ředitelé/vedoucí pracovníci mají povinnost přímé pedagogické práce. Stávají se tedy učitelem, v našem případě učitel mateřské školy. Kumulaci více pozic uvedlo pouze 6 respondentů. Tyto výsledky vzhledem k možnému zkreslení byly vymazány. Výsledky byly zpracovány dle jednotlivých okresů i jako celek a pro přehled byl využit skupinový sloupcový graf, který předkládá, že nejvíce zastoupené pozice (48 %) tvoří ředitelé oslovených škol, tj. celkem 33 ředitelů. Pozice vedoucí učitel/ka je v šetření zastoupeno 23 respondenty, což tvoří druhou nejvíce zastoupenou skupinu (33 %). 11 pedagogů působí na pozici zástupce ředitele a tvoří 16% z celkové skupiny. Dotazníkového šetření se zúčastnili také 2 pedagogičtí pracovníci (3 %).



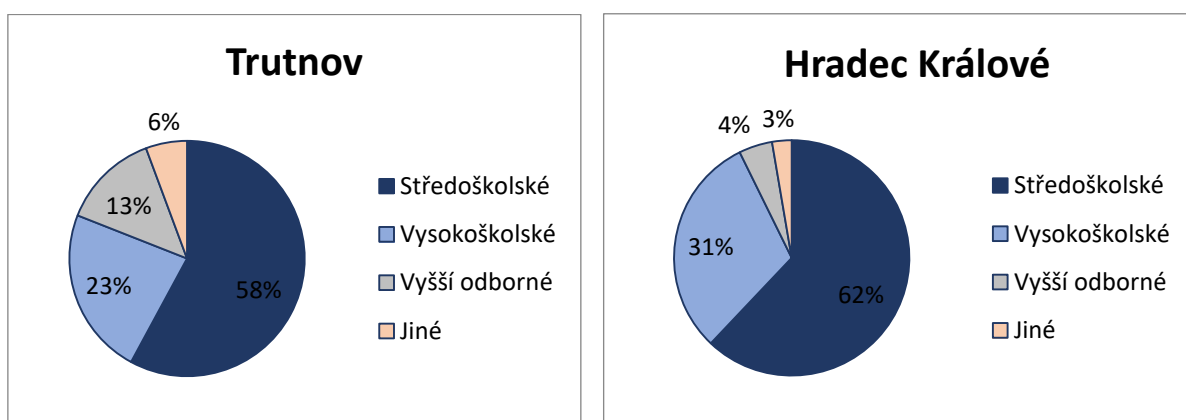
Graf 3 - Funkce či pozice v rámci školy

Průměrná délka praxe na dané pozici je 12 let. Po detailnějším průzkumu je v okrese Trutnov i Hradec Králové osoba na **pozici ředitele** v průměru 14 let. Nejvyšší délka praxe na pozici ředitele mateřské školy v obou okresech dosahovala 41 let, nejnižší pak jeden rok praxe. Téměř stejnou délku praxe v obou okresech dosahují respondenti na pozici **vedoucí učitel/ka**, která v okrese Trutnov představuje v průměru 9 let praxe, v okrese Hradec Králové pak o jeden rok více (10 let). Průměrná délka praxe na pozici **zástupce ředitele/ky** je v okrese Trutnov 20 let a v okrese Hradec Králové 5 let. Respondenti pracující pouze na pozici **učitele** mateřské školy dosahují v průměru 2 roky pedagogické praxe.

Další otázka pojednává o **vzdělanosti pedagogického personálu v mateřských školách**. Sama kapitola 1.2 předkládala zprávu ČŠI, která mapovala způsob získání odborné kvalifikace ve školním roce 2018/2019. Z grafu je patrné, že se shoduje s výsledky ČŠI. U předškolních pedagogů pracujících v okrese Trutnov a Hradec Králové převládá středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou (41 %). Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou učitelé s vysokoškolským vzdělání (34 %) a vyšší odborné vzdělání je zastoupeno 18 %. Možnost odpovědi jiné mapuje nekvalifikované pedagogy, studující apod. Požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol zazněl v roce 1920, Česká republika ale stále patří k sedmi zemím, ve kterých postačuje k výkonu učitelské profese středoškolské vzdělání. Pro představu kvalifikační úrovně v jednotlivých okresech byly sestaveny grafy 5 a 6.

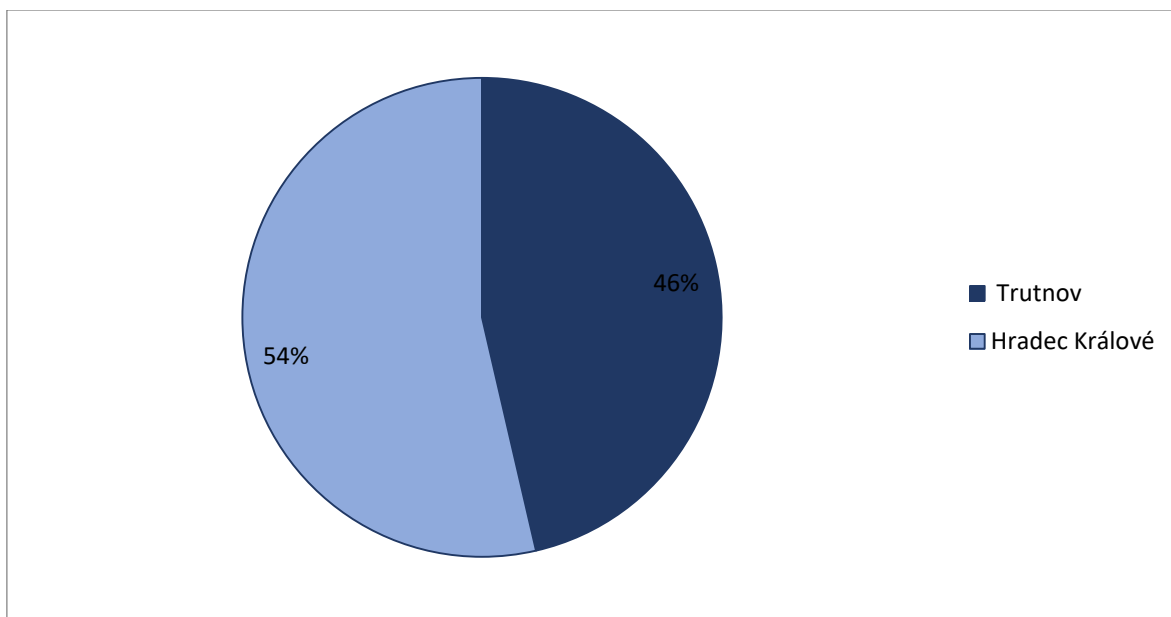


Graf 4 – Nejvyšší dosažené vzdělání zaměstnanců



Graf 5 a 6 – Nejvyšší dosažené vzdělání učitelů mateřských škol v jednotlivých okresech

Zastoupení jednotlivých okresů mapovala otázka č. 6. K výzkumnému šetření byli přizváni všichni ředitelé mateřských škol, popř. vedoucí pracovníci (pokud je MŠ pod ZŠ) z okresu Hradec Králové a Trutnov, jejichž zřizovatel je obec či kraj. V okrese Trutnov bylo osloveno 59 ředitelů/vedoucích pracovníků předškolních institucí. Návratnost online dotazníku je za okres Trutnov 32 dotazníků, celkem 46 % z celkové návratnosti. V okrese Hradec Králové bylo osloveno celkem 70 škol a navraceno bylo 37 dotazníků. Hradec Králové je zastoupen ve výzkumu 54% respondentů.

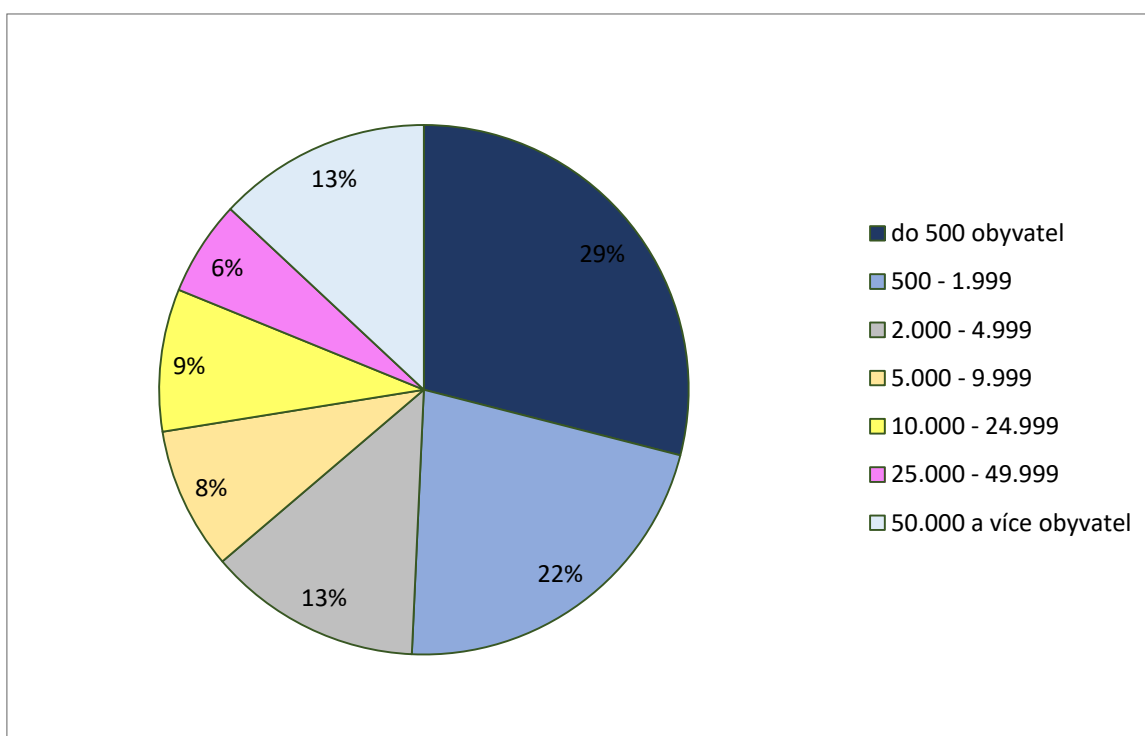


Graf 7 – Zastoupení jednotlivých krajů

Bližší specifikace umístění mateřské školy nám přibližuje informace o dotazovaném a škole. Pomocí statistiky obyvatel (ke dni 1. 1. 2020) a rejstříku škol, byly získány základní znalosti pro vytvoření reprezentativního vzorku. Jak již bylo výše zmíněno, v rejstříku škol a školských zařízení je za okres Hradec Králové zapsáno celkem 70 mateřských škol. Z toho celkem 36 škol spadá do obce s maximálním počtem obyvatel 1.999, což představuje celkem 51% v rámci okresu. Nad 2.000 obyvatel je v rejstříku škol evidováno celkem 34 mateřských škol (49 %). Do výzkumu se zapojilo za okres Hradec Králové celkem 37 respondentů. A přesně u 19 respondentů je škola umístěna v obci do 1.999 obyvatel. Zbylých 18 respondentů pracuje v mateřské škole, která je umístěna v obci nad 2.000 obyvatel (celkem 18 – 49 %). Za okres Hradec Králové lze hovořit o reprezentativním vzorku, protože vorek respondentů je ve výzkumu shodně zastoupen.

Rozdílné výsledky vykazuje okres Trutnov, kde je evidováno celkem 59 mateřských škol zřizovaných krajem či obcí. Z toho 41 škol (69 %) spadá do obce maximálně s 1.999 obyvateli. Nad 2.000 obyvatel je registrováno 18 škol (31 %). Dotazníkové šetření je za okres Trutnov zastoupeno 32 respondenty. Ovšem pouhých 16 respondentů uvádí, že jejich mateřská škola je umístěna v obci do 1.999 obyvatel. V tom případě je zastoupení procentuálně menší a nelze hovořit o reprezentativním vzorku.

Celkové výsledky (součet) předkládá, že nejvíce se zúčastnili respondenti, jejichž mateřská škola spadá do obce maximálně s 500 obyvateli (celkem 20 respondentů – 29 %). Druhou nejvíce zastoupenou skupinou je obec s 500 – 1. 999 obyvateli (celkem 15 respondentů – 22 %). Celkem 9 respondentů pochází z měst s více jak 50.000 obyvateli a stejný počet respondentů z obce s 2.000 – 4.999 obyvateli. Nejméně zastoupenou skupinou, pouze 4 dotazování, tvoří respondenti ze škol umístěných v obci s 25.000 – 49.000 obyvateli.



Graf 8 – Umístění mateřské školy

6 Interpretace získaných dat

Kapitola předkládá zjištěné výsledky z kvantitativního šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak se profesně rozvíjejí učitelé mateřských škol v okrese Trutnov a Hradec Králové.

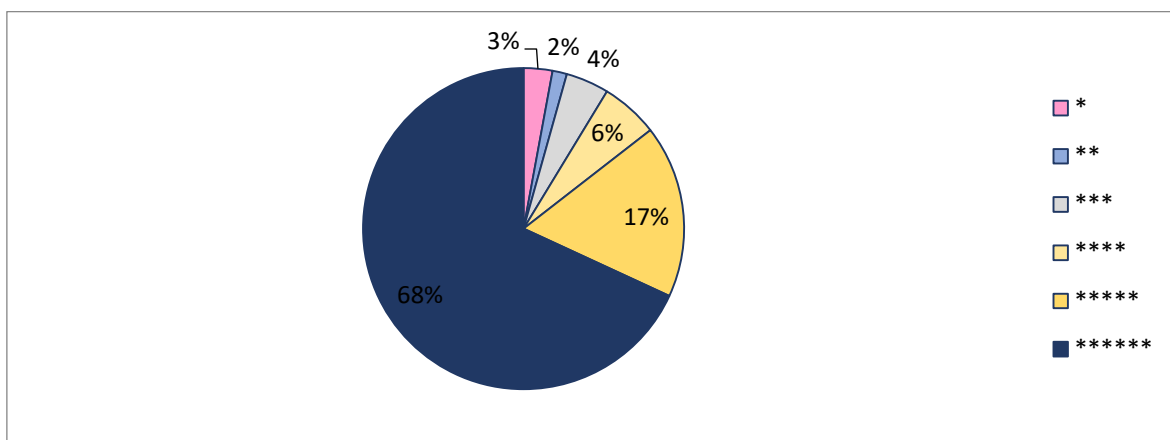
Dotazníkové šetření probíhalo celkem 3 týdny, konkrétně od 6. 4. 2020 – 24. 4. 2020. Distribuce dotazníků se stala komplikovanější. Skutečnost ukázala, že strategie s hovorem před odesláním online dotazníku nebyla funkční. Velkou část neúspěšnosti přikládám nouzovému stavu ČR, který vedl některé zřizovatele k uzavírání mateřských škol. Stalo se tedy, že jsem se do mateřských škol nemohla dovolat. Pokud jsem se dovolala, některé ředitelky byly ochotné a milé, ale setkala jsem se také s negativním postojem vůči mému hovoru. Vzhledem k neúspěšným pokusům dovolat se do zařízení jsem poslala dotazník pouze na uvedený e-mail. Ze 129 ředitelů či vedoucích pracovníků bylo navráceno 44 dotazníku. To znamená návratnost pouhých 34,1 %. Po týdnu čekání jsem se rozhodla, že se s takto malou návratností nespokojím. Dotazník jsem odeslala všem respondentům znovu. V e-mailu bylo také poděkování ředitelům/vedoucím pracovníků, kteří dotazník vyplnili. Dotazník byl automaticky zablokován respondentům, kteří ho již vyplnili. Po 3 týdnech je celková návratnost 69 dotazníků, což tvoří 54 % návratnost. Výsledky jsou zpracovány do kruhových či skládaných sloupcových grafů. Jsou vyjádřeny v % nebo počtu odpovídajících respondentů. Polootevřené a otevřené otázky byly vyhodnoceny pomocí otevřeného kódování. Stanovené hypotézy, viz 5. kapitola, byly převedeny na tzv. statistické hypotézy, které využijeme v některých situacích, kdy bude potřeba zjistit souvislost mezi proměnnými. Využit je test nezávislosti chí-kvadrát na hladině významnosti 0,05. Provedení testů lze nalézt v příloze č. 2.

6. 1 Interpretace získaných dat z dotazníkového šetření

Faktografické údaje, které byly dotazníkem zjišťovány, popisuje kapitola 5.1.2. Nyní se zaměříme na konkrétní odpovědi, vztahující se k cíli výzkumného šetření. Po identifikačních údajích následuje otázka č. 8, která zjišťuje, jakou váhu má pro ředitele/vedoucí pracovníky škol profesní rozvoj zaměstnanců. Otázka byla formulována následovně: „*Ohodnoťte, jak vnímáte důležitost dalšího vzdělávání svých zaměstnanců.*“ Ředitelé/vedoucí pracovníci měli možnost na otázce škálovitého typu označit počet hvězdiček. Čím vyšší počet hvězdiček, tím stoupá váha důležitosti dalšího vzdělání pedagogického personálu. 47 dotazovaných respondentů ohodnotilo důležitost dalšího vzdělávání nejvyšším počtem hvězdiček, tedy šest hvězd z 6 možných. Dvanáct dotazovaných označilo 5 hvězdiček z šesti možných. Čtyři respondenti vyhodnotili

důležitost dalšího vzdělávání čtyřmi hvězdami. Tři ředitelé mateřských škol ocenili důležitost dalšího vzdělávání třemi hvězdami. Celkem 3 respondenti se přiklánějí ke krajnímu bodu „nedůležité“, 2 z nich ohodnotili další vzdělávání svých zaměstnanců jedinou hvězdou, tedy nejnižší možnou variantou a jeden respondent připsal pouhé 2 hvězdy důležitosti. Průměr hvězdičkového ohodnocení je 5,4.

Vzhledem k tomu, že ředitele mateřské školy lze považovat za klíčový faktor při podpoře profesního růstu učitelů, jsou to právě oni, kteří mohou své kolegy motivovat, podporovat a vyvářet vhodné podmínky pro další profesní rozvoj, nebo ho naopak negativně ovlivňovat. Je velice důležité, aby vedoucí instituce vnímal důležitost dalšího vzdělávání svých zaměstnanců. (Lazarová a kol., 2006) Jsem tedy velice ráda, že výsledky předkládají pozitivní zjištění. Otázka byla statisticky testována ve vztahu k dosaženému vzdělání respondentů. Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti 0,05. A bylo statisticky zjištěno, že: **dosažené vzdělání ovlivňuje pohled na důležitost dalšího vzdělávání**. V příloze č. 2 lze najít podrobný výpočet testu. Otázka dále byla testována ve vztahu k dalším proměnným, ovšem nebyl prokázán žádný statistický rozdíl ve vztahu důležitosti k okresu či délce pedagogické praxe.



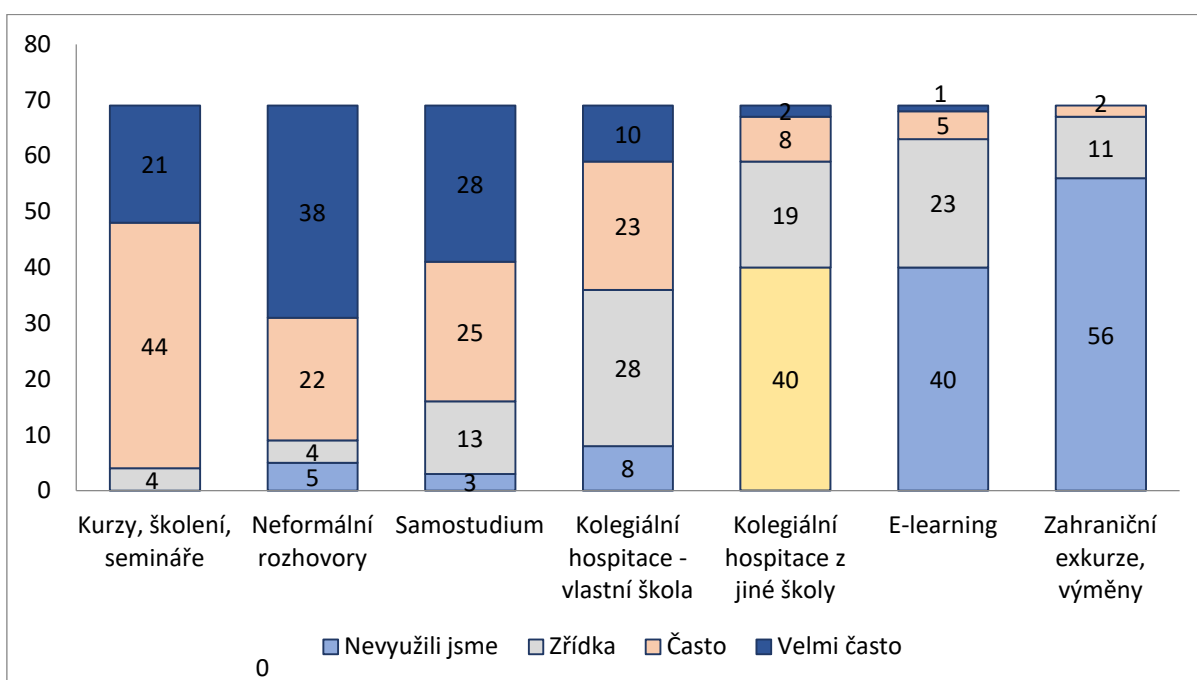
Graf 9 – Důležitost dalšího vzdělávání z pohledu ředitele/vedoucích pracovníků

Využívání jednotlivých metod a forem profesního rozvoje v mateřských školách se snažila zachytit otázka č. 9. Rozmanitost metod a forem představuje ve své výzkumné studii z roku 2016 S. Michek, který pracuje až se 32 metodami či formami profesního rozvoje. Devátá otázka zjišťuje četnost využívání jednotlivých forem. Respondenti vybírali z následujících odpovědí: nevyužili jsme, zřídka (max. 1x ročně), často (více jak 2x ročně) a velmi často (více jak 4x ročně).

Více jak 4x ročně, tedy velmi často, využívá 38 respondentů k podpoře profesního rozvoje neformální rozhovory. Celkem 44 respondentů se shodlo, že více jak **2x ročně** se zaměstnanec účastí kurzů, školení či seminářů a 21 respondentů uvedlo, že kurzů, školení a seminářů se účastní více jak 4x ročně. Z výzkumného šetření vyplynulo, že třetí nejvíce realizovaná forma profesního rozvoje učitelů mateřských škol je samostudium (velmi často – 28 respondentů, často 25).

Nejméně realizovanou formou profesního rozvoje v mateřských školách, která je zastoupena v šetření 56 respondenty (81 % všech dotazovaných), jsou zahraniční exkurze a výměny. Druhá nejméně využívaná metoda profesního rozvoje je využití E-learningu a kolegiální hospitace z jiné školy, v obou případech zastoupeno 40 respondenty (58 %).

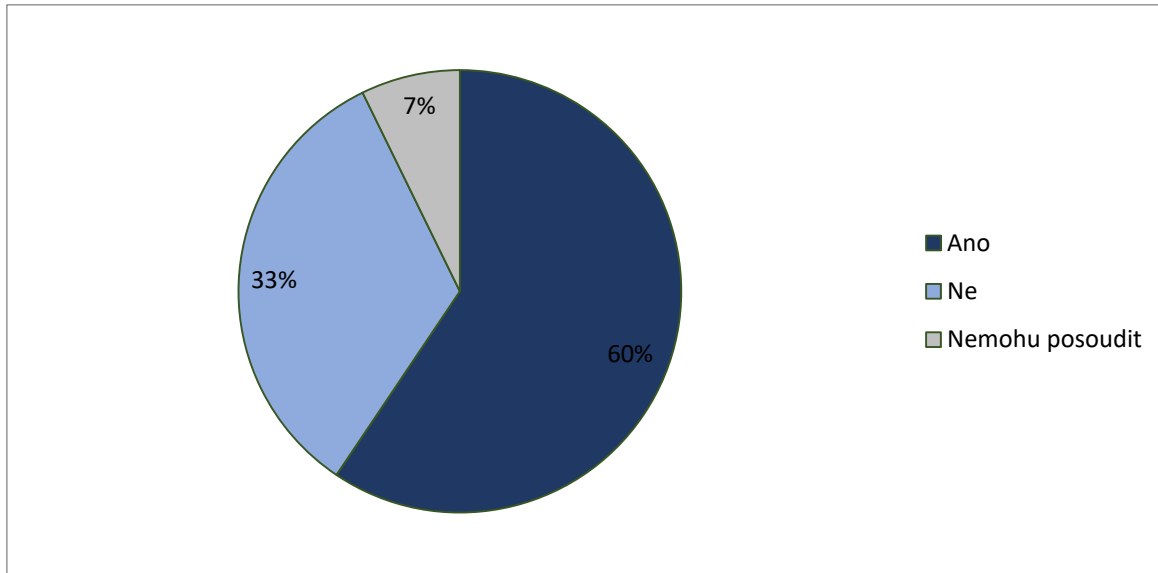
Odpovědi respondentů byly testovány ve vztahu k dosaženému vzdělání. A nebyla potvrzena žádná prokazatelná souvislost. Faktografické údaje zjištěné z otázky č. 7 byly dle počtu obyvatel seskupeny do dvou kategorií: venkovská obec (do 2.000 obyvatel – 34 respondentů) a město (nad 2.000 obyvatel-35respondentů). Toto rozdělení vychází z dostupné literatury, která uvádí, že zpravidla jsou za venkovské obce považovány obce s méně než 2.000 obyvateli (Perlín, [online]). I zde byla prokázána statistická souvislost mezi velikostí obce a realizací některých aktivit. Došlo ke zjištění, že: **využívání zahraničních výměn a exkurzí závisí na umístění mateřské školy (velikosti obce)**. Respondenti z venkovských obcí tuto možnost nevyužívají. (Odpověď zřídka uvedl pouze jeden dotazovaný z venkovské obce).



Graf 10 – Četnost využívání jednotlivých metod/forem profesního rozvoje

Přidělení mentora začínajícímu učiteli využívá dle výsledku Kvality a efektivity vzdělávání a vzdělávací soustavy 64,5 % škol. Otázka č. 10 vyhodnocuje podíl mateřských škol v okrese Trutnov a Hradec Králové, které realizují podporu mentoringem. Z grafu je patrné, že se výzkumné šetření shoduje s výsledky výše zmíněné zprávy. 60 % škol (41 respondentů) využívá podporu mentoringem, 33 % (23 respondentů) mentoring nevyužívá a 7 % (5 respondentů) uvedlo odpověď, že nemohou tuto otázku posoudit. Graf byl také rozebrán ve vztahu k jednotlivým okresům. Nebyly však zjištěny žádné zásadní odchylky v odpovědích, tzn. oba zastoupené kraje stejnoměrně realizují, popř. nevyužívají metodu mentoringu. ČŠI se zabývá obavou, že ačkoliv výsledky přidělení mentora jsou kladné, v institucích nejsou dostatečně funkční. (Zatloukal a kol., 2019) Bohužel z dotazníkového šetření nelze rozpoznat, zdali je realizované mentorování efektivní a jakou má kvalitu.

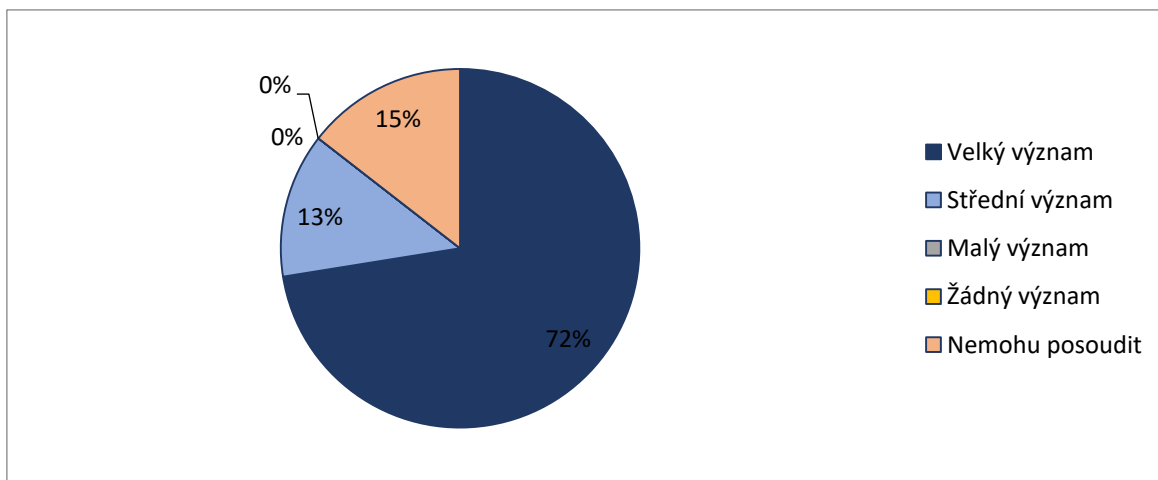
Realizace mentoringu byla testována ve vztahu k umístění školy. Byl zde prokázán vztah mezi velikostí obce a odpovědí respondentů. Přijali jsme tuto alternativní hypotézu: **Využívání podpory mentoringem má souvislost s umístěním mateřské školy.** Častěji využívají tuto podporu respondenti z měst (tedy z obce s více jak 2.000 obyvateli).



Graf 11 – Podíl mateřských škol realizující podporu mentoringem

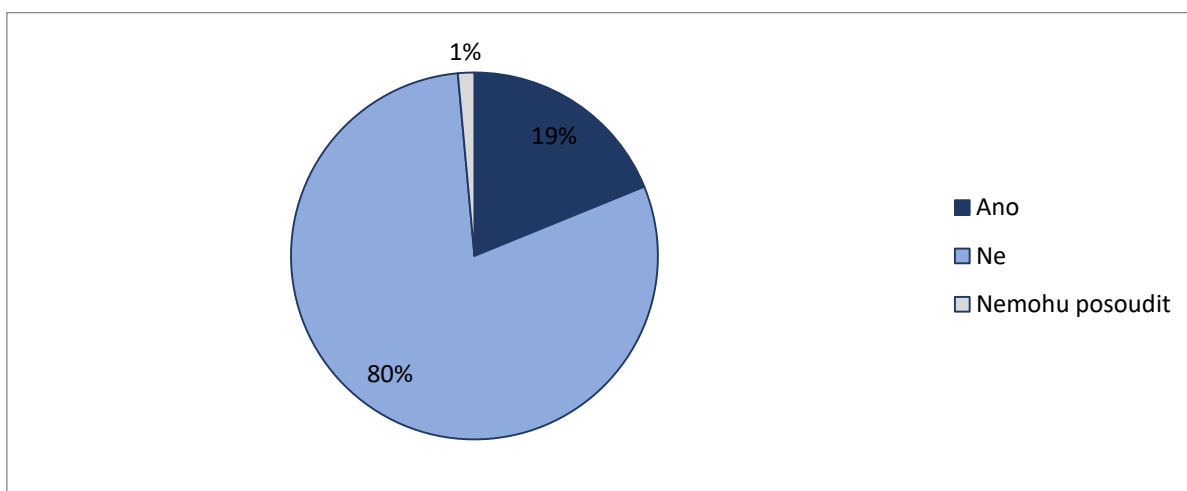
Otázka č. 11 navazuje na předchozí otázku. Ředitelé/vedoucí pracovníci škol měli ohodnotit význam využití mentoringu pro začínající učitele i organizaci. V této otázce jsme dospěli k pozitivním výsledkům. 50 dotazovaných (72 %) přikládá mentoringu velký význam, 9 respondentů (13 %) střední význam a celkem 10 respondentů (15 %) uvedlo,

že význam nemohou posoudit. Nebyl prokázán žádný statistický rozdíl odpovědí ve vztahu k dosaženému vzdělání, okresu či umístění mateřské školy.



Graf 12 – Význam využití mentoringu v MŠ

Supervize je v učitelských profesích prozatím málo rozšířená forma podpory profesního růstu pedagogů, o čemž svědčí také výsledky z výzkumného šetření. Celkem 55 dotazovaných (tj. 80 %) uvedlo, že supervizi v předškolních zařízeních nevyužívají. 13 respondentů (19 %) ve svém zařízení podporu supervizí využilo během posledních 12 měsíců. Z výzkumného šetření vyplývá, že realizace supervize je častěji uskutečňována v okrese Trutnov (celkem 8 dotazovaných), ale nebyl prokázán rozdíl realizace této podpory vzhledem k umístění mateřské školy. Supervizi využívají instituce v malých obcích i velkých městech. Nemohu posoudit – odpověděla ředitelka předškolního zařízení, která je na své pozici prvním rokem.

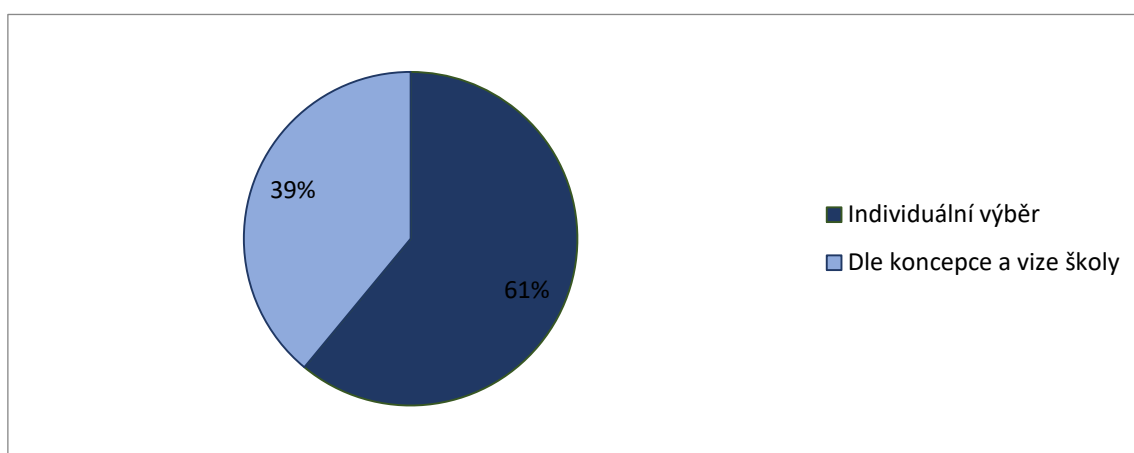


Graf 13 – Podíl mateřských škol realizujících supervizi

Jak velkou možnost mají učitelé vzdělávat se dle svých potřeb, zjišťuje otázka č. 13. Ředitelé měli možnost rozdělit 100 bodů mezi individuální výběr a koncepci školy. Myslím si, že je zapotřebí zajistit určitou rovnováhu, která respektuje individualitu každého a zároveň jde s myšlenkou a koncepcí instituce. Z grafu vyplývá, že ředitelé a vedoucí pracovníci mateřských škol z větší části (61 %) respektují individualitu každého a zároveň se snaží naplnit určitou vizi zařízení (39 %). Individuální výběr získal 4 236 bodů, v průměru 61 bodů na respondenta. Koncepce a vize školy získala celkem 2 664 bodů a bodový průměr na respondenta je 39.

Odpověď byla statisticky ověřována ve vztahu k dosažené praxi respondentů. I zde byl nalezen prokazatelný rozdíl. Nejdříve bylo potřeba vytvořit kategorie dosažené praxe. Sestavení kategorií bylo inspirováno textem týkajícího se profesní dráhy ředitelů, do tří skupin. (Pol a spol., 2010)

První skupina byla nazvána Začínající ředitelé/vedoucí pracovníci (respondenti 0-3 roky ve funkci). Druhá skupina respondentů nese název Profesionální jistota. Zde jsou zařazeni ředitelé/vedoucí pracovníci, kteří jsou ve své funkci 3 – 9 let. Od 10 let ve funkci vedoucího pracovníka jsou respondenti zařazeni do kategorie Zkušený ředitel. Bylo statisticky prokázáno, že **délka dosažené praxe respondentů ovlivňuje pohled na volnost při výběru dalšího vzdělávání.** Výsledky ukazují, že největší volnost při výběru vzdělávací akce umožňují začínající ředitelé/vedoucí pracovníci. A nejméně volnosti (individuálního výběru) umožňují ředitelé, kteří jsou na své pozici 10 a více let.



Graf 14- Vzdělávání pedagogů dle individuálního záměru x koncepce školy

Otázka č. 14 zkoumá způsob vyhodnocení přínosu vzdělávací akce v mateřských školách. Výsledky jsou uskupeny do sloupcového grafu dle jednotlivých okresů i jako

celek. Z grafu je patrné, že 63 dotazovaných (91 %) vyhodnocuje přínos vzdělávací akce **příspěvkem na pedagogické radě**.

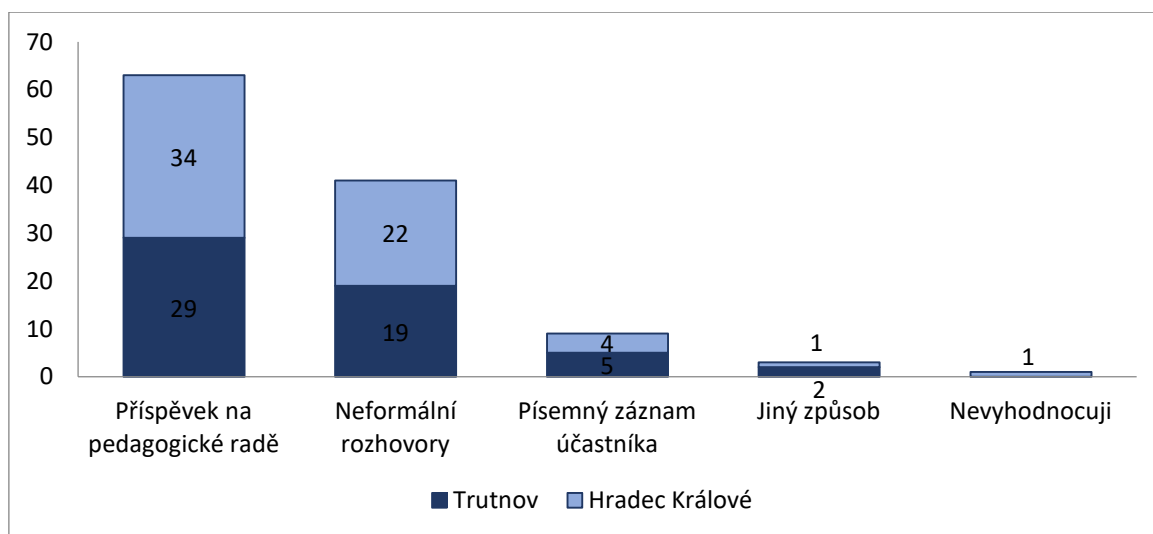
Neformální rozhovory k hodnocení používá 41 dotazovaných, což představuje 59 %. V okrese Trutnov využívá neformální rozhovory více než polovina dotazovaných (19 respondentů). I v okrese Hradec Králové využívá více jak polovina dotazovaných (22 respondentů) k hodnocení dalšího vzdělávání neformální rozhovory.

Písemný záznam účastníka ze vzdělávací akce požaduje 9 ředitelů/vedoucích pracovníků mateřských škol (13 %). V okresech není zaznamenán viditelný rozdíl.

Respondenti měli možnost doplnit otázku vlastní odpovědí. Tuto možnost využili 3 respondenti, dva ředitelé z okresu Trutnov a vedoucí pracovník z Hradce Králové. Tito respondenti uvedli, že přínos vzdělávací akce vyhodnocují pozorováním (účastník aplikuje poznatky v praxi – ukázka práce s dětmi, představení materiálů).

Za okres Hradec Králové odpověděl jeden dotazovaný respondent, že přínos vzdělávací akce nevyhodnocuje.

Tato otázka byla přejata z bakalářské práce Lepičové (2016), která do svého výzkumu zahrnuje ředitele z různých stupňů škol. Výzkumné šetření Lepičové ukázalo, že téměř 80 % dotazovaných respondentů vyhodnocuje přínos vzdělávacích akcí při neformálních rozhovorech. V mém šetření, zahrnující pouze ředitele a vedoucí pracovníky mateřských škol využívá neformální rozhovory pouze 59 % dotazovaných respondentů. Vyhodnocení přínosu vzdělávací akce v mateřských školách za okres Trutnov a Hradec Králové probíhá nejčastěji na pedagogické radě formou příspěvku. Odpovědi byly testovány ve vztahu k dosaženému vzdělání a umístění obce. Nebyly však potvrzeny žádné statistické rozdíly.



Graf 15 – Způsob vyhodnocení přínosu vzdělávací akce

Jakým způsobem podporují profesní růst svých zaměstnanců ředitelé/vedoucí pracovníci mateřských škol v okrese Trutnov a Hradec Králové zjišťuje otázka č. 15. Pro přehlednost výsledků, které jsou rozděleny dle kraje, je využito skupinového sloupcového grafu.

Z grafu je patrné, že nejvyužívanější forma podpory profesního rozvoje pedagogických zaměstnanců je **ústní motivace a pochvala** (celkem 61 respondentů, což představuje 88 % všech dotazovaných). Při detailnější analýze lze vidět, že okres Hradec Králové využívá ústní motivaci a pochvalu více než ředitelé/vedoucí pracovníci v okrese Trutnov. Hradec Králové je zastoupen 37 respondenty a celkem 35 dotazovaných využívá ústní motivaci a pochvalu, celkem tedy 94 % z okresu Hradec Králové). Ústní motivaci jako prostředek rozvoje profesního růstu uvedlo 26 dotazovaných z 32, tj. 81 % z okresu Trutnov.

Více jak polovina (46 dotazovaných, tzn. 67 %) **uhrazuje svým zaměstnancům další vzdělávání**. O mnoho více (celkem 75 %) dotazovaných z okresu Hradec Králové jsou ochotni financovat další vzdělání pedagogů. V okrese Trutnov jen 18 ředitelů/vedoucích pracovníků, což představuje 56 % dotazovaných za okres Trutnov.

Třetí nejvyužívanější podporou se stalo **vytváření příležitostí, představení možné nabídky** svým podřízeným. Celkem tuto možnost označilo za využívanou 40 respondentů (58 %). Vzhledem k předcházející odpovědi, kde ředitelé vnímají profesní rozvoj zaměstnanců za velice důležitý, je však zajímavé, že pouze polovina dotazovaných předkládá svým zaměstnancům možnou nabídku, snaží se vytvářet příležitosti pro další vzdělávání či poskytuje technické pomůcky. Z šetření vyplývá, že více příležitostí vytvářejí dotazovaní v okrese Trutnov, celkem 65 % z tohoto okresu. V Hradci Králové vytváří příležitosti a nabídku 21 respondentů, celkem 51 % z tohoto okresu.

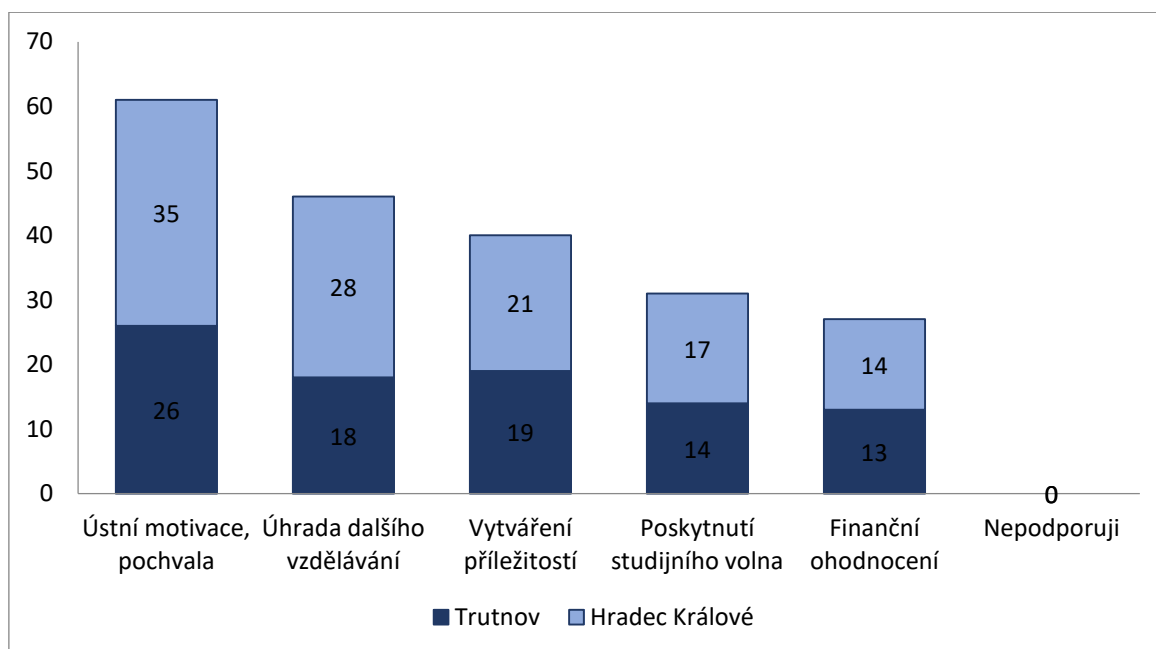
Méně než polovina (45 %) všech dotazovaných poskytuje svým zaměstnancům **možnost využití studijního volna**, celkem 31 ředitelů/vedoucích pracovníků. Rozdíl v krajích není odlišný.

Nejméně využívaná podpora profesního rozvoje je **finanční ohodnocení zaměstnance**, které dosahuje téměř shodných výsledků. Z grafu je patrné, že celkem 27 respondentů (39 %) využívá finanční ohodnocení zaměstnance jako podporu a motivaci v profesním rozvoji.

Jako pozitivní zjištění lze uvést, že ani jeden respondent neuvedl, že profesní rozvoj svých zaměstnanců nijak nepodporuje. Někteří respondenti (převažuje okres Hradec

Králové) označili podporu ve všech možných oblastech. Dotazovaní měli možnost doplnit další možnost podpory, ale této možnosti nikdo nevyužil.

K těmto odpovědím byla hledána souvislost s proměnnými (dosažená praxe, vzdělání a umístění mateřské školy). Pomocí testu chí-kvadrát nebyla prokázána žádná souvislost.

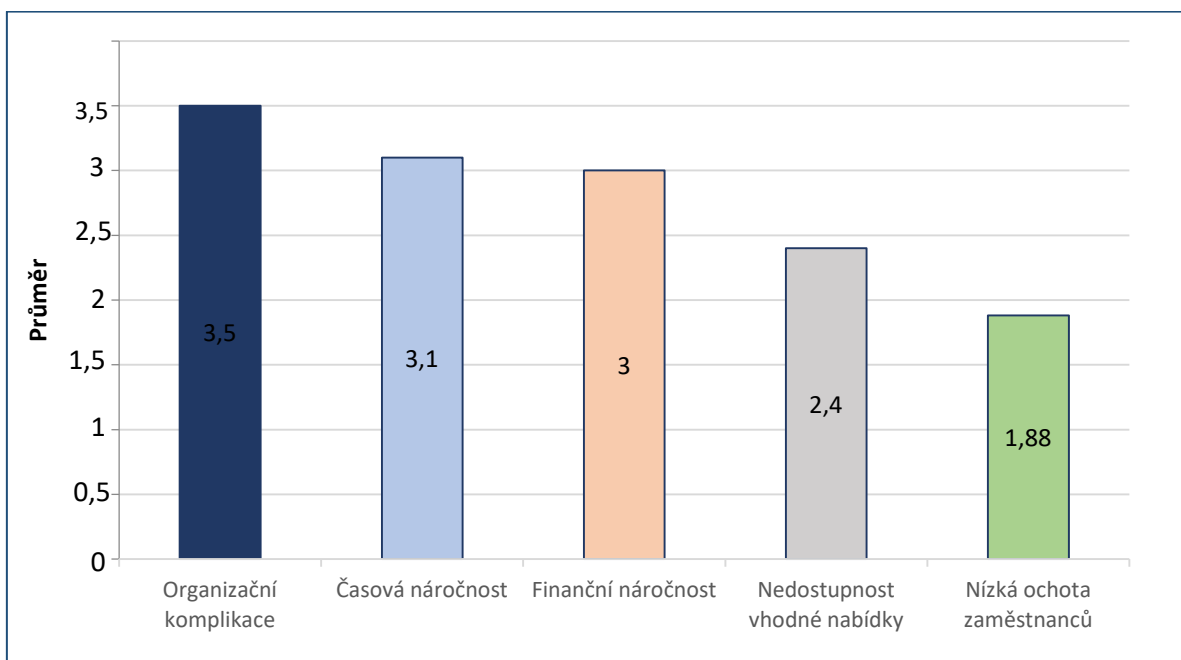


Graf 16 – Četnost využití jednotlivé podpory profesního rozvoje

Ředitelé a vedoucí pracovníci měli možnost v otázce č. 16 ohodnotit, které překážky profesního rozvoje vnímají jako nejmenší - největší. Respondenti dostali příležitost označit na pětibodové škále svůj pohled. Z tabulek lze vyčíst, že názory na překážky v profesním rozvoji předškolních pedagogů jsou rozdílné. Byl proveden výpočet aritmetického průměru z tabulky četností.

Po provedení aritmetického průměru vyplynulo, že jako největší překážku v profesním rozvoji vnímají respondenti organizační komplikace spojené s dalším vzděláním svých zaměstnanců (průměr 3,5 bodů na škále). Druhá největší překážka profesního rozvoje dle vedoucích pracovníků a ředitelů mateřských škol je časová náročnost, která získala průměr 3,1 bodů na škále. Téměř ve stejné míře je vnímána finanční náročnost (zastoupena v průměru 3 body). Jako menší překážku v profesním rozvoji vnímají respondenti nedostupnost vhodné nabídky (v průměru 2,4 bodů) a jako nejmenší překážku v profesním rozvoji byla vyhodnocena odpověď - nízká ochota zaměstnanců nadále se vzdělávat (v průměru pouze 1,88 bodů).

K této problematice také nebyly zjištěny žádné odlišnosti ve vztahu k dalším proměnným.



Graf 17 – Průměr udělených bodů (překážky v profesním rozvoji)

V otázce č. 17 měli dotazovaní možnost předložit další překážky, které spatřují v profesním rozvoji. Tuto možnost využilo 13 respondentů. Bylo provedeno otevřené kódování. Z odpovědí vyplynulo, že hlavní problém představuje čas a finance. S dalším vzděláním je spojená zvyšující se administrativa, na kterou navazují organizační problémy. Především ohledně nutnosti záskoku za vzdělávaného účastníka, popř. účastníky. Finanční stránka byla často zmiňovaná jako další odpověď respondentů. Z šetření dále vyplynulo, že někteří respondenti zmiňují nedostupnost vhodné nabídky ve speciálních oborech (logopedie, speciální pedagogika, alternativní školství) a neatraktivnost nabízených kurzů. Někteří ředitelé/vedoucí pracovníci pocítují nezájem účasti na dalším vzdělávání ze strany starších pedagogů.

Otázku č. 18 zodpovědělo 20 dotazovaných respondentů. Respondenti měli možnost vyjádřit se k profesnímu rozvoji v návaznosti na předchozí odpovědi dotazníku. Opět bylo provedeno otevřené kódování dle vět.

Výsledky ukazují, že v profesním rozvoji pedagogů hraje důležitou roli osobnost jedince, jeho motivace a chuť se vzdělávat. Respondenti uvádějí, že zájem ze strany pedagogů je vysoký, ale aktivity profesního rozvoje jsou často voleny dle svého zaměření a ne na rozvoj jejich slabých stránek. Respondenti se shodují, že nabídka a kvalita

nabízených aktivit je různorodá, často nízká a opakující se. Dotazovaní projevují zájem o rozšíření nabídky a možnosti využívat zahraniční stáže. Jeden respondent uvedl, že by uvítal DVPP především v odpoledních hodinách.

Ředitelé a vedoucí pracovníci mateřských škol se shodují, že profesní rozvoj je v dnešní době velice důležitý, ale ještě důležitější je „lidskost“ pedagoga. Více než pedagoga, který využívá nejnovější metody, techniky a má vystudovanou vysokou školu se přiklání k pedagogům, pro které je dítě středem pozornosti. Pedagogové, kteří si dokážou s dětmi hrát, předat zkušenosti a naváží s nimi vřelý vztah. Ráda bych citovala pár pozitivně motivovaných vzkazů: *„Pokud je motivace a vnitřní přesvědčení vedení MŠ i zaměstnance o přínosu, překážky jim nezabrání.....když se chce, všechno jde! I přes stávající překážky.“*

O zaslání výsledků z tohoto šetření projevilo zájem 16 dotazovaných respondentů.

7 Shrnutí a diskuze

Výzkumné šetření si kladlo za cíl zjistit, jak se profesně rozvíjejí učitelé mateřských škol v okrese Trutnov a Hradec Králové. Další vzdělávání se stalo významnou etapou učitelství profese, které souvisí s profesní dráhou učitele a celkovým rozvojem školy. (Lazarová a kol., 2006) K dosažení cíle byly sestaveny tři výzkumné otázky a dvě hypotézy, na které bude v této kapitole odpovězeno.

Je zapotřebí připomenout, že i toto šetření má svoje limity a je vhodné k němu tak přistupovat. Zjištění mohou být zkreslena tím, že dotazník byl vyplněn pouze respondenty ochotnými se šetřením zabývat. Dalším limitem šetření vnímám subjektivnost dotazovaných a pohled pouze z jedné (vedoucí) strany. Bylo by vhodné realizovat toto šetření také z pohledu učitele mateřské školy. I přes tyto limity se domnívám, že výzkumné šetření přineslo pohled na realizaci dalšího vzdělávání předškolních pedagogů.

Před samotným šetřením byl proveden předvýzkum s ředitelkami dvou mateřských škol. Tento pilotní průzkum dokázal odhalit drobné nedostatky dotazníku a podpořit jeho kvalitu. Po úpravě dotazníku došlo k jeho online distribuci. Vzhledem k nízké návratnosti byli ředitelé a vedoucí pracovníci osloveni podruhé. Šetření poskytuje přehled o současném profesním rozvoji v okrese Trutnov a Hradec Králové, do kterého se zapojilo celkem 69 ředitelů či vedoucích pracovníků mateřských škol. Průměrná délka praxe na vedoucí pozici dotazovaných dosahovala 12 let, což vypovídá o určité zkušenosti. Zajímavé je zjištění, že nejvíce respondentů pochází z obcí do 500 obyvatel. Téměř polovina dotazovaných dosahuje vysokoškolského vzdělání, což můžeme označit jako za jeden z limitů dotazníkového šetření.

První výzkumná otázka řeší, **jaké metody a formy profesního rozvoje učitelé mateřských škol využívají**. Ze získaných dat a odpovědí na otevřené otázky lze předložit, že učitelé mateřských škol využívají především nenáročné a lehce přístupné metody a formy profesního rozvoje. Nejčastěji jsou uváděny neformální rozhovory, samostudium a návštěva kurzů, seminářů či školení. Lze se tedy přiklonit k výsledkům z mezinárodního šetření TALIS 2018, které odhalilo, že mezi nejčastější formy profesního rozvoje v OECD patří: kurzy/semináře s osobní účastí a četba odborné literatury. Více jak polovina dotazovaných uvedla, že pro začínající učitele realizují podporu mentoringem. Nelze však zjistit úroveň a efektivnost této podpory. I ČŠI přisuzuje určité obavy o průběhu mentoringu v mateřských školách. Sice nárůst uvádějících učitelů stoupá, ovšem výroční zpráva ČŠI za školní rok 2018/2019 potvrzuje, že k hlavnímu metodickému rozboru

s uvádějícím učitelem docházelo pouze sporadicky a chyběla i systematická kontrola ředitelů. (Zatloukal a kol., 2019)

V návaznosti na první výzkumnou otázku byla sestavena hypotéza 1: **Respondenti z měst (nad 2.000 obyvatel) využívají častěji různé metody profesního rozvoje, než respondenti z venkovské obce.** Nyní se pokusíme rozhodnout, zdali vyslovenou hypotézu můžeme přijmout. Z dotazníkového šetření je patrné, že realizace dalšího vzdělávání probíhá na školách pravidelně. To, zdali velikost školy (obce) ovlivňuje profesní rozvoj učitelů mateřských škol, jsme se snažili nalézt v otázce č. 9, 10 a otázce 12. Četnost jednotlivých metod profesního rozvoje byla testována ve vztahu k umístění mateřské školy. Zde došlo k zajímavým zjištěním. U dvou forem profesního rozvoje byly statisticky prokázány rozdíly v četnosti realizace. Konkrétně: zahraniční exkurze, stáže a mentoring na škole. Ostatní realizované formy byly u respondentů z měst a venkovské obce téměř totožné. Dostáváme se tedy k podobným výsledkům, jako v mezinárodním šetření TALIS 2018. A díky zjištěním lze hypotézu 1 přijmout.

Ze získaných dat lze odpovědět také na druhou výzkumnou otázku: **jakým způsobem ředitelé podporují profesní rozvoj svých zaměstnanců?** Ředitelé/vedoucí pracovníci uvedli, že další vzdělávání zaměstnanců je pro ně velice důležité. Což lze brát jako pozitivní zjištění. A podporují své zaměstnance při výběru dalšího vzdělávání tím, že do jisté míry respektují individuální výběr učitelů, tak jak jim to ukládá zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Nejčastější podporu profesního rozvoje svých zaměstnanců respondenti realizují formou ústní motivace a pochvaly (88 %). Celkem 67 % podporuje učitele v dalším vzdělávání jeho úhradou. A méně než polovina, pouhých 45 %, svým zaměstnancům nabízí možnost využití studijního volna. Pedagogičtí pracovníci jsou tak nuceni ke svému rozvoji využívat především jejich volný čas. Možná podpora spočívá také v účelné zpětné vazbě v souvislosti s absolvováním DVPP. Téměř všichni ředitelé a vedoucí pracovníci se shodují a vyhodnocují přínos vzdělávací akce příspěvkem na pedagogické radě (celkem 91 %). Více jak polovina využívá k hodnocení také neformální rozhovory a někteří požadují písemný záznam od účastníka. Jak ale nejlépe vyhodnotit přínos absolvovaného DVPP? Domnívám se, že se jedná o kombinace výše zmíněných aktivit a pozorování, tedy zdali učitel aplikuje ve své pedagogické praxi získané vědomosti.

Hypotéza 2 ověřuje, zdali: **ředitelé s vyšším vzděláním vnímají a podporují profesní rozvoj svých zaměstnanců více, než ředitelé se středoškolským vzděláním.** O odborném vzdělání učitele mateřské školy a v návaznosti ředitele mateřské školy

se vedou debaty již od roku 1920, kdy poprvé zazněl požadavek na vysokoškolské vzdělání předškolních pedagogů. V současné době postačuje pro výkon učitele a ředitele mateřské školy středoškolské vzdělání. Z výzkumného šetření můžeme ověřit, zdali doopravdy dosažené vzdělání ovlivňuje vedení školy, v našem případě týkající se profesního rozvoje na škole. Dosažené vzdělání respondentů bylo testováno ve vztahu k otázkám č. 8 – 16. Dospěli jsme ke zjištění, že dosažené vzdělání ovlivňuje pohled na důležitost dalšího vzdělávání zaměstnanců. U ostatních položek nebyla prokázána statistická vazba s dosaženým vzděláním, ale u otázky č. 13 bylo objeveno, že délka dosažené praxe respondentů ovlivňuje pohled na volnost při výběru dalšího vzdělávání. Hypotéza 2 se z výzkumného šetření nepotvrdila, a proto ji zamítáme.

Které překážky, z pohledu ředitele, ovlivňují profesní rozvoj předškolních pedagogů, řeší třetí výzkumná otázka. I míra účasti učitelů na aktivitách profesního rozvoje má své bariéry. Z šetření vyplývá, že největší překážku spatřují vedoucí pracovníci v organizační komplikaci. Zajistit zástup za vzdělávaného pedagoga či sladit aktivitu s rozvrhem učitele je pro některé dotazované velký problém. Na tyto organizační komplikace navazuje také časová náročnost, kterou vnímají dotazovaní jako druhou nejvýraznější bariéru při realizaci aktivit profesního rozvoje. A jako omezující překážku v profesním rozvoji vnímají také finanční náročnost. Jen malá část dotazovaných vnímá nedostatek či opakující se nabídku DVPP a neochotu zaměstnanců nadále se vzdělávat. Překážky v profesním rozvoji nedílně souvisejí s poskytovanou podporou. Organizační a časové problémy mohou mít spojitost s velikostí obce. Jak prokazuje výroční zpráva ČŠI: *„Důvod, který ředitele základní a mateřské školy pro neúčast na dalším vzdělávání nejčastěji uváděli, byla velká vzdálenost od vzdáleného centra či náročné zajištění provozu tříd mateřské školy.“* (Zatloukal a kol., 2019, s. 20)

Závěr

Předškolní vzdělávání se dle mého názoru neustále rozvíjí a to nejen z hlediska profesního rozvoje. Diplomová práce si kladla za cíl zjistit, jak a prostřednictvím jakých metod se v okrese Trutnov a Hradec Králové profesně rozvíjejí učitelé mateřských škol a přispívají tak k současnému poznání v oblasti profesního rozvoje.

Teoretická část měla za úkol čtenáře seznámit se základními pojmy profesního rozvoje a prací učitele mateřské školy. Pochopit kvalifikační požadavky a vtáhnout čtenáře do historie předškolního vzdělávání. Důležitou roli hrál v diplomové práci ředitel popř. vedoucí pracovník předškolního zařízení, který se stal respondentem pro výzkumné šetření. V teoretické části byly vymezeny základní formy profesního rozvoje učitelů v mateřských školách a představeny možnosti profesního rozvoje v sousedících zemích.

Pro získání dat a splnění stanoveného cíle byli osloveni všichni ředitelé, popř. vedoucí pracovníci předškolních zařízení spadající do okresu Trutnov či Hradec Králové. Z výzkumného šetření vyplynulo, že ředitelé mateřských škol aktivně pracují na podpoře profesního rozvoje svých zaměstnanců a další vzdělávání vnímají jako důležitou součást pedagoga. Nejčastěji využívají jednoduché a nenáročné formy profesního rozvoje (neformální rozhovory, samostudium, návštěvu kurzů a školení). Více jak polovina dotazovaných podporuje začínající učitele využitím mentoringu. Nelze však prokázat efektivnost a kvalitu poskytované podpory. S realizací dalšího vzdělávání jsou spojeny určité komplikace. Z pohledu ředitele/ vedoucího pracovníka byly za největší komplikace považovány ty spojené s profesním rozvojem pedagogů, organizační komplikace a časová náročnost. Vzhledem k těmto komplikacím méně než polovina dotazovaných umožňuje zaměstnancům čerpat studijní volno. Nejčastější podpora ze strany vedení je ústní motivace, úhrada dalšího vzdělávání a vytváření příležitostí k profesnímu rozvoji. Z šetření také vyplynulo, že dosažené vzdělání vedoucích pracovníků nemá vliv na četnost a rozmanitost metod profesního rozvoje ani na poskytovanou podporu. Potvrzeno bylo, že s profesním rozvojem učitelů mateřských škol souvisí umístění školy. Školy umístěné ve venkovské obci (do 2.000 obyvatel) využívají méně forem a méně často aktivity k podpoře profesního rozvoje. Domnívám se, že cíl práce byl naplněn. Z výše uvedeného textu si lze vytvořit představu, jak se profesně rozvíjejí učitelé mateřských škol v okrese Trutnova Hradec Králové.

Dotazníkové šetření měly doplnit rozhovory s ředitelkami mateřských škol, které měly za úkol doplnit mezery ve výzkumném šetření a dostat se hlouběji do problematiky. Bohužel bylo velmi komplikované zajistit rozhovory s těmito ředitelkami mateřských škol.

Po ukončení nouzového stavu se většina institucí připravovala na znovuotevření, řešen byl zápis do mateřské školy a časová vytiženost ředitelů byla větší, než za normální situace. I když rozhovory nebyly realizované, věřím, že cíl práce byl naplněn.

Práce se dá rozšířit o další dotazníkové šetření, tentokrát z pohledu učitele mateřské školy. Co motivuje učitele k dalšímu vzdělávání, které formy profesního rozvoje upřednostňuje a zdali pocítuje podporu ze strany zaměstnavatele. Podpořit šetření mohou také rozhovory s vedoucími pracovníky, které by nám přinesly hlubší pohled na zkoumanou problematiku.

Věřím, že diplomová práce předkládá zajímavá zjištění a obraz současné situace dalšího vzdělávání ve vybraných okresech. Výsledky byly zaslány Národnímu pedagogickému institutu České republiky a také respondentům, kteří o výsledky projevíli zájem.

Seznam použité literatury

BERČÍKOVÁ, Alena & ŠMĚLOVÁ, Eva a kol. (2014). *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4033-0

BLÁHA, Jiří (2013). *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0374-0.

BOUDOVÁ, Simona & ŠŤASTNÝ, Vít & BASL, Josef (2019). Mezinárodní šetření TALIS [online]. *Česká školní inspekce* [cit. 2020-1-11]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf

BURKOVIČOVÁ, Radmila & KROPÁČKOVÁ, Jana (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světě současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*. Roč. 24, č. 4, s. 562 – 582. ISSN 1805-9511

BRYMAN, Alan (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Velká Británie: Taylor & Francis Ltd. ISBN 9780415078986

ČAPEK, Robert (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURIDICE (2019) [online]. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557>

EURYDICE (2020) [online]. *Poland Overview, German Overview* [cit. 2020-5-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

GAVORA, Peter (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0

GUSKEY, Thomas R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Sage Publications Inc. ISBN 9780761975618

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

OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

KARTA NAUCZYCIE [online - cit. 2020-3-17]. Dostupné z: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>

KOHNOVÁ, Jana (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-148-6

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6

LAZAROVÁ, Bohumíra (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2

LAZAROVÁ, Bohumíra & PROKOPOVÁ, Alice (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání - k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, roč. 2004/3, s. 264. ISSN 2336-2189

LEPIČOVÁ, Hana (2019). *Ředitel školy jako podporovatel profesního rozvoje učitelů* [bakalářská práce]. Praha: PdF UK.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora (2016). *Právo na šanci: předškolní výchova v Německu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Karolinum. ISBN 978-80-7290-927-8

MICHEK, Stanislav (2016). Využití aktivit podporující profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, roč. 66, č.4, s.408-426. ISSN 2336-2189

MÍŠURCOVÁ, Věra, ČAPKOVÁ Dagmar a MÁTEJ Josef (1987). *Úvod do dějin předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

MŠMT (2019). Předškolní vzdělávání – učitelé (počet, přepočten na plně zaměstnané, začínající) – podle území [online]. *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele* [cit. 2020-2-08]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

PALÁN, Zdeněk (2020). Samostudium [online]. *Andromedia – databanka dalšího vzdělávání*. [cit. 2020-01-20]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/samostudium>

PERLÍN, Radim (2009). Vymezení venkovských obcí v Česku [online]. *Deník veřejné správy*. [cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <http://denik.obce.cz/clanek.asp?id=6384068>

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

PÍŠOVÁ, Michaela (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-024-8

PÍŠKOVÁ Michaela & DUSCHINSKÁ, Karolína a kol. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-589-8

PRŮCHA, Jan & KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4

PRŮCHA, Jan & WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9

RODRIGUES, Susan (2004). *International perspectives on teacher professional development*. New York: Nova Science Publishers, Inc. ISBN 1-59454-217-1

RÝDL, Karel (1997). *Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP*. Praha. ISBN 80-211-0252-7

SKUTIL, Martin (2011). *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7

STRAUSS, Anselm (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 80-858-3460-X

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

SYSLOVÁ, Zora (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8475-9

STARÝ, Karel, DVOŘÁK, Dominik, GREGER David a DUSCHINSKÁ Karolína (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9

ŠIMONÍK, Oldřich (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6

VORLÍČEK, Chrudoš (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H. ISBN 80-86022-79-X

WIFF (2020). [online]. *Datenbank der Aus – und Weiterbildungsanbieter* [cit. 2020-5-17]. Dostupné z: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/anbieter/>

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 [výroční zpráva - online]*. Česká školní inspekce [cit. 2020-1-21].

Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%20c3%bdro%204%8dn%20c3%ad%20zpr%20a1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf

ZORMANOVÁ, Lucie (2019). Vzdelávání a profesní rozvoj učitelů mateřských škol v Polské republice [online]. *ResearchGate* [cit. 2020-3-17]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/335991899_Vzdelavani_a_profesni_rozvoj_ucitelu_materskych_skol_v_Polske_republice_Education_and_professional_development_of_kindergarten_teachers_in_the_Republic_of_Poland

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Vyhláška 361/2019 Z. z., o vzdelávaní v profesijnom rozvoji

Vyhláška 306/2008 Z. z., o materskej škole

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Výpočty (Chí-kvadrát)

Profesní rozvoj učitelů mateřských škol v okrese Trutnov a Hradec Králové

Vážená paní ředitelko/, vážený pane řediteli/, vážená paní vedoucí učitelko, jmenuji se Kateřina Hlaváčková a jsem učitelkou a zároveň studentkou navazujícího magisterského oboru Pedagogika předškolního věku na PdF UHK. Obracím se na Vás s prosbou, o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce (vedoucí DP: Ing. Stanislav Michek, Ph.D.) a zároveň může sloužit jako podklad pro zlepšení stávajícího systému profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Výsledky dotazníkového šetření předám pracovníkům Národního pedagogického institutu ČR. Dotazník má celkem 18 otázek a skládá se ze sociodemografických položek, z otázek věnujících se metodám a formám profesního rozvoje učitelů MŠ, podpoře a překážkám profesního rozvoje učitelů MŠ.

Dotazník je anonymní. Výsledná data budou prezentována vždy jen jako souhrnné informace o profesním rozvoji, výpovědi jednotlivců nejsou identifikovatelné.

Dovoluji si Vás požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku, který zabere cca 10 min Vašeho času.

Předem děkuji.

Bc. Kateřina Hlaváčková

1. Jaké je Vaše pohlaví? *

- a) žena
- b) muž

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? *

- a) střední vzdělání s výučním listem
- b) střední vzdělání s maturitní zkouškou
- c) vyšší odborné vzdělání (včetně konzervatoří)
- d) bakalářské vzdělání
- e) magisterské vzdělání
- f) doktorský studijní program

3. Jaká je vaše specifická funkce nebo pozice v rámci školy? * (V případě kumulace více pozic zaškrtněte více možností.)

- a) ředitel/ka
- b) zástupce ředitel/ky

- c) vedoucí učitel/ka
- d) učitel/ka

4. Kolik let působíte na pozici ředitele/vedoucího pracovníka školy:*

5. Uveďte prosím počet pedagogických pracovníků s nejvyšším dosaženým vzděláním. *

- a) středoškolské vzdělání (SŠ)
- b) vyšší odborné vzdělání (VOŠ)
- c) vysokoškolské (Bc., Mgr.)
- d) jiné (nekvalifikovaní, studující apod.)

6. Mateřská škola spadá do okresu:*

- a) Trutnov
- b) Hradec Králové

7. Mateřská škola je umístěna:*

- a) do 500 obyvatel
- b) 500 - 1.999 obyvatel
- c) 2.000 – 4.999 obyvatel
- d) 5.000 – 9. 999 obyvatel
- e) 10.000 – 24.999 obyvatel
- f) 25.000 – 49.999 obyvatel
- g) nad 50.000 obyvatel

8. Ohodnoťte, jak vnímáte důležitost dalšího vzdělávání svých zaměstnanců. *

bezvýznamné 1 2 3 4 5 6 velice důležité

9. Zaškrtněte četnost využívání jednotlivých forem a metod profesního rozvoje. *
(Vyberte odpověď v každém řádku za jednoho pedagoga za poslední 2 roky)

	Nevyužili jsme	Zřídka (max. 1x ročně)	Často (více jak 2x ročně)	Velmi často (více jak 4x ročně)
Samostudium				
Kurzy, semináře, školení				
Kolegiální hospitace – z vlastní školy				
Kolegiální hospitace – z jiné školy				
Zahraníční exkurze, výměny				
Neformální rozhovory				
E-learning				

10. Využíváte ve Vaší MŠ mentoring? * *(Přiřazení mentora - zkušeného učitele začínajícímu učiteli.)*

- a) ano
- b) ne
- c) nemohu posoudit

11. Ohodnoťte, jaký význam má využití mentoringu pro začínajícího učitele i organizaci? *

- a) žádný význam
- b) malý význam
- c) střední význam
- d) velký význam

12. Byla ve Vaší MŠ za posledních 12 měsíců využita supervize? * *(Zkušený odborník, který pomáhá týmu, jedinci či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci i vztahy.)*

- a) ano
- b) ne
- c) nemohu posoudit

13. Jak velkou možnost mají učitelé vzdělávat se dle svých potřeb? * *(Rozdělte 100 bodů)*

- a) Individuální zájem, vlastní výběr
- b) Dle koncepce a vize školy

14. Jakým způsobem vyhodnocujete přínos vzdělávací akce? * *(Lze uvést více možností.)*

- a) neformální rozhovory
- b) nevyhodnocuji
- c) požádám o písemný záznam účastníka
- d) příspěvek na pedagogické radě
- e) jiný způsob:

15. Jakým způsobem podporujete profesní růst svých zaměstnanců? * *(Lze uvést více možností.)*

- a) ústní motivace, pochvala
- b) finanční ohodnocení zaměstnance
- c) úhrada dalšího vzdělávání
- d) nepodporuji
- e) poskytnutí studijního volna
- f) vytváření příležitostí – představení nabídky, poskytnutí technických pomůcek (internet aj.)
- g) jiné:

16. Zhodnoťte, které překážky Vám znemožňují podporovat profesní růst učitelů. *

(1 – nejmenší překážka, 5 největší překážka)

	1	2	3	4	5
Časová náročnost					
Finanční náročnost					
Organizační komplikace					
Nízká ochota zaměstnanců nadále se vzdělávat					
Nedostupnost vhodné nabídky					

17. Vnímáte nějaké další překážky znemožňující profesní rozvoj učitelů? Prosím, uveďte jaké:

18. Napište, co byste mi chtěl/a vzkázat k profesnímu rozvoji učitelů MŠ v návaznosti na předchozí otázky dotazníku.

Mnohokrát Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

V případě Vašeho zájmu o výsledky dotazníkového šetření Vám je ráda poskytnu na Vaši e - mailovou adresu uvedenou níže.

E-mail:

Příloha č. 2

Chí-kvadrát – pozitivní zjištění

Některé odpovědi z dotazníkového šetření byly testovány pomocí chí-kvadrát testu. Tato metoda nám pomůže statisticky ověřit, zda mezi dvěma znaky existuje prokazatelně výrazný vztah. Test významnosti byl proveden na hladině významnosti 0,05.

Výpočet k otázce č. 8.

Nulová hypotéza: Dosažené vzdělání respondentů nemá souvislost s pohledem na důležitost dalšího vzdělávání.

Alternativní hypotéza: Dosažené vzdělání ovlivňuje pohled na důležitost dalšího vzdělávání.

Dosažené vzdělání - důležitost (počet hvězd)								
Pozorované četnosti	*	**	***	****	*****	*****		Celkem
Doktorské	0	0	0	0	0	0	2	2
Vyšší odborné	0	1	2	1	0	4	8	8
Bakalářské	0	0	0	3	1	12	16	16
Magisterské	1	0	1	0	4	12	18	18
Středoškolské	1	0	0	0	7	17	25	25
	2	1	3	4	12	47	69	
Očekávané četnosti								
	0,057971	0,028986	0,086957	0,115942	0,347826	1,362319	2	
	0,231884	0,115942	0,347826	0,463768	1,391304	5,449275	8	
	0,463768	0,231884	0,695652	0,927536	2,782609	10,89855	16	
	0,521739	0,26087	0,782609	1,043478	3,130435	12,26087	18	
	0,724638	0,362319	1,086957	1,449275	4,347826	17,02899	25	
	2	1	3	4	12	47		
Signifikance chí-kvadrát testu:			0,042					

Dosažená hladina signifikance $p=0,04$ je menší než 0,05. Nulovou hypotézu můžeme tedy zamítnout a přijímáme hypotézu alternativní.

Závěr: Dosažené vzdělávání respondentů ovlivňuje pohled na důležitost dalšího vzdělávání.

Výpočet k otázce č. 9

Nulová hypotéza: Využívání zahraničních výměn a exkurzí nezávisí na umístění mateřské školy.

Alternativní hypotéza: Využívání zahraničních výměn a exkurzí závisí na umístění mateřské školy (velikosti obce).

Zahraniční výměny, exkurze - velikost obce					
Pozorované četnosti	Často	Nevyužili jsme	Zřídka	Celkem	
Venkovská obec	0	33	1	34	
Město	2	23	10	35	
	2	56	11	69	
Očekávané četnosti					
	0,985507	27,5942029	5,42029	34	
	1,014493	28,4057971	5,57971	35	
	2	56	11	69	
Signifikance chí-kvadrát testu:		0,003			

Dosažená hladina signifikance $p=0,003$ je výrazně menší než 0,05. Nulovou hypotézu můžeme tedy zamítnout a přijímáme hypotézu alternativní.

Závěr: Využívání zahraničních výměn a exkurzí závisí na umístění mateřské školy (velikosti obce). Dle tabulky je patrné, že 11 respondentů z města využívá zřídka zahraniční výměny a exkurze. Na rozdíl od venkovské obce, kde odpověď zřídka uvedl pouze jeden respondent. Zbylí dotazovaní z venkovské obce uvedli, že zahraniční exkurze ani výměny nevyužívají.

Výpočet k otázce č. 10

Nulová hypotéza: Umístění školy (velikost obce), nemá vliv na využití mentoringu na škole.

Alternativní hypotéza: Využívání mentoringu na škole souvisí s velikostí obce.

Mentoring– umístění školy

Mentoring - velikost obce			
Pozorované četnosti Ne		Ano	Součet
Venkovská obec	16	16	32
Město	7	25	32
	23	41	64
Očekávané četnosti			
	11,5	20,5	32
	11,5	20,5	32
Signifikance chí-kuadrát testu:		0,019	

Dosažená hladina signifikance $p=0,02$ je menší než $0,05$. Nulovou hypotézu lze zamítnout a přijmout hypotézu alternativní.

Závěr: Využívání mentoringu na škole souvisí s velikostí obce. Z tabulky je patrné, že častěji využívají mentoring na škole instituce, které jsou umístěny ve větších obcích (městech). Jedná se tedy o zařízení umístěná v obci s více jak 2.000 obyvateli.

Výpočet k otázce č. 13

Pro výpočet této otázky bylo zapotřebí rozdělit ředitele mateřských škol do tří kategorií. Blíže je popsáno v kapitole 6.1 u otázky č. 13. Dále byla vytvořena kontingenční tabulka, kde bylo nutné výsledky seřadit dle průměru.

Nulová hypotéza: Délka dosažené praxe nemá vliv na pohled volnosti při výběru dalšího vzdělávání.

Alternativní hypotéza: Délka dosažené praxe respondentů ovlivňuje pohled na volnost při výběru dalšího vzdělávání.

Délka praxe x koncepce, individuální výběr			
Pozorované četnosti	Individuální	Koncepce	Celkem
Začínající	70	30	100
Profesní jistota	69	31	100
Zkušený ředitel	54	46	100
	193	107	300
Očekávané četnosti			
	64,33333333	35,66667	100
	64,33333333	35,66667	100
	64,33333333	35,66667	100
	193	107	300
Signifikance chí-kvadrát testu:			0,031

Dosažená hodnota signifikance $p=0,03$ je menší než 0,05. Nulovou hypotézu můžeme také zamítnout a přijímáme hypotézu alternativní.

Závěr: Délka dosažené praxe respondentů ovlivňuje pohled na volnost při výběru dalšího vzdělávání. Z tabulky je patrné, že největší volnost při výběru vzdělávací akce umožňují začínající ředitelé/vedoucí pracovníci. A nejméně volnosti (individuálního výběru) umožňují ředitelé, kteří jsou na své pozici 10 a více let.