

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ**  
**ANTROPOLOGIE**

**PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL**  
**SKRZE VZDĚLÁVÁNÍ**

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Sociologie - Andragogika

**Autor:** Bc. Zuzana Lachmanová

**Vedoucí práce:** doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph. D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „*Profesní rozvoj učitelů mateřských škol skrze vzdělávání*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne. ....

Podpis .....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Janě Polákové Vašátkové, Ph. D., za její cenné rady a velkou podporu, které mi během celého procesu tvorby mé diplomové práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat všem účastnicím výzkumu za ochotu a čas, které výzkumu věnovaly. V neposlední řadě děkuji rovněž svým nejbližším, kteří mi byli a stále jsou velkou oporou.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	<i>Bc. Zuzana Lachmanová</i>
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	<i>Sociologie – Andragogika</i>
<b>Obor obhajoby práce:</b>	<i>Andragogika</i>
<b>Vedoucí práce:</b>	<i>doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph. D.</i>
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Profesní rozvoj učitelů mateřských škol skrze vzdělávání
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou profesního rozvoje učitelů mateřských škol skrze vzdělávání.</p> <p>Teoretická část práce představuje charakteristiky profese učitele mateřské školy, jeho možnosti dalšího vzdělávání vedoucí k profesnímu rozvoji. Empirická část práce je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu.</p> <p>Skrz rozhovory s vedoucími učitelkami a učitelkami jsou analyzovány difference profesního rozvoje učitelů mateřských škol skrze vzdělávání.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	profesní rozvoj, učitel mateřské školy, další vzdělávání pedagogických pracovníků, samostudium

<b>Title of Thesis:</b>	Professional growth of kindergarten teachers through education
<b>Annotation:</b>	<p>This dissertation deals with the issue of professional growth of kindergarten teachers which can be attained by education.</p> <p>The theoretical part of this dissertation portrays characteristics found within the profession of kindergarten teachers, and their opportunities for progression through education which essentially leads to the teachers' professional growth.</p> <p>The empirical part of the dissertation is based on qualitative research. The differences in professional growth of kindergarten teachers attained through education are analysed by conducting interviews with research participants.</p>
<b>Keywords:</b>	professional growth, kindergarten teacher, further education of the pedagogical staff, self-study
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	<p>Příloha č. 1: Informovaný souhlas</p> <p>Příloha č. 2: Tazatelské schéma</p> <p>Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru Andrea</p>
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	108
<b>Rozsah práce:</b>	108 s. (165 597 znaků s mezerami)

## Seznam použitých zkratk

APV	Asociace předškolní výchovy
ČSI	Česká školní inspekce
ČSÚ	Český statistický úřad
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EURYDICE	Education Information Network in Europe
ICT	Informační a komunikační technologie
ISCED	International Standard Classification of Education
KVIC	Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
NSP	Národní soustava povolání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
PS PČR	Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ÚP ČR	Úřad práce České republiky

# Obsah

Úvod.....	9
1 Celoživotní učení a další vzdělávání.....	12
1. 1 Celoživotní učení.....	13
1. 2 Další vzdělávání .....	15
1. 3 Další profesní vzdělávání.....	20
2 Profesní rozvoj učitelů.....	24
2. 1 Výkon učitelské profese.....	26
2. 2 Profesní rozvoj skrze vzdělávání .....	31
3 Učitel v kontextu mateřské školy.....	39
3. 1 Profese učitele mateřské školy.....	40
3. 2 Pracoviště učitele mateřské školy .....	43
3. 3 Profesní rozvoj učitelů mateřských škol skrze vzdělávání .....	45
4 Metodika výzkumného šetření .....	49
4. 1 Výzkumné otázky.....	51
4. 2 Výběr případů a určení metod sběru a analýzy dat.....	52
5 Sběr dat.....	57
5. 1 Profil účastnic výzkumu.....	58
5. 2 Realizace rozhovorů.....	60
6 Výzkumná zjištění.....	65
6. 1 Kurzy DVPP .....	66
6. 1. 1 Důvody pro vstup do kurzů .....	67
6. 1. 2 Bariéry související s účastí na kurzech.....	72
6. 2 Samostudium .....	79

6. 2. 1 Důvody pro vstup do aktivit samostudia .....	79
6. 2. 2 Bariéry komplikující samostudium .....	81
7 Shrnutí.....	84
Diskuze .....	89
Závěr .....	91
Seznam literatury a zdrojů.....	93
Seznam tabulek.....	102
Seznam příloh .....	103



## Úvod

Přestože problematika profesního rozvoje učitelů mateřských škol skrze vzdělávání může na první pohled připomínat téma patřící spíše do oblasti pedagogických věd, svůj vlastní pohled na tuto problematiku poskytuje také andragogika. Každý učitel, ať už mateřské či střední školy, je totiž z andragogického hlediska zaměstnancem určité instituce a každého učitele se také dotýká koncept celoživotního učení a dalšího vzdělávání. Učitel je v pedagogickém slovníku definován jako *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu“* a také jako *„profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“* (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 261). Na počátku této práce je nutno podotknout, že termín *„učitel“*, který je v diplomové práci hojně užíván, v sobě zahrnuje osoby jak mužského, tak ženského pohlaví. Učitelství v určitých podobách existuje snad tak dlouho, jako lidstvo samotné, avšak profesnímu rozvoji učitelů se společnost začala věnovat až s příchodem moderní doby.

Aktuálně je profesní rozvoj učitelů mateřských škol částečně zakotven také v legislativě České republiky (§ 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících), a to v podobě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Profesní rozvoj učitelů mateřských škol však velmi často probíhá také prostřednictvím samostudia. Hlavním cílem diplomové práce je porozumět profesnímu rozvoji učitelů mateřských škol skrze vzdělávání. Cílem empirické části diplomové práce je porozumět profesnímu rozvoji skrze vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol.

Problematika profesního rozvoje učitelů mateřských škol skrze vzdělávání byla vybrána proto, že jí v andragogice není věnován dostatek vědecké pozornosti. Autorka diplomové práce se zaměřila na již hotové diplomové práce z oblasti andragogiky, které se věnují profesnímu rozvoji

učitelů mateřských škol. Po analýze této odborné literatury však nenalezla žádnou práci, která by se zabývala porozuměním profesního rozvoje učitelů mateřských škol skrze vzdělávání z pohledu učitelů. Jedná se například o diplomovou práci Pinkasové (2018) obor Management vzdělávání z Univerzity Karlovy v Praze, která se věnovala problematice přípravného a dalšího profesního vzdělávání učitelů mateřských škol. Cílem její diplomové práce bylo analyzovat systémově nastavené a legislativou požadované vzdělání učitelů mateřských škol a porovnat ho s požadavky skutečné potřeby rozvojových aktivit učitelů mateřských škol za účelem připravenosti na výkon své profese za pomoci svých kompetenčních dovedností. Výsledky výzkumu uvádí například to, že učitelé mateřských škol se zúčastňují kurzů za účelem svého profesního rozvoje. Do profesního rozvoje, jak jej vymezuje Pinkasová, však není zahrnuto například samostudium, které v této diplomové práci tvoří jednu z výzkumných oblastí. Dále lze na tomto místě zmínit kupříkladu diplomovou práci Kučerové (2011) obor Andragogika z Univerzity Palackého, která se z oblasti profesního rozvoje učitelů mateřských škol zaměřila na identifikaci vzdělávacích potřeb v konkrétní mateřské škole a posoudila také možnosti jejich saturace. Kučerová v rámci své diplomové práce dokázala to, že je možné aplikovat metody z prostředí firemního vzdělávání do oblasti školství. V neposlední řadě lze na tomto místě zmínit také diplomovou práci Štefanové (2014) obor Pedagogika z Masarykovy univerzity v Brně, která se věnovala oblasti učení na pracovišti, konkrétně tématu profesního učení v mateřské škole probíhajícího mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Štefanová zastává názor, že vedle vzdělávání prostřednictvím kurzů a samostudia se učitel mateřské školy může profesně rozvíjet také z profesní praxe svých kolegů. Výzkum byl realizován v kontextu konkrétní, samostatné mateřské školy. Výsledky výzkumu v kontextu této mateřské školy prokázaly, že profesní učení probíhá nejčastěji v podobě přímé rady, výměny inspirací, pozorování,

vyprávění, samostudia a také v podobě absolvování kurzů dalšího vzdělávání. Autorka této diplomové práce se domnívá, že výsledky předložené práce mohou závěry výše uvedených diplomových prací vhodně doplnit.

# 1 Celoživotní učení a další vzdělávání

První kapitola se nejprve zabývá vymezením základních pojmů potřebných pro ukotvení této diplomové práce, poté nabízí andragogické pojetí celoživotního učení a dalšího vzdělávání. Poslední část kapitoly ústí v téma dalšího profesního vzdělávání, jež je pro tuto diplomovou práci klíčové. Na počátku textu diplomové práce je nezbytné osvětlit významy a rozdíly mezi pojmy „učení“ a „vzdělávání“, neboť celá diplomová práce s nimi často operuje. Pro zmíněné termíny existuje řada objasňujících definic a jsou také užívány v nejrůznějších kontextech. Učení Plamínek (2014, s. 18) chápe jako „*jakékoliv osvojování nového*“. Obecně řečeno je tedy učení vnímáno jako širší termín než vzdělávání. Průcha a Veteška (2012, s. 255) uvádějí, že učení je především termínem pocházejícím z prostředí psychologie. Proto je zde použita také definice z psychologického slovníku, ve kterém je učení vymezeno jako „*aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím*“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 632). Proces učení lze nalézt tam, kde na základě nových situací jedinec získává nové zkušenosti. Dle Beneše (2014, s. 18) andragogika vnímá proces učení jako jednu z možností pro řešení problémů jedince či celé společnosti.

Andragogika vedle pojmu učení pracuje také s pojmem „*vzdělávání*“, který andragogický slovník ztotožňuje s pojmem „*edukace*“ a vymezuje jej jako „*proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí*“ (Průcha & Veteška, 2012, s. 274). V rámci vzdělávání se také bere v úvahu myšlenka vzdělávání dospělých, jež nastává obvykle po ukončení přípravného profesního vzdělávání dětí a mládeže. Beneš dále (2014, s. 16) vymezuje vzdělávání jako „*proces zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoj schopností*“ a také jako „*institucionalizovaný proces vedený většinou profesionály*“. Zmíněná vymezení

pojmu dosvědčují, že proces vzdělávání se děje zpravidla na půdě školy či v rámci jiných vzdělávacích institucí a je veden vzdělavatelem, který bývá převážně profesionálem ve svém oboru. Hlavní rozdíl mezi učením a vzděláváním je tedy spatřován v tom, že pojem „učení“ je vnímán jako nadřazený pojmu „vzdělávání“, což znamená, že pokud se jedinec vzdělává, dochází u něj zároveň k procesu učení, pokud však jedinec prochází procesem učení, nemusí to nutně znamenat, že se také zároveň vzdělává. Následující dvě podkapitoly se podrobněji zabývají termíny, které z výše definovaných pojmů vycházejí – termíny „celoživotní učení“ a „další vzdělávání“.

## 1. 1 Celoživotní učení

S koncepcí celoživotního učení se lze setkat již ve tvorbě Jana Amose Komenského, jenž svými myšlenkami předstihuje dnešní dobu o několik staletí. Komenský ve svém díle *Obecné porady o nápravě věcí lidských* na počátku části čtvrté *Pampaedie* hovoří o zavedení jakéhosi řádu, který bude existovat po celou dobu trvání lidského života tak, *„aby mysl jednoho člověka (po všech svých věkových stupních příjemně zaměstnaná) se mohla státí zahradou radostí, a kde se předkládají ukázky tak vznešené, nikoli neslibně započaté“* (Komenský, 1948, s. 17). Kromě toho, že myšlenka celoživotního učení je radostná a vznešená, je rovněž dle Merriam & Bierema (2014, s. 24) velmi významná také proto, že lidé by bez učení nedokázali vůbec přežít. Proto se i dnes odborníci přiklánějí k myšlence, že lidské životní úsilí je zpravidla celoživotním procesem. Dokládá to také fakt, že myšlenka celoživotního učení je aktuálním společným tématem mnoha politických diskuzí napříč různými zeměmi a byla také zaznamenána v několika dokumentech mezinárodního významu (Field & Leicester, 2000, s. 3). Koncepce celoživotního učení dle Národního vzdělávacího fondu (2011) se svou

podstatou odlišuje od koncepce tradičního vzdělávání tím, že uznává učení jedince v jakémkoli věku na jakémkoli místě, tedy i mimo oficiální vzdělávací systém. Tato nová koncepce dovoluje nabýt totožných kompetencí pomocí nejrůznějších životních cest a také pomáhá člověku k pružnému přechodu mezi vzděláváním a zaměstnáním. To dokládá také názor Beneše (2014, s. 17), že dospělý jedinec je nepochybně schopen nepřetržitého učení, ale vzdělávání nikoliv.

Pro podporu a ujasnění konceptu celoživotního učení byly v rámci vzdělávací politiky vytvořeny dokumenty. Přestože myšlenka celoživotního učení není nová, v oficiálních dokumentech mezinárodní vzdělávací politiky se objevila až v roce 1972, a to v podobě dokumentu *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*, vydaného Komisí UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) pro rozvoj výchovy a vzdělávání. Dokument upozorňuje na to, že pokud se naše společnost chce nazývat učící se společností, pak je nezbytné považovat za její základní stavební kámen koncept celoživotního učení. Je tedy nutné, aby každému člověku byly přístupné cesty ke vzdělávání v průběhu celého života (Bánovec, 2004). V roce 2000 bylo Evropskou komisí vydáno Memorandum o celoživotním učení, které si vymezuje dva hlavní cíle celoživotního učení – podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost (NÚV, 2001, s. 2). Beneš (2014, s. 36) oba zmíněné cíle doplňuje o konkurenční schopnost ekonomiky a sociální soudržnost. Kromě nadnárodní snahy rozvoje a realizace koncepce celoživotního učení se s podobným úsilím lze setkat na poli české vzdělávací politiky. Ještě nedávno byl za základ považován dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, jenž svým zavedením definitivně ukončil platnost Národního programu rozvoje vzdělávací soustavy (tzv. Bílá kniha) z roku 2001, ve kterém byly nalezeny zásadní nedostatky (MŠMT, 2013). V rámci vzdělávací politiky České republiky byl také Ministerstvem práce a

sociálních věcí vytvořen dokument Strategie digitální gramotnosti ČR, a to pro období 2015 – 2020 (EURYDICE, 2018). Aktuálně nejvýznamnějším strategickým dokumentem národní vzdělávací politiky je však Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, jenž v současnosti tvoří základní rámec české vzdělávací politiky. Po vytvoření zmíněného dokumentu se přistoupilo k veřejné diskuzi za účasti co nejvíce aktérů vzdělávací politiky (MŠMT, 2019a). Jedním ze záměrů vzdělávací politiky je také odstranění bariér v celoživotním učení, avšak studie Kalendy a Kočvarové (2017, s. 84) poukazuje na fakt, že snaha dosáhnout kýženého efektu v dekadě 2005–2015 nebyla úspěšná, v některých oblastech naopak došlo k prohlubování bariér. Vůbec nejhůř dopadla ve výsledcích výzkumu oblast tzv. institucionálních bariér, pro něž je specifická například nabídka kurzů dalšího vzdělávání v nízké kvalitě. Příčinou mohla být skutečnost masivního financování z Evropských strukturálních fondů, v rámci něhož se nebral ohled na individuální vzdělávací potřeby konkrétních jedinců, ale naopak se přistoupilo k realizaci obecně orientovaných kurzů.

## **1. 2 Další vzdělávání**

Tato podkapitola se zaměřuje na další vzdělávání, které se odehrává obvykle po nabytí určitého stupně vzdělání a nástupu do zaměstnání (Veteška, 2016, s. 107). Od poslední čtvrtiny 20. století se začíná objevovat všeobecně sdílený názor, že úspěšné absolvování studia v rámci vzdělávacího systému již pro získání odpovídající pracovní pozice přestává být dostatečné. Zároveň se vlastnictví vysokoškolského diplomu začíná stávat podmínkou nutnou pro úspěšný vstup na trh práce. Budoucí profesní život jedince ale není ztracen, nicméně jeho vyhlídky jsou nepředvídatelné a nejisté (Beck, 2018, s. 245-248). Pro zajištění stabilnější, nejen pracovní budoucnosti existuje dnes v rámci dalšího vzdělávání rozmanitá nabídka

vzdělávacích akcí. Další vzdělávání má inkluzivní charakter, a to díky šíři a hloubce široké škály svých vzdělávacích příležitostí – cílovou skupinu účastníků dalšího vzdělávání mohou totiž tvořit jakýkoliv jednotlivci ze společnosti (Spenceley, 2014, s. 2). Další vzdělávání tak plní ve společnosti důležité funkce, které zároveň popisují jeho základní smysl a jeho obecné cíle. Zormanová (2017, s. 23) považuje za nejdůležitější funkce dalšího vzdělávání funkce humanizační, integrační a kvalifikační. Humanizační funkce se zabývá enkulturačními procesy, které vedou k obecné humanizaci člověka. Integrační funkce vyjadřuje možnosti socializace jedince v různých obdobích jeho života. Kvalifikační funkce znamená, že další vzdělávání má napomoci jednotlivcům k efektivnějšímu přístupu na trh práce a jejich uplatnění v adekvátním zaměstnání. Tyto funkce lze pak přiřadit k jednotlivým oblastem dalšího vzdělávání. Ke koncepci dalšího vzdělávání se vztahuje také určování obsahu vzdělávacích akcí, který je vytvářen na základě formulace vzdělávacích cílů a kompetencí. Běžnou praxí ovšem zůstává fakt, že obsah je vymezován neúplně nebo může dokonce postrádat logické uspořádání (Fibichová, 2016, s. 18).

Další vzdělávání je obecně rozdělováno na tři oblasti – zájmové, občanské a profesní. Zájmové vzdělávání dospělých se dle Průchy a Vetešky (2012, s. 280) orientuje na smysluplné vyplňování volného času jedince a podporuje získávání vědomostí a dovedností mimo školní systém vzdělávání. Zájmové vzdělávání mimo jiné umožňuje dotváření jedincovy osobnosti a jeho hodnot, zprostředkovává jeho seberealizaci ve volném čase a může tedy naplňovat zmíněnou humanizační funkci (Zormanová, 2017, s. 23). Jelikož se zájmové vzdělávání orientuje na volný čas, lze se setkat s rozmanitými obsahovými náplněmi. Šerák (2009, s. 52) uvádí základní charakteristické znaky, které zájmové vzdělávání odlišují od většiny ostatních. Z těch nejdůležitějších lze uvést například dobrovolnost či neformálnost. Nejedná se totiž o vzdělávání v rámci vzdělávacích institucí,



cílem není ani získání certifikátu, ale pozornost se obrací k individuálním zájmům jednotlivce. Zormanová (2017, s. 31) v tomto kontextu předkládá myšlenku, že zájmové vzdělávání směřuje ke kultivaci osobnosti jedince. Knotová (2006, s. 71) uvádí, že se tak děje díky zaměření na uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb jedince, což se promítá do provozování osobních zájmů nebo také do nabývání znalostí, jež je motivováno vlastním zájmem. Jádro zájmového vzdělávání spočívá ve svobodě volby takové volnočasové činnosti, která bude znamenat příležitost pro nabytí nových znalostí, které jednotlivec může dále využívat kupříkladu ve svém zaměstnání či v rodině. Hranice mezi zájmovým a občanským vzděláváním je velmi tenká a poměrně často se obě roviny dalšího vzdělávání ztotožňují. I přesto je nezbytné zachovávat jedinečnost obou oblastí, jelikož v každé z nich je kladen důraz na odlišné cíle (Protivínský, Dokulilová & Čáp, 2013, s. 22). Podstata občanského vzdělávání tkví ve vytváření porozumění stabilním a dynamickým procesům ve společnosti, v pochopení souvislostí mezi společenskými událostmi z různých oblastí a v neposlední řadě má také pomoci nabýt schopnost rozeznat nedostatky společnosti a schopnost zjištěné nedostatky efektivně odstranit. K občanskému vzdělávání se někdy také připojuje tzv. *politické vzdělávání*, nicméně kurzy vedené v tomto duchu se mezi odběrateli netěší příliš velké popularitě (Beneš, 2014, s. 156). Občanské vzdělávání dospělých si klade za úkol podpořit občanské jednání, tedy pomoci jedinci převzít zodpovědnost za svou roli občana, která je základním předpokladem pro obdržení a udržení si členství ve společnosti, a to nejen ve smyslu politické participace (Hloušková & Pol, 2008, s. 190). Občanské vzdělávání tedy může plnit výše zmíněnou integrační funkci (Zormanová, 2017, s. 23). Zásadní změna v pojetí obsahu politického či občanského vzdělávání se v československé andragogice děje po roce 1989, kdy se mění základní požadavky na občanské vzdělávání, které se začíná orientovat na upevňování demokracie a demokratických principů. Současné

občanské vzdělávání si dává za úkol připravit jedince na aktivní život v české a zároveň evropské společnosti, jež staví na základech vycházejících z křesťanského morálního myšlení (Veteška, 2016, s. 133). Poslední částí dalšího vzdělávání je profesní vzdělávání, jež je pro diplomovou práci výchozím bodem, a proto je mu věnovaná samostatná podkapitola (viz 1.3 Další profesní vzdělávání). Dalšímu profesnímu vzdělávání lze dle jeho charakteristik přidělit již zmíněnou kvalifikační funkci (Zormanová, 2017, s. 23).

Aktuálním trendem, jenž se aktivně prosazuje do všech oblastí dalšího vzdělávání, se stal tzv. *e-learning* a *blended learning*. Oba uvedené termíny jsou velmi aktuální především v souvislosti se současnou epidemickou situací, kdy se veškeré úrovně vzdělávání přesouvají na online rovinu. Jejich vzestup však lze zaznamenat s příchodem modernizace technologií již na počátku tohoto tisíciletí (srov. Chaloupka, 2008, s. 7). E-learning je Průchou a Veteškou (2012, s. 91) definován jako „vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie (dále jen ICT) k tvorbě studijního obsahu a jeho distribuci.“ Dle Vetešky (2016, s. 197) se e-learning začal v České republice běžněji užívat už ve 20. století, přičemž jeho vstup do vzdělávání byl velmi rychlý, obzvlášť pak do oblasti vysokého školství a do oblasti profesního vzdělávání. Přestože je e-learning vnímán jako čistě současný koncept, můžeme počátky jeho vzniku dle Zounka (2009, s. 24) datovat už do šedesátých let minulého století, kdy se začalo rozvíjet využívání počítačů během výuky<sup>1</sup>. Způsob, jakým prostředky ICT budou využity, a přístup k učebním textům jsou přímo závislé na cílech a obsahu vzdělávání, povaze vzdělávacího prostředí a také potřebách a schopnostech všech aktérů, jež jsou vzdělávacího procesu účastni. S konceptem e-learningu je v současné době spojován také pojem „*blended learning*“, jež vzniká kombinací prezenční

---

<sup>1</sup> Jednalo se o nové přístupy CAI (computer-assisted instruction), CML (computer-managed learning) a CAL (computer-assisted learning).

formy výuky a e-learningu nebo v rámci distančního vzdělávání (Zounek, Juhaňák, Staudková & Poláček, 2016, s. 38). Koncepce blended learningu vznikla primárně v souvislosti s přemáháním určitého zklamání z výsledků užívání e-learningu. Právě od něj mnoho expertů očekávalo zvýšení efektivity výuky, a to jak v oblasti formálního, tak v oblasti neformálního vzdělávání. Blended learning je dnes v České republice používán ve vzdělávání dětí a mládeže dle rámcových vzdělávacích programů, ale také ve vzdělávání dospělých, především pak v rámci dalšího profesního vzdělávání (Tureckiová & Veteška, 2011, s. 152).

Vzdělávací aktivity v rámci všech zmíněných oblastí dalšího vzdělávání (zájmové, občanské a profesní) probíhají dle Vetešky (2016, s. 97) ve třech základních formách, které se během života člověka vzájemně prolínají a doplňují – formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Stejně dělení lze nalézt také v již výše zmíněném dokumentu (viz 1. 1 Celoživotní učení) Memorandum o celoživotním učení (NÚV, 2001). Průcha (2014, s. 22) formální vzdělávání vymezuje jako vzdělávání, jež se uskutečňuje primárně ve školním prostředí. Formální vzdělávání účastníkům nabízí studium v některém z navazujících stupňů školního vzdělávání; podstatou je pak to, že formální vzdělávání je řízený a záměrný proces, který vede ke změně úrovně vzdělání jedince, jež je prokazatelné. Pro formální vzdělávání je typická účast dětí a mládeže, nicméně také dospělý jedinec má během svého života možnost se kdykoli do této formy vzdělávání navrátit (např. učitel mateřské školy se rozhodne doplnit si své vzdělání o specializovaný obor logopedie na vysoké škole). Neformální vzdělávání Průcha definuje jako vzdělávání na nejrůznějších adekvátních místech mimo školní prostředí (např. vzdělávací instituce). Učení je organizované, ale zároveň je také založeno na dobrovolnosti. Absolvování vzdělávací akce v rámci neformálního vzdělávání nevede ke zvýšení stupně vzdělání, i když může být ukončeno získáním certifikátu,

licence apod. Informální učení se pak koná v rámci každodenních situací běžného života člověka (např. cestování, sledování televize). Během těchto procesů dochází k nabývání nových poznatků, a to nevědomky, náhodným způsobem. Přesto má informální učení pro člověka obrovský význam.

Výstupy z šetření Adult Education Survey (ČSÚ, 2018) mimo jiné zachycují také podíl dospělých účastníků na formálním a neformálním vzdělávání dle věkových kategorií. Ukázalo se, že ve formálním vzdělávání z celkového počtu účastníků figuruje 66 % dospělých ve věku od 18 do 24 let. S přibývajícím věkem se účast dospělých na formálním vzdělávání rapidně snižuje, od 50 let věku jednotlivců se jejich účast na formálním vzdělávání uchyluje pod jedno procento. Mladý věk účastníků formálního vzdělávání vysvětluje například to, že až 76 % z celkového počtu respondentů uvedlo jako důvod pro svou účast ve formálním vzdělávání získání osvědčení (výuční list, maturitní vysvědčení, diplom apod.); 50 % pak uvedlo, že si chtějí zlepšit své kariérní vyhlídky. Neformálního vzdělávání se z celkového počtu dotázaných účastní až 50 %. Nejčastěji se jedná o dospělé jedince ve věku od 34 do 54 let. Nejčastější důvody, proč se dospělí zúčastňují neformálního vzdělávání, jsou následující – chtějí lépe vykonávat svou práci (62 %), anebo byla jejich účast vyžadována zaměstnavatelem (61 %).

### **1. 3 Další profesní vzdělávání**

Jak již bylo řečeno v předchozí podkapitole (viz 1. 2 Další vzdělávání), další vzdělávání je rozděleno zpravidla do tří základních kategorií – zájmové, občanské a profesní. Následující podkapitola se věnuje dalšímu profesnímu vzdělávání a pokládá tak základ, který je důležitý pro další kapitolu věnující se profesnímu rozvoji učitelů (viz 2 Profesní rozvoj učitelů). Další profesní vzdělávání spolu s přípravným profesním vzděláváním tvoří

ucelenou oblast profesního vzdělávání. Profesní vzdělávání absolvované v rámci formálního vzdělávacího systému je dnes jen jakousi „vstupenkou do povolání“, a tak další profesní vzdělávání přebírá po přípravném profesním vzdělávání pomyslnou štafetu. Přípravné profesní vzdělávání se počíná povinnou předškolní docházkou u dětí od 5 let věku, kterou zastřešují mateřské školy. Po ní následuje povinná devítiletá školní docházka na základní škole. Poté nastává okamžik, kdy si každý mladý jedinec volí své profesní směřování, a dochází obvykle k volbě adekvátní střední školy, dále také stále častěji i k volbě vyšší odborné či vysoké školy. Přípravné, ale i další profesní vzdělávání upravuje tzv. klasifikace ISCED (International Standard Classification of Education), kterou v roce 1976 předložilo UNESCO. Zastaralou klasifikaci ISCED 97 nahradila aktuální klasifikace ISCED 2011, jež s platností od roku 2016 zaručuje přesnější označení úrovně vzdělání jedince pomocí třímístného kódu (NÚV, 2015).

Další profesní vzdělávání jako jedna ze dvou složek profesního vzdělávání je v andragogickém slovníku (Průcha & Veteška, 2012, s. 65) vymezeno jako *„všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání.“* Jinak řečeno – fáze dalšího profesního vzdělávání může nastat nejdříve po absolvování studia v rámci vzdělávacího systému a při zahájení pracovního života jedince vstupem na trh práce. Beneš (2014, s. 159) uvádí, že oblast dalšího profesního vzdělávání v současné době neustále nabývá na významu, zároveň roste také výše vynaložených prostředků a počty účastníků vzdělávání. Zároveň je dle Šeráka (2009, s. 21) nutné dbát na vytváření dlouhodobých koncepcí rozvoje vzdělanosti, jelikož trh práce není sám o sobě schopen s jistotou říci, jaké požadavky bude na pracovníky v budoucnu mít. Dlouhodobé cíle rozvoje vzdělanosti by tedy měly obsahovat také pravděpodobné změny nároků

na vzdělání. Zároveň by stanovené koncepce měly brát v potaz také program celkových cílů společnosti.

Novotný (2008, s. 113) však píše o vysokých očekáváních, která jsou již po dlouhou dobu společností formulována. Další profesní vzdělávání má podle těchto očekávání pomoci k zaměstnatelnosti jedinců a konkurenceschopnosti ekonomiky. Zmíněná očekávání však mohou být zastánci určitých profesí (např. učiteli) vnímána negativně; tato očekávání se pak označují jako tzv. *neoliberální tlaky*. Neoliberalismus jako dnes často kritizovaný postmoderní směr myšlení je více než jen soubor makroekonomických politik, protože implikuje hluboké strukturální a společenské transformace, ve kterých je klíčovým aktérem pouze určitá vládní elita (Macdonald & Ruckert, 2009, s. 4). Neoliberalismus se výrazně dotkl a stále dotýká také výkonu učitelské profese, která bude pro účely diplomové práce detailněji rozebrána v následující kapitole (viz 2. 1 Výkon učitelské profese). Příkladem může být myšlenka Štecha (2007, s. 329), který tvrdí, že vzdělání je považováno za zboží, které musí učitel sestavit „na míru“ společnosti, která v tomto obchodě vystupuje v roli zákazníka s absolutní mocí posoudit nabídku na trhu. Učitel je tak tlačěn do nové role jakéhosi prodavače, který musí podávat co nejatraktivnější výkony. Pak však nastává problém, že již přestává záležet na kulturní hodnotě poznatků, které učitel svým žákům předává.

Další profesní vzdělávání se v praxi rozčleňuje do tří základních oblastí. Zaprvé se jedná o oblast kvalifikačního vzdělávání, které má mezi ostatními dominantní postavení. Do souboru kvalifikačních vzdělávacích aktivit patří zvyšování kvalifikace, její prohlubování, získávání, udržování, obnovování a v neposlední řadě také zaškolení a zaučení (Šerák, 2009, s. 20). Potřeba kvalifikačního vzdělávání vzniká tedy například s aktualizací požadavků na dané pracovní místo (možnost nástupu dvouletých dětí do mateřských škol od září roku 2017, na kterou museli učitelé mateřských

škol reagovat). Zadruhé jde o oblasti rekvalifikačního vzdělávání. Velkou podporu v této oblasti v rámci aktivní politiky zaměstnanosti zabezpečuje Úřad práce České republiky. Ten za určitých podmínek<sup>2</sup> poskytuje zájemcům nabídku vzdělávacích aktivit a v době rekvalifikace jedince navíc zajišťuje finanční podporu ve výši 60 % průměrného měsíčního výdělku, kterého jedinec dosahoval v předešlém zaměstnání. Podporovány jsou také osoby vykonávající samostatnou výdělečnou činnost (ÚP ČR, 2021). Rekvalifikační vzdělávání tedy pomáhá řešit problém nezaměstnanosti, v ideálním případě mu předcházet. Důležité v oblasti dalšího profesního vzdělávání jsou také normativní vzdělávací akce, které se podle Palána (2002, s. 134) realizují v podobě kurzů a které jsou stanoveny právním aktem. Nejčastěji se jedná o kurzy bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, kurzy požární ochrany, kurzy, které se zaměřují na úspěšné vykonání zkoušek odborné způsobilosti apod.

---

<sup>2</sup> Veškeré podmínky poskytování rekvalifikačního vzdělávání jsou upraveny v zákoně č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, § 108, § 109, §109a, § 110.

## 2 Profesní rozvoj učitelů

Cílem této kapitoly je vymežit proces profesního rozvoje učitelů. Nejprve se tato kapitola zabývá výkonem učitelské profese a také profesním standardem, kterého by měl učitel dosahovat. Dále se kapitola věnuje možnostem profesního rozvoje učitelů skrze vzdělávání v podobě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a samostudia učitelů. Profesní rozvoj každého učitele začíná hned na počátku jeho prvního zaměstnání ve škole či školním zařízení, a to buď po úspěšném ukončení požadovaného přípravného vzdělávání, nebo třeba už během studia učitelství. Slovní spojení „*profesní rozvoj učitelů*“ je vnímáno jako soubor aktivit, které vedou k zefektivnění pracovního výkonu učitele a také ke zlepšování studijních výsledků jeho žáků (Starý a kol., 2012, s. 12). Profesní rozvoj učitelů má dle Kohnové (2012, s. 12) zásadní vliv na udržitelnost a rozvoj kvality školního vzdělávacího systému, proto se téma profesního rozvoje učitelů stalo jednou z významných oblastí, na které zaměřuje svou pozornost vzdělávací politika. Ta problematiku profesního vzdělávání nevnímá pouze na lokální rovině, ale je si plně vědoma jejího globálního charakteru. Kalous (2012, s. 88) vyvrací nejčastější odpovědi na otázku, co je zapotřebí udělat, aby byl nastavený vzdělávací systém ve školství úspěšný. Úspěšnost totiž nespátřuje ve zvýšení výdajů ani ve formě navyšování platů učitelů, což také potvrzují neúspěšnější vzdělávací systémy, ve kterých se platy učitelů pohybují okolo světového průměru. Úspěch nezaručí ani menší počet žáků ve třídě, jelikož neexistuje žádná studie, která by (vyjma prvního stupně základních škol) díky snižování počtu žáků ve třídě potvrzovala zvyšování kvality vzdělávacího systému. Úspěšnost vzdělávacího systému negarantuje ani plošné testování výsledků vzdělávání, protože v některých zemích je zvykem testovat ve velkém měřítku (např. USA), v jiných téměř nikdy (např. Finsko). Podle Kalouse jsou totiž zásadním předpokladem úspěchu samotní učitelé a



jejich kvalita, pro jejíž dosažení je nutno uplatňovat tři hlavní strategie úspěchu: získání nejlepších lidí pro školství, zajištění trvalého profesního rozvoje učitelů a pomáhání žákům, kteří zaostávají.

Profesní rozvoj učitelů je také jedním ze zájmů vzdělávací politiky. Například výsledky třetího cyklu šetření TALIS z roku 2018 ukázaly, že více než 90 % učitelů a ředitelů škol se před uskutečněním výzkumného šetření zúčastnilo nějaké činnosti podporující jejich profesní rozvoj, přičemž největší oblibě se těší návštěva kurzů profesního rozvoje mimo školu (OECD, 2019, s. 18). O profesní rozvoj učitelů se zajímá také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), které v roce 2016 navrhlo novelu zákona č. 563/2004, Sb., o pedagogických pracovnících, jejímž hlavním bodem bylo zavedení tzv. *kariérního řádu*. Tato novela vstoupila v platnost ve školním roce 2017/2018. Cílem kariérního řádu bylo podpořit celoživotní profesní rozvoj učitelů a propojit ho také se systémem odměňování pracovníků. Navrhovaný řád obsahoval tři oblasti – oblast profesního rozvoje, oblast pedagogické činnosti a oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy. Základem kariérního systému byl třístupňový standard učitele, který měl zajistit rostoucí kvalitu práce a který nabývá evolučního charakteru (MŠMT, 2017). V důsledku neúspěšnosti projektu Implementace kariérního řádu (IMKA) však byl koncept kariérního řádu nakonec v roce 2017 zamítnut. Proto byl pod záštitou MŠMT a Evropské Unie vytvořen nový projekt s názvem „*Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*“ (dále jen SYPO). Projekt SYPO se realizuje od ledna roku 2018 a jeho trvání se plánuje až do konce října roku 2022, přičemž v březnu roku 2023 by mělo dojít k vyhodnocení přínosů projektu. Hlavním cílem projektu SYPO je vytvoření, ověření a implementace systému ucelené modulární podpory, která by měla přispět ke zvyšování profesního rozvoje vedoucích pracovníků v oblasti řízení škol a také ke zvyšování profesního rozvoje učitelů v oblasti oborových didaktik. Projekt SYPO tak chce reagovat na současný stav

českého školství, kde je zaznamenána absence uceleného systému profesní podpory ředitelů a učitelů (SYPO, 2018).

## 2. 1 Výkon učitelské profese

Být učitelem znamená vykonávat specifický druh profese. Pojem profese pochází z latinského *professio* (přiznání k povolání, k řemeslu), je synonymem pro pojem „povolání“ a je definován jako „odbornou přípravou podložené povolání“ (Nešpor, 2018). Z historického hlediska je učitelství jako profese řazeno mezi tradiční intelektualizované profese (Kofa, 2011, s. 15). Dá se říci, že slovo „učitel“, používané jako označení určité osoby, existuje tak dlouho, jako lidstvo samotné. Vyučování se totiž stalo určitým druhem činnosti, na kterou se specializovali určití lidé, přičemž ostatní lidé nebyli s to takovou činnost vykonávat. Hartl a Hartlová (2015, s. 455) uvádějí, že se jedná o významný faktor vymezující sociální status jedince. V praxi je tak dospělý člověk hodnocen na základě výkonu své profese, mladý člověk s ohledem na profesi, na kterou se v průběhu svého studia připravuje. Podobně také Průcha (2002, s. 19) tvrdí, že v rámci sociologického výkladu společnosti má profese výsadní postavení. Profese jednak znamená nezbytnou složku pro stanovení sociálního statusu, jednak se také jedná o jednu z kategorií sociální stratifikace. Profese představuje určité povolání, jež je chápáno ve spojitosti s určitou kvalifikací nebo s odbornými znalostmi a dovednostmi, jež bývají často vymezeny v právní legislativě daného státu. Úroveň vzdělání, která je nutná pro výkon učitelského povolání, je dle působení učitele v jednotlivých školách či školských zařízeních vymezena v zákoně č. 563/2004, Sb., o pedagogických pracovnících. V současné době však Poslanecká sněmovna podala návrh novely o změně tohoto zákona; konkrétně se jedná například o změnu požadavků na výši kvalifikace učitelů

z důvodu nedostatku kvalifikovaných učitelů dle stávající legislativy (PS PČR, 2021).

Hlavní smysl výkonu učitelské profese spočívá v předávání kulturního dědictví z generace jedné na generaci druhou a v přivádění mladší generace do dospělého světa společnosti. Učitelská profese je samotnými učiteli zpravidla vnímána jako určité poslání. Společnost má pak ve zvyku orientovat se na výsledky vzdělávacího úsilí učitelů, především však na schopnost absolventů škol uplatnit se na trhu práce. Na úkor zájmu o statistická čísla bývá opomíjena podstatná část výkonu učitelské profese, a to formování osobností dětí a mládeže, což může mít zásadní vliv na budoucí vývoj jejich individuální životní dráhy (Kofa, 2015, s. 15). Je proto přirozené, že učitel přebírá za plnění svých pracovních úkolů a za harmonický rozvoj každého žáka značnou zodpovědnost. Ve smyslu naplňování humanistických ideálů musí učitel neustále sledovat fyzické, duševní, morální i duchovní blaho svých žáků (Hupková, 2004, s. 11).

Helus (2015, s. 26) zdůrazňuje úzkou vazbu mezi výkonem učitelské profese a čtyřmi pedagogickými ctnostmi, které stojí vedle stejně důležité vědní fundovanosti učitele a které zcela zásadním způsobem naplňují ideu učitelství jako poslání. První z nich je pedagogická láska, která ubezpečuje žáka o tom, že jeho učiteli na něm záleží. To v praxi znamená, že učitel nikdy nedovolí, aby se žák v situaci, kdy si nebude vědět rady, ocitl bez pomoci. Druhá ctnost, pedagogická moudrost, přivádí učitele k tomu, aby svůj vztah se žákem nezakládal na tradičním rutinním praktikismu, nýbrž aby s oporou o vědecké poznatky usiloval o poznání žáka tváří v tvář. Třetí ctností je pedagogická odvaha, která podněcuje učitele k odmítání odcizujících tendencí (přílišná administrativa apod.), a která jej naopak burcuje k tomu, aby vystupoval jako obhájce práv žáka na jeho osobnostní rozvoj a aby pro tento proces vyžadoval po škole také adekvátní podmínky. Poslední z pedagogických ctností je pedagogická důvěryhodnost, která je založena

na posilování učitelovy role spolehlivé opory při procesu osobnostního rozvoje žáka.

Učitelská profese v posledních desetiletích procházela a stále ještě prochází mnoha změnami. Jedná se například o proces feminizace této profese, přestože po velmi dlouhou dobu existence učitelství dominovali v pozici učitele muži. Počet žen ve školství začal postupně narůstat cca od poloviny 19. století, kdy působily spíše v rámci nižších vzdělávacích stupňů. Tento jev však přetrvává až do dnešních dní, kdy platí, že čím nižší vzdělávací stupeň, tím je podíl žen vyšší (Helšusová Václavíková, 2006, s. 20). O genderové nevyváženosti učitelů i ředitelů na nižších vzdělávacích stupních informují rovněž výsledky šetření TALIS z roku 2018, které upozorňují na neúspěch vzdělávacích systémů zemí OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), které marně usilují o přilákání osob mužského pohlaví do školství (OECD, 2019, s. 125). Dále se mění také pracovní podmínky učitelů a požadavky kladené na výsledky jejich práce. Děje se tak v závislosti na změnách ve společnosti (Kofa, 2015, s. 15). Od 80. let 20. století celosvětově narůstají na významu koncepty učící se společnost a společnost vědění, které vyzdvihují důležitost sociokulturní a ekonomické hodnoty vzdělání ve jménu prosperity společnosti. Ve společnosti vědění je totiž úroveň vzdělanosti obyvatelstva brána za zásadní faktor, jež má potenciál způsobovat ekonomický růst, který významně souvisí se stabilitou demokracie, s úrovní soudržnosti společnosti, s kulturní úrovní populace, s celkovou kvalitou života, se zdravím obyvatelstva atd. Za jeden z velmi významných činitelů zvyšování kvality vzdělanosti populace jsou ve společnosti vědění pokládáni právě učitelé, kterým je věnována spousta pozornosti v mnoha mezinárodních dokumentech. Jedná se například o publikace *Učení je skryté bohatství*, jež vydalo UNESCO v roce 1997, či o dokument *Zvyšování kvality učitelského vzdělávání*, jež byl zveřejněn Evropskou komisí v roce 2004 (Spilková, 2007, s. 338).

S čím je tedy spojována profesionalita učitelství? Podle Heluse (2015, s. 19) v popředí profesionality učitele stojí čtyři znaky. Prvním znakem je vědní základ, tedy že učitel by měl vyučovat v souladu s ověřenými vědeckými poznatky, což předpokládá určitou úroveň jeho znalostí. Druhým znakem učitelství je dovednost reflexe a sebereflexe. Učitel by měl být schopný zdůvodnit své názorové pozice a metodické postupy, předložit je k diskuzi, inovovat je a konstruktivně pracovat s nedostatky. Za třetí by učitel měl být schopen potlačovat rizika vyplývající z rutinního prakticismu. Poslední znak učitelství představuje vyústění třech zmíněných znaků. Jedná se o vytváření zvládajících kompetencí, jež se opírají o znalosti a dovednosti a jež zaručují spolehlivé organizování výuky, vedoucí k dosažení předem stanovených cílů.

Výkon učitelství je přímo závislý na změnách ve společnosti, které mohou způsobovat také změnu charakteru práce. Ve vzdělanostní společnosti se mění požadavky jak na žáky, kteří v budoucnu vstoupí do pracovního života společnosti, tak na učitele, kteří žáky na dospělý pracovní život připravují. Změna požadavků ze strany společnosti souvisí s nutností adekvátního profesního rozvoje učitelů, jenž má za úkol jim pomoci se na společenské i na pracovní změny adaptovat. V případě učitelů mateřských škol se jedná například o zavedení povinného předškolního vzdělávání, jež se týká těch dětí, které dosáhly do 31. srpna daného roku věku pěti let. Tato povinnost byla zavedena od školního roku 2017/2018 na základě novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání (MŠMT, 2020a).

K tomu, aby se jedinec mohl profesně rozvíjet, však musí s určitostí vědět, k jakému profesnímu ideálu má směřovat – musí být tedy definován tzv. profesní standard. Profesní standard učitele je definován jako „*popis žádaných kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích*“ (MŠMT, 2009).

Obecně je profesní standard vymezen pomocí konkrétních a strukturovaných kompetencí. Jeho účelem je uzákonit určité kvalifikační rysy, které jsou vyžadovány pro standardní výkon dané profese. Profesní standard nemůže být zaměňován s oprávněním vykonávat profesi na základě nabytí požadovaného vzdělání dle zákona č. 563/2004, Sb., o pedagogických pracovnících, ani katalogem prací, jež stanovuje kvalifikační stupně učitelů, které se využívají pro určení výše platu. Profesní standard je tak chápán jako soubor nezbytných kompetencí pro způsobilost učitele pro konkrétní činnost (Vašutová, 2004, s. 100). Profesní standard dále zohledňuje zejména věkové odlišnosti žáků, cíle výchovy a vzdělávání vzhledem ke stupni a druhu školy, popř. i příslušný vzdělávací program. Obsah i rozsah klíčových kompetencí se tedy pro jednotlivé kategorie učitelů liší (Švec, 2009, s. 409). O vymezení profesního standardu pro učitele se pokusil výzkumný tým pod vedením J. Vašutové, a to v rámci širšího projektu rezortního výzkumu Podpora práce učitelů, jež podpořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výzkumný tým dospěl k sedmi klíčovým oblastem kompetencí, které jsou v současnosti přijímány. První je kompetence předmětová/oborová, která v sobě zahrnuje získání znalostí z aprobačního oboru, schopnost tyto znalosti transformovat do vzdělávacích obsahů atd. Dále se jedná o kompetenci didaktickou a psychodidaktickou, která se zaměřuje např. na strategie vyučování nebo na nástroje hodnocení žáka. Třetí je kompetence pedagogická, která zahrnuje například schopnost implementace adekvátních výchovných a vzdělávacích metod do výuky nebo podporu rozvoje individuálních kvalit žáka. Jako čtvrtá byla stanovena kompetence diagnostická a intervenční, kdy učitel by měl umět operovat s prostředky pedagogické diagnostiky a na diagnostikované problémy adekvátně reagovat. Za páté se jedná o kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní, která v sobě zahrnuje užití prostředků socializace žáka, analýzu příčin negativních postojů a chování žáků apod. Jako předposlední

byla stanovena kompetence manažerská a normativní, orientující se například na zákony a normy učitelské profese či administrativní agendu. Sedmou a také poslední kompetencí byla vymezena kompetence profesní a osobnostně kultivující, jež v sobě obsahuje kupříkladu široký vědomostní a kulturní rozhled nebo profesní etiku učitele (Vašutová, 2004, s. 103). Zmíněných sedm kompetencí pak může být základem pro vymezení profilu absolventa učitelství (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 53). S profesním standardem velmi úzce souvisí právě profesní rozvoj, díky němuž může jedinec profesního standardu dosáhnout nebo se mu postupně přibližovat.

## **2. 2 Profesní rozvoj skrze vzdělávání**

Profesní rozvoj učitelů se děje zpravidla v rámci dalšího vzdělávání v podobě kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a samostudia. V zákoně č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v § 24 je uvedena povinnost dalšího vzdělávání učitele, a to po celou dobu jeho pedagogické činnosti. Z legislativy tedy vyplývá, že za své další vzdělávání je každý učitel zodpovědný primárně sám. Jistou míru zodpovědnosti má však také ředitel příslušné školy, který je povinen pečovat o odborný rozvoj učitele. Další vzdělávání učitelů se uskutečňuje většinou ve třech základních formách – institucionálně na vysokých školách, institucionálně v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či v jiných vzdělávacích zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem a také samostudiem. Konkrétním formám dalšího vzdělávání učitelů se věnuje Lazarová (2006, s. 19), která poukazuje na jejich rozmanitost – např. diskusní fóra, mezinárodní návštěvy, spolupráce mezi školami, studium textů na internetu, tvorba projektů, návštěvy ve vyučovacích hodinách kolegů, týmová práce na projektu, skupinový seminář s kolegy zajištěný externím lektorem atd. Mezi formy dalšího vzdělávání učitelů lze zařadit také tzv. *učení na pracovišti*

(angl. workplace learning). Učení na pracovišti je definováno jako lekce či školení, které zaměstnanci dostávají ve své práci a které je plně hrazeno jejich zaměstnavatelem (Cambridge Business English Dictionary, 2021). Koncept učení na pracovišti je spojen s teoriemi individuálního, kolektivního i organizačního učení a také s pedagogickými a andragogickými koncepty. Učení na pracovišti je rovněž jednou z možností realizace celoživotního učení (Novotný, 2009, s. 48). Samotný koncept se přitom týká spíše neformálního učení než formálního vzdělání a kvalifikace (Caccaciattolo, 2015, s. 24). V rámci této diplomové práce však není koncept učení na pracovišti relevantní, protože práce se orientuje pouze na rovinu vzdělávání. Následující text proto vymezuje pouze dvě ze základních forem dalšího profesního vzdělávání učitelů, které jsou pro profesní rozvoj učitelů významné – další vzdělávání pedagogických pracovníků a samostudium učitele.

Pro další profesní vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků byl zaveden pojem další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). DVPP se nevztahuje pouze na učitele, ale na všechny pedagogické pracovníky<sup>3</sup>. Diplomová práce se však orientuje pouze na jednu z těchto kategorií, a to na učitele. DVPP je v andragogickém slovníku definováno jako *„celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání“* (Průcha & Veteška, 2012, s. 64). Kohnová (2012, s. 20) pak DVPP vymezuje jako *„podporu pedagogické činnosti učitelů při dosahování cílů, které jsou obsaženy v zadání zkvalitnění práce školy a výsledků vzdělávání.“* Prášilová (2009, s. 85) uvádí, že DVPP je klíčové především v situaci, kdy je

---

<sup>3</sup> Pedagogický pracovník je v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 196) vymezen jako pracovník, který vykonává *„přímou výchovnou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost“* a je zaměstnán *„právníckou osobou, která vykonává vzdělávací činnosti, nebo ředitelem školy“*. Podle kategorií stanovených v zákoně se jedná konkrétně o učitele, vychovatele, speciální pedagogy, psychology, pedagogy volného času, asistenty pedagoga, trenéry a vedoucí pedagogické pracovníky.



ve škole identifikována vzdělávací potřeba, kterou je možné odstranit pomocí dalšího vzdělávání.

Jak již bylo zmíněno výše (viz 1. 3 Další profesní vzdělávání), další profesní vzdělávání se člení na tři oblasti vzdělávání (kvalifikační, rekvalifikační a normativní). Kohnová (2004, s. 88) k těmto zmíněným třem oblastem přidává v kontextu DVPP oblast čtvrtou. Zprvce se jedná o kvalifikační vzdělávání, kdy může jít například o získání specializace pro výkon specifické funkce ve školství (učitel mateřské školy absolvuje Kurz logopedického asistenta). Druhou oblastí DVPP je rekvalifikační vzdělávání, v rámci kterého dochází ke změně kvalifikace učitele například pro jiný typ školy. Třetí oblast se týká normativních kurzů, jež jsou stanoveny v příslušné legislativě (např. školení bezpečnosti práce). Poslední oblastí v rámci DVPP je tzv. průběžné vzdělávání, které probíhá kontinuálně během profesní dráhy učitele. Kurzy v rámci průběžného vzdělávání většinou jsou akreditované MŠMT, reagují totiž na aktuální požadavky škol či učitelů (např. kurz školského managementu).

Aby se zabezpečila co nejširší nabídka DVPP pro co největší počet pedagogických pracovníků, v České republice jsou aktivity v rámci DVPP poskytovány na národní a regionální úrovni. Nejširší nabídku DVPP poskytuje Národní pedagogický institut České republiky (dále jen NPI ČR), jehož zřizovatelem je MŠMT. NPI ČR vznikl dne 1. 1. 2020, a to sloučením Národního ústavu pro vzdělávání a Národního institutu dalšího vzdělávání (SYPO, 2020). Hlavními cíli a posláním NPI ČR je metodická podpora školám a pedagogům, cílené DVPP především ve státních prioritách, podpora strategického řízení ve školách a podpora vedoucích pracovníků ve školství a dalších skupin pedagogických pracovníků (NPI ČR, 2020). NPI ČR má celkem 13 krajských poboček, z nichž každá je zodpovědná za vzdělávací programy v rámci svého kraje. Hlavní úlohou NPI ČR je plánovat a organizovat vzdělávací programy včetně identifikace vzdělávacích potřeb

pedagogických pracovníků, dále vytvářet národní projekty podporované Evropským sociálním fondem, realizovat tzv. *vládní priority v oblasti DVPP* a vykonávat další vzdělávání poradenských pracovníků ve školství (EURYDICE, 2020a). Jako příklad vzdělávací instituce na regionální úrovni lze s ohledem na geografickou polohu mateřských škol (Těšínský region), v rámci nichž probíhal výzkum k diplomové práci, uvést Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum v Novém Jičíně. Tato vzdělávací instituce je příspěvkovou organizací Moravskoslezského kraje a má svá odloučená pracoviště také v Ostravě, Opavě a Frýdku-Místku (KVIC, 2021).

Vzhledem k tomu, že učitel je ve většině případů státním zaměstnancem a svou profesi vykonává nejčastěji v rámci veřejného školství, je zřejmé, že i DVPP se děje pod záštitou státu (MŠMT). S tím souvisí také fakt, že DVPP má státem danou přesnou podobu. To znamená, že stát nastavil určitá pravidla, za kterých se DVPP musí realizovat, a podle nichž se musí řídit jak školy, tak učitelé (Prášilová, 2009, s. 111). DVPP je tak písemně zpracováno v několika závazných dokumentech. První skupinou dokumentů jsou dokumenty uvedené již výše v textu (viz 1. 1 Celoživotní učení), které tvoří obecný koncept vzdělávací politiky České republiky (např. Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+). Dále se DVPP musí řídit dokumenty na nižších úrovních – tzv. rámcovými vzdělávacími programy, jež byly sepsané pro každý typ školy. Pro profesní rozvoj učitelů mateřské školy to je například Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který mimo jiné informuje také o povinnostech učitele mateřské školy, mezi které je zařazena i analýza vlastních vzdělávacích potřeb a jejich naplňování sebevzdělávacími činnostmi (RVP PV, 2018). Z příslušného rámcového vzdělávacího programu si pak je každá škola povinna sestavit svůj vlastní školní vzdělávací program. Významným legislativním zdrojem pro DVPP je také vyhláška č. 317/2005

Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Vyhláška zpřesňuje podmínky DVPP a vyčleňuje tři druhy dalšího vzdělávání – studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace (Průcha & Veteška, 2012, s. 64).

Za druhy, podmínky a způsob ukončení kurzů v rámci DVPP je zodpovědné primárně MŠMT (v některých případech také Ministerstvo vnitra nebo Ministerstvo obrany). Ministerstvo má také právo udělit akreditace jak vzdělávacím institucím, tak vzdělávacím programům zaměřeným na DVPP. Pořadatele kurzů, jimž byla udělena akreditace MŠMT, lze vyhledat v databázi akcí DVPP na webových stránkách MŠMT. Dle dat této databáze DVPP realizuje k 20. 5. 2020 celkem 72 fyzických osob a 738 právnických osob (MŠMT, 2020b). V souvislosti s epidemickou situací spojenou s nemocí COVID-19 byl v září 2020 na stránkách MŠMT vydán článek, který pojednává o možnostech a podmínkách akreditace vzdělávacích programů v rámci DVPP, jež jsou realizovány formou webináře či videokonference (MŠMT, 2020c). Realizace DVPP může mít za běžných okolností mnoho různých podob a velmi rozmanité jsou také oblasti, ve kterých se vzdělávací programy DVPP uskutečňují. Průcha (2009a, s. 415) rozděluje vzdělávací programy DVPP na základě jejich podpůrné funkce, kterou pro učitele vykonává. Zprvce se jedná o vzdělávací programy orientované na rozvoj oborových a oborově didaktických kompetencí pro jednotlivé předměty, jež učitel vyučuje. Zadruhé to jsou vzdělávací programy, jež jsou zaměřeny na zvládání náročných situací, se kterými se učitel v průběhu své pracovní praxe setkává. V rámci takových vzdělávacích programů dochází k rozvíjení schopností řešit společné problémy školní třídy, k rozvíjení komunikativních dovedností, flexibility, schopnosti týmové práce apod. Třetí skupinou jsou vzdělávací programy,

kteřé směřují k osobnostnímu rozvoji učitele v širokém slova smyslu. Cílem takových vzdělávacích programů je zabývat se psychohygienou učitele, rozšiřováním kulturní a všeobecné orientace, psychickou regenerací učitele atd. Jednoduše řečeno, vzdělávací programy DVPP by se dle Průchova členění mohly rozdělit na vzdělávací programy oborové, vzdělávací programy zaměřující se na krizové situace ve škole a vzdělávací programy orientující se na osobnostní rozvoj.

Financování DVPP pochází z několika zdrojů, přičemž nejvýznamnějším zdrojem je příspěvek od státu daný MŠMT nebo také jiným ministerstvem (Kohnová, 2004). Podmínky financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu jsou uvedeny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Státní finanční prostředky jsou distribuovány do škol a školských zařízení zřizovaných ministerstvem, obcemi, svazky obcí či kraji a mají být mimo jiné užívány též na výdaje na DVPP. Finanční zdroje přidělené škole či školskému zařízení mohou být použity pouze na vzdělávací programy, které jsou akreditovány MŠMT. Státní finanční příspěvky byly ještě donedávna distribuovány zřizovatelem škol a školských zařízení na základě republikových a krajských normativů. V roce 2020 ovšem nastala reforma financování regionálního školství, která se zaměřuje na financování těch škol a školských zařízení, které jsou zřizovány kraji, obcemi nebo svazky obcí. Dle MŠMT (2020d) se tato reforma týká narovnání systému rozdělování peněz, kdy školám bude přiděleno prokazatelně větší množství finančních prostředků pro zkvalitnění vzdělávání. Reforma dále slibuje ředitelům škol a školských zařízení, že jim budou dodána jasná pravidla, která mají podpořit přehlednost systému financování. Reforma však zároveň nemá měnit stávající pravomoci ředitelů. Reforma má dále přispět ke zjednodušení ekonomické administrativy. Speciální možností financování DVPP jsou projekty MŠMT tzv. *šablony*. O tuto formu dotací mohly žádat jak mateřské,

tak základní školy na celém území České republiky, a to včetně škol soukromých. Finanční prostředky v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále jen OP VVV) jsou získávány z Evropského sociálního fondu a jsou vedle financování DVPP určeny také k personální podpoře pedagogických pracovníků, k osobnostně sociálnímu a profesnímu rozvoji, k usnadňování přechodu dětí z mateřské do základní školy, k extrakurikulárním rozvojovým aktivitám pro základní školy a rovněž ke spolupráci s rodiči žáků. Tzv. *výzvy k šablonám* vydalo MŠMT již třikrát, přičemž první výzvy *Šablony pro ZŠ a MŠ I* a *Šablony pro SŠ a VOŠ I* byly oznámeny v červnu roku 2016 (OP VVV, 2020a). V únoru roku 2018 byla oznámena výzva *Šablony II*, v rámci níž byl stanoven rozšířený účel financování ve školství – např. rozšíření počtu oprávněných žadatelů nebo navýšení částek pro výpočet maximální výše finanční podpory pro mateřské a základní školy (OP VVV, 2020b). Výzva *Šablony III* byla zveřejněna v březnu 2020, přičemž ukončení podávání žádostí na dotace ze strany škol a školských zařízení se očekává v červnu 2021. Cílem této výzvy je rozvoj mateřských a základních škol, přičemž by měly být realizovány aktivity zaměřené na personální podporu škol, realizaci projektových dnů, podporu ICT nebo zahraniční stáže učitelů (OP VVV, 2020c).

Neméně důležitou součástí profesního rozvoje učitelů skrze vzdělávání je také samostudium. Samostudium je chápáno jako záměrné, individuální studium, kdy si jedinec prochází procesem učení pomocí různých vzdělávacích prostředků (např. učebnice, on-line výukové programy). Takové učení může být buď řízené, pokud je součástí distančního vzdělávání pod záštitou určitého vzdělavatele, častěji se však lze setkat s neřízenou formou samostudia, a to v případě, kdy je jedinec schopen dostatečné sebemotivace, a je proto na základě znalosti sebe sama schopen dosáhnout efektivního procesu učení bez pomoci jiného člověka. Samostudium tedy hraje zásadní roli také v rámci realizace konceptu

celoživotního učení (Průcha & Veteška, 2012, s. 227). Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 24 mají učitelé nárok na tzv. studijní volno pro své samostudium, kterému je vyčleněno v každém školním roce celkem 12 pracovních dní. Po dobu čerpání tohoto volna mají učitelé nárok na náhradu platu v plné výši. Pro využití studijního volna k samostudiu je nutné udělení souhlasu ředitele, který musí zvážit, zda uvolnění učitele z práce nebude pro školu znamenat provozní komplikace. Z provozních důvodů je tedy studijní volno čerpáno zpravidla v průběhu vedlejších prázdnin, tedy po dobu, kdy se ve škole neuskutečňuje výchova a vzdělávání (EURYDICE, 2020b). Za vzdělávací aktivity realizované učitelem během jeho studijního volna se učitel zodpovídá řediteli školy.

Aktuálně je na programu schůzí Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky zařazeno čtení návrhu novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, která by učitelům zajišťovala právo na získání volna pro vlastní vzdělávání nebo tvůrčí činnost, a to v délce 5 až 12 měsíců jedenkrát za 10 let. Po dobu tohoto volna pro samostudium či tvůrčí činnost by učitelé měli nárok na náhradu platu v plné výši (PS PČR, 2021).

### 3 Učitel v kontextu mateřské školy

Cílem této kapitoly je zasadit tematiku profesního rozvoje učitelů skrze vzdělávání do kontextu mateřské školy – pracoviště učitele mateřské školy. Učitel je vnímán jako pracovník, který předává mladším generacím kulturu, tradice, hodnoty a sociokulturní prostředí. Učitel má za úkol řídit vzdělávací aktivity žáků a používá k tomu vlastní strategie výuky na základě stanoveného učebního cíle (Kolář a kol., 2012, s. 156). Dle zprávy z mimořádného šetření o stavu učitelů regionálního školství pod záštitou MŠMT (Maršíková & Jelen, 2019, s. 5) působilo v České republice ve školním roce 2019/20 ve všech mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách celkem 150 592 učitelů (srov. Průcha & Veteška, 2012, s. 280), což odpovídá zhruba 130 tisícům pracovních úvazků, přičemž průměrná výše pracovního úvazku činila 0,9. Počet osob vykonávajících učitelskou profesi na českých školách se ovšem snižuje. Průcha (2002, s. 22) uvádí data ze školního roku 2000/01, kdy bylo zaznamenáno celkem 175 500 fyzických osob vykonávající učitelskou profesi, což znamená, že počet osob vykonávajících učitelskou profesi klesl téměř o 25 tisíc.

Pro profesi učitele v mateřské škole je v důsledku vlivu silné feminizace ve školství (viz 2. 1 Výkon učitelské profese) typické téměř absolutní zastoupení učitelek-žen (Průcha, 2009b, s. 181). Procesem proměny však neustále prochází počet mateřských škol, který je již řadu let sledován MŠMT. Zatímco ve školním roce 1995/96 bylo v České republice zřizováno celkem 6 728 mateřských škol, ve školním roce 2019/20 je to již jen 5 304 mateřských škol. Během 25 let tedy počet mateřských škol klesl o více než 1 400, přestože počet dětí navštěvujících mateřské školy se od školního roku 1995/96 zvedl z 340 943 na současných 364 909 (MŠMT, 2020e). Nadcházející text se věnuje nejprve vymezení profese učitele mateřské školy, dále charakteristice slučování škol do nových právních subjektů a závěr

kapitoly se zabývá problematikou profesního rozvoje učitelů mateřských škol skrze vzdělávání.

### **3. 1 Profese učitele mateřské školy**

Na počátku profesní kariéry každého učitele mateřské školy stojí jeho profesní příprava. Obecně se říká, že pokud se člověk chce věnovat pedagogické profesi, musí nejprve vystudovat učitelství. Profesní přípravu učitele mateřské školy upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kde se v § 6 lze dočíst, že učitel v běžné mateřské škole může získat potřebnou odbornou kvalifikaci několika způsoby, a to v rámci vysoké školy, vyšší odborné školy či střední školy. V rámci vysoké školy tak může učinit absolvováním studia v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na učitelství v mateřské škole. Dále je možné na vysoké škole absolvovat studium v rámci akreditovaného studijního programu oboru pedagogika, případně v rámci akreditovaného studijního programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na učitelství prvního stupně základní školy, vychovatelství a pedagogiky volného času. Na vysoké škole lze rovněž absolvovat vzdělání v programu celoživotního vzdělávání, které je zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol. V rámci vyšší odborné školy lze požadovaného vzdělání nabýt absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol nebo v oboru zaměřeném na přípravu vychovatelů. Zákon také umožňuje získat adekvátní odborné vzdělání absolvováním studia na střední odborné škole v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol či v oboru zaměřeném na přípravu vychovatelů. Takové studium musí být řádně ukončeno vykonáním maturitní zkoušky anebo zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku. Zákon



č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v § 6 dále upravuje také profesní způsobilost učitele mateřské školy, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo ve škole, která byla zřízena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výroční zpráva České školní inspekce (ČŠI, 2020, s. 22-23), která sleduje výsledky kvality a efektivity vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020, v sobě mimo jiné zahrnuje také výsledky, které se týkají nejvyšší dosažené odborné kvalifikace učitelů mateřských škol. Největší podíl tvořila skupina učitelů mateřských škol se středoškolským vzděláním s maturitou (62, 4 %), výrazný podíl měla rovněž skupina učitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním (20, 9 %).

V průběhu profesní přípravy vstupuje budoucí učitel do procesu budování tzv. *profesní identity*. Stuchlíková (2006, s. 32) uvádí, že proces budování profesní identity si vyžaduje dlouhodobé profesní zrání, neutuchající snahu o dospění k poznání a vytrvalost studenta. Na základě získání příslušné odborné kvalifikace stanovené legislativou pak může být takto kvalifikovaný učitel mateřské školy přijat k výkonu práce v mateřské škole spadající do veřejného školství.

Učitel mateřské školy musí prostřednictvím své práce usilovat o naplňování cílů předškolního vzdělávání, jež jsou uvedeny ve školském zákoně § 33. Cílem předškolního vzdělávání je tedy podpora rozvoje osobnosti dítěte, podíl na jeho zdravém citovém, rozumovém a fyzickém rozvoji a podpora osvojení základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání má také vytvářet základní předpoklady pro pokračování dítěte ve vzdělávání, má pomáhat k vyrovnávání nerovnoměrnosti vývoje dětí a má také poskytovat speciálně pedagogickou péči, je-li to potřeba. Z cílů předškolního vzdělávání uvedených ve školském zákoně pak musí nutně vycházet také tzv. *náplň práce* učitele mateřské školy. O pracovní náplni se píše kupříkladu

na webových stránkách Národní soustavy povolání (dále jen NSP), což je veřejná databáze povolání zřizovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí České republiky. Dle NSP (MPSV, 2017) má učitel mateřské školy ve své náplni práce například vedení evidence o své pedagogické činnosti, tvoření vzdělávacího programu pro svou třídu, aplikování vzdělávacích a výchovných metod nebo usilování o vyrovnávání nerovností vývoje dítěte před jeho vstupem do základního vzdělávání.

Pracovní doba učitele mateřské školy se dle § 22a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, dělí na přímou pedagogickou činnost a na práce související s přímou pedagogickou činností (tzv. nepřímé pedagogické činnosti). Týdenní pracovní doba, která odpovídá plnému pracovnímu úvazku (1,0), je pro všechny pedagogické pracovníky stanovena v § 79 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, na 40 hodin týdně. Těchto 40 hodin MŠMT (2019b) v případě plného pracovního úvazku rozděluje na 31 hodin přímé pedagogické činnosti a 9 hodin nepřímé pedagogické činnosti.

V rámci každého profesního rozvoje dochází k rozvoji tzv. profesních kompetencí. Kompetence je pojmem, jenž v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů dostává přednost před jinými pojmy (dovednosti, schopnosti či vědomosti). Děje se tak z důvodu komplexnosti pojmu, jelikož kompetence je dle anglického slova „*competence*“ vnímána jako podání konkrétního výkonu, k němuž je potřeba vlastnictví určitého souboru dovedností, schopností a vědomostí, ale také určitých postojů a hodnot (Průcha & Veteška, 2012, s. 149). Kompetence nutné pro výkon profese učitele mateřské školy stanovuje například již zmíněná (viz 3. 1 Profese učitele mateřské školy) Národní soustava povolání (MPSV, 2017), která kompetenční požadavky rozděluje do oblastí: odborné dovednosti, odborné znalosti, obecné dovednosti, digitální kompetence a měkké kompetence. Každý z kompetenčních požadavků pro výkon profese je vymezen konkrétními činnostmi, které by měl učitel mateřské školy zvládat, a každá z těchto

činností je ohodnocena na škále od 1 do 8, jež označuje míru nutnosti umět danou činnost vykonat.

### **3. 2 Pracoviště učitele mateřské školy**

Jelikož všechny účastnice výzkumu vykonávají svou profesi v rámci mateřské školy, jež je odloučeným pracovištěm základní školy, je nezbytné na tomto místě stručně vymezit rovněž problematiku sloučených právních subjektů v současném českém školství. Ke slučování škol začalo docházet již v 90. letech, kdy k tomu vedla změna fungování státu obecně, což se dotklo všech oblastí života společnosti včetně školství. Nejvýznamněji se však českého školství v tomto ohledu dotkly změny v legislativě, k nimž došlo přijetím zákona č. 284/2002 Sb., jež nahrazuje dosavadní zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, a také přijetím zákona č. 320/2002 Sb., o změně a zrušení některých zákonů v souvislosti s ukončením činnosti okresních úřadů. Tyto legislativní změny byly zavedeny pro účely změny zřizovatele veřejných škol, kterým se nově staly kraje a obce s rozšířenou působností, a to od 1. 1. 2003. Noví zřizovatelé veřejných škol se tak v souvislosti s rušením okresních úřadů museli vyrovnávat s tím, že nově bylo umožněno všem typům škol vstoupit do právní subjektivity, k čemuž jim měl pomoci metodický materiál vydaný MŠMT ve spolupráci s Ministerstvem financí *Metodická pomoc školám, předškolním zařízením, školským zařízením zřizovaným obcí při přechodu na právní subjektivitu* (č. j. 23620/2002-60). V tomto dokumentu byly definovány také jednotlivé varianty zřízení příspěvkových organizací, ze kterých si bylo možné vybrat: sloučení jedné či více organizačních složek do již existující příspěvkové organizace, vznik nové příspěvkové organizace z jedné organizační složky anebo vznik jedné příspěvkové organizace z více organizačních složek, tzn. souběžné splynutí více organizačních složek a

zřízení jedné příspěvkové organizace (MŠMT, 2002). Před zřizovateli škol tak stálo mj. rozhodnutí o tom, jakou variantu sloučeného subjektu pro své školy přijmou. A tak začaly vznikat nově sloučené právní subjekty – například mateřská škola s mateřskou školou, základní škola se základní školou nebo také mateřská škola se základní školou. Pro diplomovou práci, zejména pak pro její empirickou část, je pak důležitou variantou sloučeného právního subjektu základní škola s mateřskou školou či s více mateřskými školami.

Pro takto sloučené subjekty byl také zvolen ředitel, kterému připadl úkol řídit tento nový právní subjekt jako jeden celek. Řízení školy se dle Pola (2007, s. 23-30) vztahuje k operativnímu řešení každodenních problémů chodu školy, přičemž proces řízení školy v sobě obsahuje řídicí aktivity směřující k vytváření předem dohodnutého řádu. To primárně zahrnuje exekutivu a plánování, organizování a koordinaci zdrojů. Řízení školy si rovněž klade za cíl udržovat dvojí základní vztahový rámeček, kterého je každá škola součástí. Zaprvé se jedná o naplňování požadavků přicházejících ze strany společnosti, do které je škola začleněna, zadruhé pak o zdokonalování vnitřního světa školy, což napomáhá k vytváření jejího jedinečného charakteru. Veškeré oblasti, za které je ředitel školy v rámci své funkce zodpovědný, jsou podrobně uvedeny především v zákoně č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V rámci problematiky mateřské školy spadající pod základní školu je důležité vymezit také profesi vedoucího učitele mateřské školy. Funkce vedoucího učitele mateřské školy nemá žádný právní podklad, proto lze na tomto místě jen ve stručnosti uvést, že osoba na této pracovní pozici je přímo podřízená řediteli školy, pod kterou daná mateřská škola patří.

### 3. 3 Profesní rozvoj učitelů mateřských škol skrze vzdělávání

Ústředním předmětem celé diplomové práce je profesní rozvoj učitelů mateřských škol skrze vzdělávání, které probíhá primárně prostřednictvím kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a prostřednictvím aktivit samostudia učitele. Pokud učitelé vykonávají svou profesi v mateřské škole, která je součástí sloučeného právního subjektu, pak mají podobné (či totožné) možnosti profesního rozvoje jako učitelé základní školy a ostatních mateřských škol, které jsou daného sloučeného právního subjektu součástí.

Nejhojněji užívaná možnost profesního rozvoje učitelů mateřských škol skrze vzdělávání má podobu kurzů, přičemž termínem „kurz“ se v této diplomové práci myslí jakákoliv vzdělávací akce (např. školení, workshop, seminář atd.), která se koná v rámci DVPP. Kurzy má povinnost zajišťovat ředitel daného sloučeného právního subjektu, a to dle zákona č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kde jsou podrobně vymezeny také všechny ostatní oblasti, za které ředitel odpovídá. Podle § 164 ředitel školy mimo jiné „*vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.*“ V souvislosti s profesním rozvojem učitelů je ředitel povinen na začátku každého školního roku vytvořit plány dalšího vzdělávání a během školního roku také odpovídá za jejich realizování. Z toho tedy vyplývá, že každý nastavený systém dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol bude specifický svou jedinečností, a to v závislosti na kontextu konkrétního právního subjektu. Tvorba vzdělávacích plánů by se měla vždy odrážet od reálné identifikace vzdělávacích potřeb učitelů a dalších pedagogických pracovníků, kteří by již předem měli mít možnost vznést své návrhy a podněty k jejich vypracování. Ředitel školy by pak měl vytvořený plán vzdělávání konzultovat s vedoucími učiteli všech příslušných odloučených pracovišť. Další vzdělávání učitelů v mateřské škole, která je součástí sloučeného právního subjektu, se tedy nutně

podřizuje systému dalšího vzdělávání, jenž je nastaven pro celý právní subjekt. Další vzdělávání učitelův rámci takového pracoviště je však závislé třeba i na tom, jaký rozpočet pro oblast DVPP ředitel školy konkrétnímu odloučenému pracovišti na daný školní rok přidělí. Bohužel v českém prostředí je poměrně běžnou praxí, že ředitelé škol mají tendenci profesní rozvoj učitelů podceňovat. Pol (2007, s. 20) spatřuje možnou příčinu této tendence v tom, že ředitelé škol kladou větší důraz na úkol než na proces – to znamená, že se více zdůrazňuje to, aby učitel dobře odváděl svou práci (vyučoval), než aby se bral ohled na jeho vlastní vzdělávací potřeby. Takové jednání však může vést ke ztrátě motivace učitelů usilovat o svůj profesní rozvoj.

Jako i v jiných zaměstnáních, také ve školním kontextu je zákonem č. 262/2006 sb., zákoníkem práce, uložena zaměstnavateli povinnost své zaměstnance proškolit v určitých oblastech. Na řádnou realizaci normativních kurzů by měl dohlížet zpravidla vedoucí učitel dané mateřské školy. Ve zmíněném zákoně lze pak v § 103 dohledat, že škola jako zaměstnavatel má povinnost zajistit učitelům školení o právních a ostatních předpisech k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a také soustavně vyžadovat a kontrolovat jejich dodržování. Další povinností vedoucího učitele mateřské školy je zařídit proškolení učitele v případě změny pracovního zařazení nebo druhu práce, v případě zavedení nové technologie či nových pracovních prostředků nebo také v situaci, která má nebo může mít podstatný vliv na bezpečnost a ochranu zdraví při práci. Ředitel školy sloučeného právního subjektu pak má povinnost zajistit zaškolení takového učitele, který přechází z důvodu na straně zaměstnavatele (sloučeného právního subjektu) na jiné pracoviště či na jiný druh práce. Dle § 230 má škola jako zaměstnavatel právo přikázat učitelům účast na školení nebo studiu týkajícího se prohlubování kvalifikace. Účast na školení či studiu je dle tohoto zákona považována za výkon práce, za

který učitelé přísluší finanční náhrada, a to ve výši ušlého platu. Náklady na prohlubování kvalifikace učitele hradí škola. Pokud by se však učitel rozhodl zúčastnit nějakého školení ve svém volném čase z vlastní iniciativy, tak by se jednalo o školení podporující jeho profesní rozvoj, musí danou věc uhradit tzv. „z vlastní kapsy“. Účast na takových kurzech je ale také závislá na postoji ředitele daného sloučeného právního subjektu a vedoucího učitele mateřské školy, protože oni rozhodují o tom, zda a jakým způsobem je učitelům účast na takovém vzdělávání umožněna. Jedná se například o situaci, kdy realizace takového kurzu zasahuje do učitelovy pracovní doby. V současné době se s ohledem na nastalou epidemickou situaci přistupuje k preferenci vzdělávacích akcí pořádaných distanční formou. Praktická část výuky však musí proběhnout v prezenční podobě, a to za aktuálně stanovených podmínek. Závěrečné zkoušení lze provést buď v prezenční formě (závisí na aktuálních podmínkách) anebo formou videokonference (MŠMT, 2021).

Výsledky dotazníkového šetření realizovaného Českou školní inspekcí ve školním roce 2019/2020 (ČŠI, 2020, s. 23) ukazují, že učitelé mateřských škol vyjadřují svůj zájem především o kurzy, které jsou orientovány na vědomosti a znalosti v oblasti vzdělávání dětí předškolního věku (51, 6 %). V menší míře pak projevují svůj zájem také o kurzy orientované na oblast alternativních pedagogických směrů (24 %) a na oblast podpory rozvoje gramotnosti a klíčových kompetencí (23, 7 %).

K profesnímu rozvoji učitele mateřské školy skrze vzdělávání však nedochází pouze prostřednictvím kurzů, ale často probíhá také z pohodlí domova v rámci aktivit samostudia učitele. Tím je míněno například absolvování kurzů, které jsou realizovány formou e-learningu<sup>4</sup> a které si učitelé mateřských škol hradí z vlastních finančních zdrojů. Dále se jedná

---

<sup>4</sup> E-learningové vzdělávací aktivity jsou vzhledem k aktuální epidemické situaci preferovány (více viz 1. 2 Další vzdělávání).

například o zapojení se do činností různých zájmových skupin sdružujících učitele mateřských škol. Jednou z nich je třeba *Asociace předškolní výchovy* (dále jen APV), jež je dobrovolným zájmovým sdružením občanů a právnických osob. APV byla zaregistrována v roce 1991 Ministerstvem vnitra České republiky a jejím středem zájmu jsou pedagogicko-psychologické, zdravotní, sociální, etické a eticko-výchovné aspekty výchovného působení na děti v předškolním věku. APV je pořadatelem rozmanitých vzdělávacích akcí – například diskusí o současné problematice, schůzek se známými odborníky, poradenství atd. (APV, 2015). Existenci skupin sdružujících osoby určité profese lze zaznamenat také na sociálních sítích, kde učitelé mateřských škol mají své skupiny se zaměřením na předškolní pedagogiku. Na sociální síti Facebook to jsou například skupiny *Učitelka MŠ*, *Inspirace pro MATEŘINKY* nebo *Inspirace pro učitele MŠ*. Podmínkou pro přijetí do této skupiny je vlastnictví účtu na Facebooku a schválení žádosti o přijetí do skupiny správcem skupiny. Učitelé mateřských škol mohou v rámci těchto skupin čerpat především inspirace pro svou přímou pedagogickou činnost nebo řešit s kolegy své pracovní problémy. Tyto skupiny je tedy možné vnímat jako zdroje podpory profesního rozvoje učitele. V neposlední řadě pak lze mezi aktivity, které v rámci samostudia přispívají k profesnímu rozvoji učitele mateřské školy, zařadit také studium odborné literatury nebo probírání pracovních problémů s kolegyněmi z jiných mateřských škol.



## 4 Metodika výzkumného šetření

Následující kapitola se věnuje představení metodiky použité při empirickém výzkumném šetření, které navazuje na předešlou teoretickou část diplomové práce. Cílem empirické části diplomové práce je porozumět profesnímu rozvoji skrze vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol. Předmětem výzkumu je proto profesní rozvoj učitelů mateřských škol skrze vzdělávání, které probíhá především prostřednictvím kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a samostudia učitele. Pro výzkum v rámci diplomové práce byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Kvalitativní strategie výzkumu dle Reichela (2009, s. 40) „představuje řadu rozdílných postupů, které se snaží najít porozumění zkoumanému sociálnímu problému.“ Dle Hendla (2016, s. 105) se v rámci kvalitativní výzkumné strategie jedná o sběr velkého množství dat od jednoho či několika málo jedinců. Jako přístup v rámci kvalitativní výzkumné strategie byla zvolena případová studie. Případová studie se dle Hendla (2016, s. 103-107) zaměřuje „na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů.“ Jedná se konkrétně o instrumentální případovou studii, jelikož cílem výzkumu je porozumět tomu, jak a proč se zkoumaný předmět výzkumu projevuje v současné podobě. Autorka diplomové práce proto na počátku výzkumného šetření hledala takové případy, které tento jev reprezentují.

Samotný případ je definován jako objekt výzkumného zájmu, což může být dle Miovskeho (2010, s. 94) například osoba, skupina či organizace. Vždy je však důležité, aby byl případ jasně vymezen a ohraničen. Případy v tomto výzkumu tvoří čtyři účastnice výzkumu – dvě vedoucí učitelky mateřských škol (Andrea, Dáša) a dvě učitelky mateřských škol (Bára, Eva). Jména účastnic výzkumu byla z důvodu zachování anonymity změněna. Tyto čtyři účastnice výzkumu jsou zaměstnány ve dvou různých mateřských školách. V následujících řádcích textu jsou tyto dvě mateřské školy uvedeny

jako kontext výzkumu, protože výsledky výzkumu ukázaly, že pracoviště účastnic výzkumu má na jejich profesní rozvoj určitý vliv. Obě mateřské školy jsou součástí dvou sloučených právních subjektů, jež jsou příspěvkovými organizacemi Moravskoslezského kraje nacházejícími se na území Těšínského regionu. Pro první mateřskou školu bylo v rámci zachování anonymity vybráno označení „MŠ A“. MŠ A spolu s dalšími čtyřmi mateřskými školami a základní školou tvoří jeden sloučený právní subjekt. MŠ A je jednotřídní mateřská škola, která leží ve vilové části na okraji města v bývalém rodinném domě. MŠ A navštěvuje celkem 24 dětí ve věku od 2 do 6 let, jedná se tedy o heterogenní školní třídu. Na tomto odloučeném pracovišti pracují celkem tři zaměstnanci – vedoucí učitelka, učitelka a školnice. Vedoucí učitelka je velmi často v kontaktu s ředitelem základní školy, který spravuje celý sloučený právní subjekt. Zároveň má vedoucí učitelka povinnost účastnit se každý měsíc spolu s vedoucími učitelkami ostatních mateřských škol a s ředitelem základní školy (či jeho zástupcem) pracovních porad, které se konají vždy v prostorách základní školy. Výzkumu k této diplomové práci se zúčastnila jak vedoucí učitelka MŠ A (dále jen Andrea), tak také učitelka MŠ A (dále jen Bára).

Druhá mateřská škola, pro kterou je v diplomové práci užíváno označení „MŠ B“, tvoří jeden právní subjekt pouze se základní školou, bez dalších mateřských škol. MŠ B se spolu s příslušnou základní školou nachází v menší obci, a to přímo v jejím středu. MŠ B je tvořena čtyřmi třídami, z nich jedna je určena pro děti od dvou do tří let, další je vedena jako třída pro děti předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na logopedickou péči a zbývající dvě třídy jsou pak běžnými heterogenními třídami určenými pro děti ve věku od 3 do 6 let. Maximální kapacita většiny tříd je 24 dětí, ve třídě se zaměřením na logopedickou péči pak kapacita třídy činí maximálně 14 dětí. Provoz MŠ B zajišťuje celkem 8 učitelek, jedna asistentka pedagoga a čtyři provozní zaměstnanci, z nichž dva jsou

pracovníky školní jídelny, která rovněž patří k základní škole. Učitelé pracující ve třídě s logopedickou péčí spolupracují spolu s rodiči a dětmi s kvalifikovaným logopedem, který má v rámci objektu MŠ B svou ambulanci klinické logopedie. Výzkumu se zúčastnila vedoucí učitelka MŠ B (dále jen Dáša) a učitelka MŠ B (dále jen Eva) pracující ve třídě se zaměřením na logopedickou péči. Vedoucí učitelka MŠ B komunikuje ohledně pracovních záležitostí s ředitelkou základní školy několikrát do týdne prostřednictvím telefonu či elektronické pošty. Jednou měsíčně pak probíhají pracovní porady, kterých se účastní všechny učitelky MŠ B, vedoucí učitelka MŠ B a ředitelka základní školy.

Pro případovou studii byly navrženy rozmanité návody, které určují, jak v takto orientovaném výzkumu postupovat. Empirická část diplomové práce se opírá o kroky případové studie, jež byly vymezené Hendlem (2016, s. 113), který postup definoval následovně: určení výzkumných otázek, výběr případu, určení metod sběru a analýzy dat, příprava sběru dat, sběr dat a analýza dat.

#### **4. 1 Výzkumné otázky**

Prvním krokem případové studie je určení výzkumných otázek. Výzkumné otázky plní dvě základní funkce: zaprvé umožňují upřesnit výzkum tak, aby v konečné fázi bylo možné získat výsledky v souladu se stanovenými cíli, zadruhé pak výzkumné otázky naznačují cestu, po které by se výzkumník měl vydat (Šedřová, 2007a, s. 69). Pro výzkum v rámci této diplomové práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

**HVO1: Jakou roli hrají kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v profesním rozvoji učitele mateřské školy?**

VVO1: Jaké jsou důvody učitele mateřské školy pro vstup do kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

VVO2: Jaké bariéry vznikají v souvislosti s účastí na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

**HVO2: Jakou roli hraje samostudium v profesním rozvoji učitele mateřské školy?**

VVO3: Jaké jsou důvody učitele mateřské školy pro vstup do aktivit samostudia?

VVO4: Jaké jsou bariéry komplikující samostudium?

## **4. 2 Výběr případů a určení metod sběru a analýzy dat**

Druhým krokem případové studie je výběr případů a určení metod sběru a analýzy dat. Výběr případů se udal zaprvé pomocí tzv. gatekeepera, který autorce umožnil vstup do výzkumného terénu, a zadruhé prostřednictvím metody sněhové koule. Gatekeeping je termín používaný v mnoha oblastech (např. public relations, strategická komunikace atd.). Obecně jej lze chápat jako kontrolu informací, které procházejí jakousi bránou. Gatekeeper tedy rozhoduje o tom, jaké informace budou shromažďovány, vyhodnocovány a nakonec navenek sdíleny s veřejností (Erzikova, 2018). Ve výzkumu gatekeeper pomáhá usnadnit vstup výzkumníka do terénu. Výzkumník navazuje s gatekeeperem intenzivní kontakt a ten mu poté poskytuje kontakty na potenciální účastníky výzkumu, kteří odpovídají kritériím výběru (Budilová, 2015, s. 17). Pro získání dalších kontaktů byla dále použita metoda sněhové koule, která je dle Miovskeho (2010, s. 131) založena na spojení účelového výběru a

prostého náhodného výběru, kdy je již získaný účastník výzkumu požádán o poskytnutí dalších kontaktů na další potencionální účastníky výzkumu. Každý účastník výzkumu tak může být nápomocen při vytváření výzkumného souboru na základě vlastních kontaktů. V rámci kvalitativní strategie výzkumu ovšem přetrvává nezodpověditelná otázka, a sice kolik osob by se mělo výzkumu zúčastnit. Stanovit jejich adekvátní počet totiž není možné dříve, než nastane teoretická saturace (Bryman, 2016, s. 416). Proto ani na začátku tohoto výzkumu nelze říci, kolik účastníků by mělo být osloveno a kolik z nich by se mělo na výzkumu reálně podílet.

Jako metoda sběru dat byla zvolena metoda dotazování formou polostrukturovaného rozhovoru s účastníky výzkumu. Rozhovor je obecně definován jako *„jedna z explorativních technik, která se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace“* (Pelikán, 2011, s. 117). Pro rozhovor v kvalitativní strategii výzkumu je specifická nízká míra standardizace, kdy cílem je porozumět pohledu účastníků výzkumu pokládáním otevřených otázek. Nízká míra standardizace navíc pomáhá zachytit interpretaci účastníka výzkumu ve své přirozené podobě. Polostrukturovaný rozhovor je pro případovou studii často užívanou metodou dotazování, při které se na začátku rozhovoru užívá tazatelského schématu (Švaříček, 2007, s. 159). Tazatelské schéma (viz příloha č. 2: Tazatelské schéma) bylo pro účely výzkumu této diplomové práce vytvořeno ještě před samotným vstupem do terénu na konci srpna roku 2020. Východiskem pro sestavení doplňujících otázek pro navazující rozhovory pak byly poznámky autorky diplomové práce, které vznikaly v průběhu procesu analýzy prvních rozhovorů. Doplňující vyprávění účastnic výzkumu sloužila ke zkvalitnění porozumění jejich interpretacím daného výzkumného problému.

V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu se pomocí techniky rozhovoru většinou dotazuje pouze jeden či několik málo výzkumníků, což

je přiměřeně dostačující vzhledem k nízkému počtu dotazovaných osob (Reichel, 2009, s. 110). Pro nadcházející analýzu dat bylo nezbytné, aby byly rozhovory vhodně zaznamenány. V rámci tohoto výzkumu bylo zvoleno použití nahrávání rozhovorů na mobilní telefon a notebook, o nichž bylo z etických důvodů nutné informovat účastníky výzkumu ještě před zahájením rozhovoru. Dvě nahrávací zařízení byla zvolena z důvodu eliminace případných komplikací (například neuložení audionahrávky či horší kvalita audionahrávky na jednom ze zařízení atd.). Nahrávání rozhovorů bylo zvoleno pro své výhody oproti jiným možnostem záznamu. Písemný záznam provedený tazatelem po ukončení rozhovoru v sobě totiž může například zahrnovat velké obsahové mezery či dokonce chybné záznamy, což může způsobit zkreslení výsledků výzkumného šetření (Pelikán, 2011, s. 122). V zařízení uložená audionahrávka naopak umožňuje výzkumníkovi doslovný přepis celého rozhovoru a zároveň se k ní může kdykoli vrátit. Během každého rozhovoru si autorka diplomové práce dále dělala písemné poznámky do svého terénního deníku (např. o neverbálním chování účastníka výzkumu, o tématech, ke kterým se chce později v rozhovoru vrátit atd.). Analýza sebraných dat pak proběhla pomocí metody otevřeného kódování, která bude blíže popsána v následující kapitole (viz 6 Výzkumná zjištění).

Třetím krokem případové studie je příprava sběru dat. Ta pokládá základy k tomu, aby bylo možné vstoupit do výzkumného terénu. Zároveň je nutné se v tomto kroku zamyslet nad případnými problémy, které mohou při pohybu ve výzkumném terénu nastat, a promyslet také vhodné způsoby jejich řešení, ideálně však zajistit prevenci tak, aby k nim vůbec nedošlo. Nejprve tedy bylo potřeba odpovědět na otázky, koho a jakým způsobem autorka diplomové práce s prosbou o účast ve výzkumu osloví. Pro tyto účely byla stanovena dvě kritéria pro výběr vhodných účastníků výzkumu. Prvním kritériem bylo, aby účastník výzkumu v současnosti vykonával

přímou pedagogickou činnost v mateřské škole. To otevřelo možnost oslovit jak učitele mateřské školy, tak vedoucí učitele mateřské školy, přičemž výpovědi zástupců těchto dvou skupin přinesly různé úhly pohledu, což významně přispělo k hlubšímu porozumění dané problematice. Druhým kritériem bylo, aby účastník výzkumu vykonával profesi učitele či vedoucího učitele na aktuálním pracovišti minimálně 15 let.

V rámci příprav na realizaci každého výzkumu je rovněž potřeba pečlivě zvážit etickou otázku. V první řadě bylo nezbytné požádat ředitele školy (nadřízeného pracovníků mateřských škol) o souhlas s výzkumem k diplomové práci. Tento souhlas si vedoucí učitelky obou mateřských škol zajistily samy. Miovský (2010, s. 280) hovoří dále v rámci etiky o tom, že podíl na jakémkoli výzkumu je vždy podmíněn přísnou dobrovolností. Zkoumaná osoba má tedy plné právo v jakékoli části výzkumu svou účast přerušit či ji zcela ukončit. Vzhledem k této skutečnosti byl autorkou diplomové práce vytvořen tzv. informovaný souhlas (viz příloha č. 1: Informovaný souhlas), z něhož je zřetelné, že účastník výzkumu je srozuměn s charakterem a podmínkami výzkumu (účastník má např. právo ukončit svou účast na výzkumu, rozhovor bude nahráván apod.). Informovaný souhlas dále obsahuje záruku anonymity účastníka výzkumu, která napomáhá k vyšší míře přirozenosti rozhovoru. V rámci etiky výzkumu je dle Miovského dále důležité dbát na to, aby účastník výzkumu měl ve výzkumníka důvěru. Důvěryhodnost výzkumníka totiž nevede jen ke zvýšení motivace k účasti na výzkumu, ale vede také ke zvýšení validity poskytnutých dat. Účastnice výzkumu tedy například nesměla pojmout podezření, že sesbíraná data se dostanou do rukou ředitele školy, tedy jejího nadřízeného. Tento etický požadavek je proto pokryt v již zmíněném informovaném souhlasu, kde se autorka diplomové práce zavazuje k tomu, že získaná data budou zpracována anonymně, a to v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.





## 5 Sběr dat

Čtvrtým krokem případové studie je dle Hendla (2016, s. 113) sběr dat, který by měl být proveden především systematicky. V procesu zaznamenávání a dokumentace jednotlivých fází sběru je rovněž nezbytné neustále udržovat vztah mezi sbíranými daty a případem – k tomuto účelu sloužil autorce diplomové práce především terénní deník, do kterého si během realizace rozhovorů i během analýzy dat psala pracovní poznámky.

V průběhu realizace výzkumu se autorka diplomové práce musela potýkat také s určitými problémy. Zaprvé se do výzkumného šetření (zejména do realizace rozhovorů) promítla celosvětová krize spojená s epidemickou situací, a nedílnou součástí výzkumu proto bylo dodržování všech aktuálních vládních opatření. Před samotným rozhovorem musela autorka diplomové práce prostřednictvím telefonního hovoru zjistit, zda účastnice výzkumu nemá aktuálně nařízenou karanténu či zda neobdržela pozitivní výsledek testu na virus COVID-19. Během osobního setkání pak bylo samozřejmě nutné dodržovat všechna aktuální vládní nařízení – mít správně zakrytý nos a ústa, používat vhodnou desinfekci rukou a dodržovat dvoumetrové rozestupy.

Miovský (2010, s. 157) dále v rámci etické otázky upozorňuje na skutečnost, že je potřeba dbát na co nejvhodnější denní dobu a prostředí, v němž je rozhovor realizován. Oba tyto faktory totiž významně ovlivňují nejen průběh rozhovoru, ale i jeho výsledky. Je tedy důležité, aby denní doba a prostředí byly pro účastníka výzkumu co nejvíce vyhovující a aby byly výzkumníkem respektovány také všechny zvyklosti účastníků výzkumu. S jednou z účastnic výzkumu (Andreou) byly například oba rozhovory na základě jejího přání prováděny v její domácnosti, a to po skončení její pracovní doby ve večerních hodinách. Ostatní tři účastnice výzkumu neměly problém s realizací rozhovoru přímo na svém pracovišti, bylo ovšem nutné

postarat se o to, aby rozhovor nebyl narušován žádným hlukem (například hlučnost dětí, zpívání písni apod.). Autorka diplomové práce se proto s účastnicí výzkumu snažila najít nejklidnější místo v budově mateřské školy (kancelář vedoucího učitele) anebo byl rozhovor realizován ve vhodně zvolenou hodinu (např. v době, kdy děti byly s kolegyní na školní zahradě).

Každý z rozhovorů měl podobný scénář. Setkání bylo vždy zahájeno několika neformálními tématy (například počasí, aktuální pracovní den učitele apod.), a to pro navození přátelské atmosféry a posílení vzájemné důvěry mezi autorkou a účastnicí výzkumu. Autorka diplomové práce potom podala dané účastnici podrobnější informace o výzkumu a poskytla jí také prostor pro případné dotazy. Zároveň byla účastnice výzkumu požádána o důkladné přečtení a následné podepsání informovaného souhlasu. Po podepsání informovaného souhlasu byla zapnuta nahrávací zařízení (mobilní telefon a notebook). Samotná realizace prvních rozhovorů probíhala dle tazatelského schématu, v případě opakovaných rozhovorů pak dle poznámek autorky diplomové práce vytvořených během procesu analýzy prvních rozhovorů. Po ukončení realizace rozhovoru byly audionahrávky uloženy a v co nejkratším čase bylo rovněž zahájeno doslovné přepisování rozhovorů. Tyto doslovné přepisy poté sloužily k analýze dat.

## **5. 1 Profil účastnic výzkumu**

Výzkumu se zúčastnily celkem čtyři ženy zaměstnané v MŠ A nebo v MŠ B, přičemž dvě z nich vykonávají profesi vedoucí učitelky mateřské školy (Andrea a Dáša) a dvě profesi učitelky mateřské školy (Bára a Eva). Všechny tyto účastnice výzkumu splňují výše uvedená kritéria pro výběr účastníků výzkumu – vykonávají přímou pedagogickou činnost v mateřské

škole a svou profesi na současném pracovišti vykonávají minimálně 15 let. Tyto čtyři účastnice pak v rámci tohoto výzkumu tvoří čtyři případy.

První účastnicí výzkumu se stala Andrea (54 let). Andrea aktuálně vykonává svou profesi na pozici vedoucí učitelky v MŠ A. Jako své nejvyšší dosažené vzdělání uvedla střední odbornou pedagogickou školu zakončenou absolvováním maturitní zkoušky. Její pracovní praxe na pozici učitelky mateřské školy činí 21 let. Po uplynutí této doby přijala pracovní pozici vedoucí učitelky v MŠ A, na které setrvává již 15 let. Andrea v rámci rozhovorů vzpomínala na začátek své pracovní kariéry, kdy mateřské školy existovaly pouze jako samostatné právní subjekty. Podle ní byla v té době šance učitelů vybrat si kurz dle svých preferencí mnohem vyšší, než je tomu dnes, kdy je zaměstnaná v mateřské škole, jež je odloučeným pracovištěm základní školy.

Druhou účastnicí výzkumu je Bára (47 let). Profesi učitelky mateřské školy vykonává přes 29 let, přičemž v MŠ A působí 19 let. Jako své nejvyšší dosažené vzdělání uvedla střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou na střední pedagogické škole. Bára se během svého vyprávění rozpomínala na období, kdy kurzy určené pro učitele mateřských škol nebyly ještě realizovány v rámci okruhů ze šablon. V té době si totiž mohla sama vybírat směr svého dalšího profesního vzdělávání, který považovala pro výkon své profese za přínosný (například výtvarná výchova, hudební výchova).

Třetí účastnicí výzkumu se stala Dáša (45 let). Dáša pracuje posledních 8 let jako vedoucí učitelka v MŠ B, avšak přímou pedagogickou činnost na tomto pracovišti vykonává už 18 let. Předtím pracovala jako učitelka mateřské školy na dvou jiných pracovištích, ta jí však dle jejích slov příliš nevyhovovala, protože se jednalo o velké provozy. Raději dává přednost práci v mateřské škole v menším, i když sloučeném právním subjektu. Jako své nejvyšší dosažené vzdělání uvedla střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou, a to na střední pedagogické škole.

Poslední účastníci výzkumu je Eva (40 let). Eva působí jako učitelka v MŠ B celkem 16 let. Prvních 15 let pracovala v běžné heterogenní třídě a nyní působí nově ve školní třídě se zaměřením na logopedickou péči. Jako své nejvyšší dosažené vzdělání uvedla vyšší odborné vzdělání v oboru speciální pedagogika. V současné době navíc studuje v distanční formě druhý ročník bakalářského studia v oboru pedagogika pro první stupeň základní školy. Ve své pracovní kariéře se totiž potřebuje neustále posouvat dál, což ostatně jasně vyplývalo z jejího přístupu ke kurzům DVPP a ke svému samostudiu. Také Eva v rámci rozhovorů vzpomínala na minulé pracoviště, kde její nadřízená nebrala ohled na reálné vzdělávací potřeby svých podřízených, a ona proto musela často absolvovat kurzy, které jí nebavily. Kvůli lhostejnosti této své nadřízené proto změnila pracoviště a nastoupila na pozici učitelky v MŠ B.

## **5. 2 Realizace rozhovorů**

Vstup do terénu a samotný sběr dat započal spoluprací s gatekeeperem, který vzhledem ke složitosti situace spojené s epidemií napomohl autorce získat potřebné kontakty. V polovině září roku 2020 autorka diplomové práce kontaktovala prostřednictvím elektronické pošty ředitelku mateřské školy (dále jen gatekeeper), do které docházela v rámci svého vlastního předškolního vzdělávání, a na následující den si s gatekeeperem domluvila osobní schůzku. V průběhu osobního setkání autorka diplomové práce sdělila gatekeeperovi koncept výzkumu a kritéria pro výběr vhodných účastníků výzkumu. Na základě poskytnutých informací gatekeeper poskytl autorce diplomové práce kontakt na vedoucí učitelku mateřské školy, která byla vhodným kandidátem pro účast na výzkumu.

Poté, co autorka diplomové práce získala potřebný kontakt od gatekeepera, spojila se prostřednictvím telefonu s první účastnicí výzkumu Andreou, vedoucí učitelkou v MŠ A. Během telefonního hovoru se autorka diplomové práce s Andreou domluvila na osobním setkání, v jehož rámci následně došlo k realizaci prvního rozhovoru (počátek října 2020). Andrea si přála, aby rozhovor proběhl u ní doma, kde se bude dle jejích slov cítit uvolněněji než v pracovním prostředí. Setkání bylo domluveno na 18. hodinu večer, tedy již po skončení její pracovní doby. Andrea byla během rozhovoru velmi otevřená a viditelně ji bavilo o dané problematice hovořit. Po ukončení nahrávání rozhovoru byla Andrea požádána, zda by se mohla zeptat své podřízené učitelky v MŠ A, jestli by byla ochotná se výzkumu zúčastnit také. Andrea souhlasila, svou kolegyni oslovila a přibližně o týden později tak proběhl rozhovor s druhou účastnicí výzkumu, s učitelkou v MŠ A Bárou. První rozhovor proběhl po domluvě s její nadřízenou (Andrea) během pracovní doby v dopoledních hodinách. Stalo se tak v kanceláři vedoucí učitelky Andrey, zatímco děti společně s Andreou měly svůj program na školní zahradě, což výrazně přispělo k nenarušení rozhovoru hlukem, mateřské škole tolik vlastním. Bára byla na počátku rozhovoru viditelně nervózní, což se projevovalo především kratší délkou jejích výpovědí. Postupem času se však dokázala uvolnit a byla ochotná se o tématu rozvyprávět. Po skončení rozhovoru s Bárou se autorka diplomové práce potkala na pracovišti rovněž s Andreou. Ta jí nabídla, zda se nechce podívat na fungování provozu mateřské školy. Autorka souhlasila a Andrea ji provedla po budově mateřské školy a poté jí dovolila pozorovat práci učitelek s dětmi. Dále se autorka diplomové práce Andrey dotázala, zda by jí nemohla poskytnout kontakt na dalšího potenciálního účastníka výzkumu z jiné mateřské školy. Andrea odkázala autorku diplomové práce na vedoucí učitelku v MŠ B (Dášu) a poskytla jí na ni telefonní kontakt.

Autorka diplomové práce kontaktovala Dášu na začátku listopadu 2020 prostřednictvím telefonického hovoru a domluvila si s ní osobní setkání, během něhož byl realizován také první rozhovor. Samotné setkání proběhlo o několik dní později v brzkých odpoledních hodinách po pracovní době Dáši přímo v její kanceláři v prostorách MŠ B. Tou dobou měly děti odpolední odpočinek, takže v celé budově mateřské školy byl klid a rozhovor mohl probíhat zcela nerušeně. Dáša byla v průběhu rozhovoru viditelně klidná a uvolněná. Její ochotu účastnit se výzkumu dokazuje také skutečnost, že po skončení rozhovoru nabídla autorce diplomové práce prohlídku celé budovy mateřské školy s krátkým povídáním o jejím provozu. Po ukončení prohlídky se autorka diplomové práce na Dášu obrátila s prosbou, zda by mohla uskutečnit rozhovor také s jí podřízenými učitelkami. Dáša byla ochotná vybrat dle svého uvážení jednu z dalších sedmi učitelek – konkrétně učitelku pracující ve třídě s logopedickou péčí (Eva) – a autorce diplomové práce s ní domluvila osobní setkání na následující týden. První rozhovor s Evou pak proběhl v brzkých odpoledních hodinách po její pracovní době v kanceláři vedoucího učitele MŠ B. V té době měly děti zrovna na programu odpolední odpočinek, a rozhovor tedy nebyl narušován žádným hlukem. Eva byla velmi usměvavá a nadšená z toho, že se do výzkumu mohla zapojit.

Série druhých rozhovorů s účastnicemi výzkumu započala na základě analýzy prvních rozhovorů na začátku prosince roku 2020, kdy byly účastnice výzkumu opětovně kontaktovány autorkou diplomové práce prostřednictvím telefonického hovoru. Hned nazítří byl realizován druhý rozhovor s Andreou, a to opět v jejím domově okolo 18. hodiny večerní. Andrea o dané problematice vyprávěla se stejně velkým nadšením jako při prvním rozhovoru. Projevila také zájem o výsledky realizovaného výzkumu, a tak jí bylo slíbeno, že po dopsání diplomové práce jí bude prostřednictvím elektronické pošty doručena kopie k nahlédnutí. Ve stejném týdnu proběhl i

druhý rozhovor s Bárrou. Realizován byl opět v rámci pracovní doby, tentokrát ovšem v brzkých odpoledních hodinách, kdy byla její kolegyně Andrea ochotná postarat se o děti ve třídě sama. Rozhovor proběhl znovu v prostorách kanceláře vedoucího učitele mateřské školy a fakt, že děti měly zrovna na programu odpolední spánek, zcela eliminoval jakýkoli nežádoucí hluk. Během druhého rozhovoru již byla Bára mnohem uvolněnější a dokázala se do rozhovoru ponořit s větší otevřeností. O týden později byly v rámci tří dnů realizovány také rozhovory s Dášou a Evou. Druhý rozhovor s Dášou proběhl po telefonické domluvě v její kanceláři, a to opět v odpoledních hodinách po její pracovní době, kdy děti ve třídě měly na programu odpolední spánek. Dáša byla nejprve překvapena tím, že by se rozhovor k diplomové práci měl opakovat, ale poté, co jí autorka diplomové práce situaci vysvětlila, Dáša se vším souhlasila a byla ochotná o dané problematice hovořit se stejným nadšením jako při prvním rozhovoru. Po předešlé telefonní domluvě byl realizován také druhý rozhovor s Evou. Osobní setkání s Evou proběhlo po domluvě s její nadřízenou Andreou opět v kanceláři vedoucího učitele v brzkých odpoledních hodinách po pracovní době Evy. Eva vyjádřila svou radost z toho, že se znovu s autorkou diplomové práce za účelem dalšího rozhovoru setkávají. Pro lepší přehlednost je níže uvedeno časové rozložení termínů schůzek a rozhovorů:

<b>ČASOVÝ PŘEHLED SBĚRU DAT</b>	
<b>Září 2020</b>	schůzka s gatekeeperem
<b>Říjen 2020</b>	první rozhovor s Andreou (MŠ A) první rozhovor s Bárrou (MŠ A)
<b>Listopad 2020</b>	první rozhovor s Dášou (MŠ B) první rozhovor s Evou (MŠ B)
<b>Prosinec 2020</b>	druhý rozhovor s Andreou (MŠ A) druhý rozhovor s Bárrou (MŠ A)
<b>Leden 2021</b>	druhý rozhovor s Dášou (MŠ B) druhý rozhovor s Evou (MŠ B)

**Tabulka č. 1: Časový přehled sběru dat**



## 6 Výzkumná zjištění

Pátým krokem případové studie je dle Hendla (2016, s. 113) analýza a interpretace dat. V tomto kroku si autorka diplomové práce data podrobně procházela a snažila se nalézt spojení mezi daty a výzkumnými otázkami. Tento krok případové studie se zčásti překrývá s krokem předchozím, protože k průběžné analýze a porovnávání sesbíraných dat docházelo již ve fázi sběru dat.

Na počátku analýzy získaných dat bylo zvoleno užití techniky otevřeného kódování. Otevřené kódování je dle Šeďové (2007b, s. 211) hojně využívaný a značně efektivní způsob, jak začít s analýzou dat. Na výstupy z procesu otevřeného kódování pak lze navázat interpretací dat. Samotné kódování je všeobecně považováno za určité úkony, pomocí nichž jsou získané informace rozebrány, upřesňovány a znovu poskládány zcela novým způsobem. Miovský (2010, s. 229) uvádí, že v průběhu otevřeného kódování výzkumník hledá určité významové jednotky, jež představují určité pojmy označující různé události, jevy, pocity, soudy atd. V této diplomové práci byl využit induktivní typ kódů, šlo tedy o přiřazování adekvátních kódů ke konkrétním úsekům textu dle jejich významu. Abstraktnějšími a také vyššími pojmy jsou pak kategorie neboli třídy kódů. Ke kategoriím došla autorka diplomové práce prostřednictvím tzv. kategorizace, kdy byly dílčí pojmy vhodně slučovány do skupin. Po ukončení procesu otevřeného kódování byla použita technika „vyložení karet“, kdy autorka diplomové práce kategorizovaný seznam kódů uspořádala do určité linky, a v rámci této kapitoly pak obsah jednotlivých kategorií převyprávěla (srov. Šeďová, 2007b, s. 226).

Proces analýzy a interpretace dat v rámci této diplomové práce začal bezprostředně po prvním uskutečněném rozhovoru, tedy na začátku října 2020, a trval až do března 2021. Po tom, co byly na konci listopadu 2020

vytvořeny předběžné kódy a kategorie, došlo k jejich upřesnění a doplnění prostřednictvím opakovaných rozhovorů s účastnicemi výzkumu. Poté následovala další analýza a slučování nových poznatků s těmi, které byly zjištěny již po analýze prvních rozhovorů. Následující podkapitoly obsahují výzkumná zjištění, která vyplývají z důkladné analýzy sebraných dat. První dvě podkapitoly zahrnují interpretaci dat na základě analýzy doslovných transkripcí rozhovorů, v poslední podkapitole jsou pak výzkumná zjištění mezi sebou srovnávána.

Tato kapitola zachycuje výsledky výzkumného šetření, jež byly vytvořeny na základě analýzy rozhovorů s Andreou, Bárou, Dášou a Evou. Jsou zde definovány kategorie, které jsou nasycené kódy, jež byly získány při důkladné analýze dat. Kategorie byly dále rozříděny na základě dvou hlavních výzkumných otázek do dvou výzkumných oblastí – oblast kurzů DVPP a oblast samostudia. Na tomto místě je ještě nutno uvést, že termínem „kurz“ je dále míněna jakákoli vzdělávací akce (např. seminář, workshop, přednáška aj.), která je realizována v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

## **6. 1 Kurzy DVPP**

Výzkumná zjištění uvedená v této podkapitole odpovídají na hlavní výzkumnou otázku: *Jakou roli hraje další vzdělávání pedagogických pracovníků v profesním rozvoji učitele mateřské školy?* (HVO1). Jedná se tedy o zaznamenání výsledků výzkumného šetření v oblasti *Kurzy DVPP*. Tato oblast byla dle vedlejších výzkumných otázek rozčleněna do dvou podoblastí – *Důvody pro vstup do kurzů* a *Bariéry související s účastí na kurzech*.

### 6. 1. 1 Důvody pro vstup do kurzů

Výzkumná podoblast *Důvody pro vstup do kurzů* byla vytvořena na základě vedlejší výzkumné otázky: *Jaké jsou důvody učitele mateřské školy pro vstup do kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?* (VVO1). Tato výzkumná podoblast zachycuje důvody, kvůli kterým mají účastnice výzkumu zájem vstupovat do kurzů DVPP, a na základě analýzy dat pro ni byly vytvořeny celkem čtyři kategorie – *Inspirace u druhých*, *Přínos do pracovní praxe*, *Částečně respektovaná učitelka* a *Bezproblémové financování*.

#### **Inspirace u druhých**

Kategorie *Inspirace u druhých* představuje situace, kdy účastnice výzkumu absolvují kurzy DVPP z toho důvodu, aby načerpaly novou inspiraci u odborníků na danou problematiku. Prvním kódem této kategorie je *lektor s renomé*, který zachycuje možnosti načerpání nových inspirací u lektora, jenž má mezi učiteli mateřských škol dobrou profesní pověst. Pokud u nabídky kurzu figuruje jméno oblíbeného lektora, je pak pro účastnice výzkumu myšlenka absolvování takového kurzu velmi lákavá: „...byly ale i semináře, kde byli natolik kvalitní lektori, tak že bych na to téma třeba k tomu lektorovi šla znovu...“ (A), „... je pravda, že jsou určitá jména, která my už mezi sebou víme, jména lektorů, kteří jsou už na takové výši, že jejich provedení těch školení jsou opravdu na úrovni. A něco nám opravdu do naší praxe přinesou...“ (A), „... třeba dám příklad za třeba nějakou hudebku nebo něco, opravdu tam byla hudební paní učitelka nebo možná lektorka už starší a prostě věděla, jak pracovat s těmi dětmi, že měla to vyzkoušené v praxi, k té bych šla klidně znovu...“ (D).

Cennou inspiraci však účastnice výzkumu nalézají také u kolegyň z cizích pracovišť. Tato skutečnost byla zachycena v kódu *diskuze s cizími profesionály*: „... pokud je ten kurz i jako zaměřen prakticky, že se tam prostě diskutuje, jak to u koho bývá, anebo prostě, jak s těma dětma pracovat, tak to je hlavně přínosné...“ (B), „... no, je to fajn, že jako když ty kurzy, třeba teď jsme měli

*o těch dvouletých dětech, tak to bylo zaměřené na tu praxi jako, co potřebujeme a jak se to řeší, hodně se tam diskutovalo, takže to je pak přínosné...” (B).*

Dále je tato kategorie nasycena kódem *kolegyně jako zdroj poznání*, který představuje možnost profesně čerpat z vyprávění svých kolegyně, jež absolvovaly nějaký nový kurz a chtějí se o nové poznatky či zkušenosti podělit. Takové situace nastávají nejčastěji na pracovních poradách vedoucích učitelů všech odloučených pracovišť daného sloučeného právního subjektu: *„... vedoucí učitelky máme jednou měsíčně porady na základní škole, kde pokud jsou informace z těch seminářů hodně důležité, tak podáváme informace i těm ostatním vedoucím...” (A)*, dále na pracovních poradách vedoucí učitelky s učitelkami dané mateřské školy: *„... máme s holkama porady, tak alespoň aby byla nějaká zpětná vazba, snažíme si předávat si ty informace, pokud je opravdu nějaké dobré školení, tak rády povykládají, řeknou nápady a tak...” (D)* anebo se tak děje neformálně mezi dvěma kolegyněmi *„... s kolegyní si vždycky řekneme, co bylo, a jako snažíme se jedna druhé předat nějaké ty informace a trošku z toho čerpat...” (B).*

### **Přínos do pracovní praxe**

Kategorie *Přínos do pracovní praxe* zastřešuje takové okolnosti vstupu do kurzů, kdy účastnice výzkumu předpokládá, že nové poznatky získané v rámci kurzu využije ve své pracovní praxi. První kód, který tuto kategorii sytí, je *aktuálně potřebný kurz*. Takový kurz učitel absolvuje v momentě, kdy dochází například k nějaké důležité změně v legislativě, a je tedy nutné, aby byla účastnice výzkumu vzhledem k této změně řádně proškolená: *„... je sice pravda, že tentokrát, když jsme dostali ty, ee, určité okruhy, tak jsou to věci, které se nejvíce teď dotýkají všech novinek a různých legislativních změn, ... takže ... je to pro nás přínosem, to určitě ...” (A)*, může se však jednat také o kurz reagující na aktuální změny ve společnosti, které mají na výkon profese učitele mateřské školy zásadní vliv: *„...jak se mění doba, tak jak se mění výchova dětí,*

*tak nám vyostávají nové, jiné problémy nebo tak, jak se mění, ee (povzdech), společnost celková jako taková a její pohled na profesi učitele, tak vyostávají různé jiné závažné problémy ve vztazích rodič a škola ..., takže jak řešit takové různé krizové situace, to jsme se učili, jak vést třeba rozhovor s agresivním rodičem třeba...*

*“ (A). Aktuální vzdělávací potřeba učitele se však může týkat také dětí, které tvoří současnou školní třídu v dané mateřské škole: „... člověk cítí tu potřebu, jako má, když je ve třídě, jaké má děti, tak to se pak (výběr kurzu, pozn. aut.) odvíjí od toho...” (E), nebo oblasti, ve které se učitel cítí být nejistý: „ ... spíše se snažím dohledat v tom, v čem si nejsem jistá, že potřebuju ještě, ee ..., trošku si rozšířit obzory...” (D).*

Dalším kódem, který patří do této kategorie, je *hledání odpočinku*. Účastnice výzkumu ocení, když se mohou zúčastnit kurzu, který jim nabízí možnost odpočinku u kreativních činností, jež mohou pak dále využít při své práci s dětmi: *„... jsou potom i takové, jak my říkáme, také relaxační okruhy, které nás bavily z toho důvodu, že jsme třeba zaměřeni, já nevím, nějakým, ee, nějakým ... směrem na výtvarnou výchovu nebo pracovní výchovu, což by nás teda bavilo, a třeba bychom dále mohli lépe rozvíjet vzdělávání dětí tímto směrem...” (A), „... baví mě, když je to tematicky zaměřené na okruhy, co nás jako zajímá, já mám ráda hudebku celkem, prostě nějaké pohybovky, to si i odpočinu, pak to třeba i využiju dál...” (B). Činnosti vykonávané v rámci takových kurzů nabíjí účastnice výzkumu novou energií: *„... nás by to asi do naší další praxe více motivovalo, kdybychom se dozvěděli něco nového z té kreativní oblasti, něco přínosného, něco, co by nás oživilo (smích) a více nabilo ...” (A).**

Do kategorie *Přínos do pracovní praxe* patří také kód *touha po změně*. Účastnice výzkumu touží po nějakém novém impulsu, který by narušil stávající stereotyp výkonu jejich profese. Doufají, že by takový impuls mohly získat třeba v rámci vhodného typu kurzu: *„... ještě mě napadá, že ta školení jsou vlastně pro mě takové rozbití stereotypu...” (B), „... potom se do stereotypu dostaneš a hrajeme pořád to samé dokola, a pokud se dostanu na nějaký tvořivý*

*seminář, je tam nějaká šikovná paní lektorka, tak ona to zas nějak šikovně pojme a nabudí tě to a nové věci si třeba z toho vezmeš...” (B), „... jako je to, je to fajn, protože člověk po těch letech se už potřeboval někam posunout. Něco změnit. Trošičku. I nejde pořád dělat stejný stereotyp...” (E). Narušování zajetých pracovních kolejí je přínosem nejen pro učitele, ale také pro děti „... ale takové ty konkrétní metody, konkrétní nějaké motivace, konkrétní pohybové hry, psychomotorické hry, a kolikrát se nám už zdá za ty mnoho let praxe, že používáme stále stejné metody, že by to chtělo třeba i využít ty nové... myslím si, že i pro ty děti by to bylo mnohem přínosnější (smích)...“ (A).*

Posledním kódem této kategorie je *kurz s prožitkem*. Účastnice výzkumu s oblibou vstupují do prakticky zaměřených kurzů, kde si mohou nové poznatky vyzkoušet na vlastní kůži, což může být pro jejich pracovní praxi velmi užitečné: *„... takže to jsme tam měli takové fakt jakoby dobré školení, že jsme si to tam vyzkoušeli všichni (...), když dítě vdechne předmět, tak my si to tam všechno jakoby mohli takhle vyzkoušet...” (D), „... opravdu, když dokáže vtáhnout (lektor, pozn. aut.), zapojí, jo, ty lidi do toho, hned si to vyzkouší, obsahají, tím zážitkem si to zažijou, tak je to potom pro ně přínosné, potom to převeďte i do té praxe...” (D), „... no, tak na dobrých školeních, na pár jsem byla, no, hodně se mi líbilo takové, ee, a teď vám to přesně neřeknu, (...), nějaká práce, myslím, ve smíšené třídě, co se týče nějaké hudební výchovy nebo nějaké hudební improvizace, a to bylo hodně názorné a praktické, my jsme tam hráli na orchestr, (...), takové jako hodně praktické, to se mi hodně líbilo, to se dá využít pak...” (E).*

### **Částečně respektovaná učitelka**

Třetí důvod pro vstup účastnic výzkumu do kurzů a rovněž třetí kategorii v této podoblasti představuje *Částečně respektovaná učitelka*. „Částečně respektovaná“ proto, že nadřízení (ředitelé sloučených právních subjektů) účastnic výzkumu využívají možnosti financování kurzů z peněz Evropské Unie v rámci výzev k šablonám, a takové financování s sebou

přináší pouze částečnou možnost respektovat individuální vzdělávací potřeby učitelů. Děje se tak proto, že zadavatel projektu vždy stanoví určité vzdělávací okruhy, v jejichž rámci musí být kurzy realizovány. Ředitelé svým podřízeným zpravidla poskytují možnost výběru kurzu alespoň v rámci zadaných okruhů, což vyjadřuje kód *právo na výběr kurzu*. Účastnice výzkumu si tedy většinou vybírají kurz dle svých vlastních preferencí: „... no, teďka, když si vybíráme školení na ty okruhy, tak to nám škola nezdala, jako který školitel nás má školit, ale je to prostě zadaný okruh, který jsme si vybraly, a my si ty školitele dle nabídek i, které nám různě chodí přes internet na e-maily, tak se domluvíme s těmi školiteli...“ (A), „...dostali jsme třeba teďka ze školy nabídku webinářů, tak paní vedoucí mi poskytla, ať si vyberu...“ (B), „... mají možnost ti učitelé si zvolit, jaké chtějí školení, jo?“ (D), „...řekla bych, že tady je to úplně super, že nám dávají prostor: „vyberte si dva školení, na co se chcete zaměřit, jakým směrem chcete jít a tak dále“ (...), vybereme si školení, které chceme absolvovat, a absolvujeme ho...“ (E).

Důležitým kódem pro tuto kategorii je též *zájem o názory učitelů*, který reprezentuje snahu ředitele celého subjektu zabývat se názory učitelů jednotlivých odloučených pracovišť. Skutečností je, že se tak děje pouze v kontextu mateřské školy B: „... a opravdu i ta ředitelka nám chodí, snaží se chodit na každé ty porady, co my máme, (...), když ona nemůže na poradu, tak jí pošlu zápis, jo, my spolu jednáme, jo, že nás přímo má na starosti, jako přímo jakoby školku paní ředitelka...“ (D). Zájem ředitele o učitelky mateřské školy B oceňuje především Eva: „... tady to celkem dobře funguje, protože jsme v úzkém kontaktu s paní ředitelkou, což si myslím, že tady je velká výhoda...“ (E), „... a tady jako v pohodě. Tady se o nás zajímají, máme spoustu různých možností...“ (E).

### **Bezproblémové financování**

Poslední kategorií v oblasti *Důvody pro vstup do kurzů* je *Bezproblémové financování*. Tato kategorie byla zasazena pouze do kontextu mateřské školy

B, v rámci níž si účastnice výzkumu komunikaci s ředitelem vzhledem k možnostem financování kurzů pochvalují. Kategorii sytí kód *ochota ředitele investovat*, který v sobě zahrnuje situace, kdy ředitel nemá po domluvě s vedoucí učitelkou problém zajistit peníze na jakýkoli kurz: „... *myslím si, že paní ředitelka tady je jakoby, co se týče, mm, umí zajistit pro tu školku peníze, jo?*“ (D), „... *ale dycky, když jsme jako dali rozumný argument, tak nebyl nikdy problém se domluvit s paní ředitelkou, vždycky se dá...*“ (D), „... *ale zajímavé, že v některé organizaci na to peníze jsou, v některé ne, se v tom nevyznám... To je pak otázka, kam ty peníze jdou, když někde to jde, někde ne?... no a tady ty peníze jsou, tady se chodí na školení...*“ (E). Ředitel základní školy je ochoten investovat do kurzu i v takovém případě, kdy to s sebou přináší vyšší náklady než obvykle: „... *i když není řečeno, že když je dražší školení, když ona (paní ředitelka, pozn. aut.) prostě vidí, třeba tady holkám na té logopedii bylo dražší školení, věděla, že to potřebujeme, (...), tak prostě vyjde vstříc, jo? Ještě když vidí, ee, že vlastně ta paní učitelka je opravdu iniciativní, že to opravdu využije ke své práci, jo...*“ (D), „... *kolegyně teďkom, co přišla na třídu nová, tak si dodělává toho logopedického asistenta, žádný problém s tím není, byť je to dražší, ee, jako záležitost...*“ (E).

### **6. 1. 2 Bariéry související s účastí na kurzech**

Výzkumná podoblast *Bariéry související s účastí na kurzech* byla zformována ve spojitosti s vedlejší výzkumnou otázkou: *Jaké bariéry vznikají v souvislosti s účastí na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?* (VVO2). Tato výzkumná podoblast vystihuje komplikace, které účastnice výzkumu spatřují v souvislosti s absolvováním kurzů DVPP. Do této podoblasti bylo zařazeno pět kategorií – *Ztráta času*, *Nepříjemný kurz*, *Omezující šablony*, *Provozní komplikace* a *Mateřská škola na vedlejší koleji*.



## Ztráta času

Kategorie *Ztráta času* vystihuje krizové momenty spojené s kurzy, které účastnicím výzkumu zabírají cenný čas, jenž byl podle nich ve výsledku využit špatným způsobem. Zaprvé tuto kategorii sytí kód *byrokratické formality*, který upozorňuje na to, že s realizací kurzů je spojeno příliš mnoho času stráveného vyřizováním nejrůznějších dokumentů. Takový čas hodnotí jako promarněný především vedoucí učitelky (Andrea a Dáša), kterých se tyto záležitosti dotýkají mnohem více než řadových učitelů: „... ty šablony si myslím, že by to zjednodušily, tak to si myslím, že celkem se zkomplikovalo těma šablonama, no, je toho hodně, toho papírování...“ (D), „... my vlastně (povzdech) si vypisujeme vždycky cesták, jo, takže cesták, a potom musíme vždycky i certifikáty o absolvování odevzdat a k tomu máme vždycky, vždycky je k tomu přicvaknuté vlastně, o čem bylo to jakoby ta nabídka toho školení, ten cesták, a pár větama stručně zhodnotit to školení, (...), a paní ředitelka někde si to tam asi zakládá, no...“ (D). Práce se spoustou dokumentů navíc ubírá vedoucím učitelkám čas, který by jinak mohly věnovat užitečnějším činnostem: „... té agendy, toho psaní, té papírové práce kromě vlastně přímé práce s dětmi je tolik, že na to (vyhledávání kurzů, pozn. aut.) nemám, nemám čas...“ (A).

Druhým kódem této kategorie se stal *lektor teoretik*. Účastnice výzkumu hodnotí čas strávený na teoreticky orientovaném kurzu jako promrhaný: „... bylo to hodně takové teoretické, všeobecné a nedostali jsme se třeba k nějakým výchovným věcem nebo prostě takovým, jak s těma dětma pracovat...“ (B), „... já měla třeba teď v pátek školení, ee, Tvorba ŠVP, jo, takže ... to bylo takové ... nezáživné bych řekla, ale tak co se dá dělat, učit se to musí...“ (D). Nedostatek zkušeností lektora teoretika vede k situaci, kdy učitelé mají více znalostí z praxe než lektor, což výrazně ubírá na kvalitě daného kurzu: „... bylo několik seminářů, kdy jsem vlastně zjistila, že asi vím víc než lektor nebo že mám větší zkušenosti než lektor, a ten seminář nebo ten den byl pro mě vlastně ztracený. Taký se stává...“ (A), „... člověk tam jde s nějakým očekáváním a těch školení z těch

*šablon, ee, je tolik ted'kom, aa, mm, můžu říct, že ne všechny opravdu stojí za to, že mnohdy ty učitelky daleko víc ví než ten školitel, a ten školitel se ještě těch učitelů doptává, jak to vlastně je (smích)...*" (D). Nezáživnost teoreticky stavěného kurzu navíc přivádí učitelku do stavu nepozornosti a znuděnosti: *„... když je to prostě nějaký, já nevím, nějaký student nebo jakoby někdo hnedka po škole, co nemá zkušenosti, a spíš to mluví jakoby takhle, že to má naučeno, načteno, jo, tak to tam ty paní učitelky pak usínají (smích)...*" (D).

### **Nepříjemný kurz**

Druhou kategorií v této výzkumné podoblasti je *Nepříjemný kurz*. Kategorie vystihuje takové situace, kdy účastnice výzkumu v rámci absolvování kurzu pocívuji negativní emoce. Prvním kódem této kategorie je *trápení introverta*. Kód vystihuje nepříjemné pocity spojené s nucenou aktivizací introvertního účastníka kurzu: *„...když my máme třeba praktickou část a máme tam hrát třeba nějakou pohybovou hru a máme se my chovat jako ty děti, jako já jsem spíš introvertně založená, a u takových těch potom trpím (smích). Je tam třeba skupinka 40 lidí a já mám hrát autobus, dobře, jsem učitelka mateřské školy a autobus jsem hrála už x-krát, ale určitě lépe se mi hraje autobus, když mě sleduje 20 nebo 30 dětí předškolního věku, (...). Mám takové nějaké potom asi bloky nebo je mi to nepříjemné...*" (A). Nepříjemný pocit trapnosti se někdy může dostavit ještě před samotným absolvováním daného kurzu: *„... člověk, když si přečte tu osnovu, co to školení bude obsahovat, a ted'ka uvidí praktickou část, tak už se začíná potit (smích) a přemýšlet, jestli z něho bude zvíře a bude hrát zvíře nebo tam bude hrát nějakou dramatickou scénku a bude hledat slova bez přípravy a hned. Není to všem dáno...*" (A).

Do této kategorie patří dále kód *zklamaná očekávání*. Tento kód je zde uveden ve spojitosti s emocemi, které vyjadřují určité zklamání z toho, že účastnice výzkumu jsou někdy nuceny účastnit se kurzu, o který samy nežádaly: *„... my jako učitelky jsme dostali jenom mail, zúčastníte se semináře ...,*

*a letos to bylo takové, nechci říct o ničem, ale třeba bych si to nevybrala...” (B).* V případě, že ředitel nařídí učiteli účast na konkrétním kurzu, může se snadno stát, že je učitel zklamán ještě před jeho samotným absolvováním a vstupuje do něj celkově rozladěný: *„...co mi vadí na školení, když přijdu na seminář, tak první, co se nás lektor ptá, co od toho školení očekáváme. Jsem většinou poslaná na školení, které mi zadá ředitel. Zním jenom název školení, vím, že to bude k nějaké aktualizaci nějaké vyhlášky. Co asi můžu asi tomu školiteli odpovědět?! To je první, co mě negativně naladí na školení, protože co mám tomu školiteli odpovědět? Co od toho očekávám? No, odpovím zněním názvu školení...” (A).*

### **Omezující šablony**

Další kategorii této podoblasti tvoří *Omezující šablony*. Kategorie vyjadřuje nespokojenost účastnic výzkumu se zavedením kurzů uskutečňovaných v rámci šablon. Se vstupem do šablon souhlasí daný subjekt s realizací kurzů pouze v rámci zadaných oblastí vzdělávání (okruhů). Tato skutečnost výrazným způsobem omezuje učitele ve volnosti výběru oblasti svého dalšího profesního vzdělávání. Kategorii nasycuje kód *omezování vzdělávacího zájmu*. Kód v sobě zahrnuje časté situace, kdy jsou účastnice výzkumu nuceny vybírat si kurz pouze v rámci okruhů, které vycházejí ze šablon, do nichž se zapojil celý sloučený právní subjekt, pod který mateřská škola spadá: *„... zpočátku jsme si to (kurzy, pozn. aut) mohly vybírat my, a když jsme se vlastně, když jsme vlastně byli přeřazeni pod základní školu jako velkého právního subjektu, tak jsme ztratili naprosto takovou nějakou samostatnost...” (A).* Účastnice výzkumu se často cítí být tlačeny do účasti na kurzech, které by si jinak samy nevybraly: *„... ovšem to nás oklešťuje, nemůžeme si vybrat školení, která by nás zajímala, ale máme je daná...” (A), „...já myslím, že, ee, takovéto vzdělávání pro nás je zbytečně sešněrované, jo? Že nás trošičku, hodně, že nás to prostě omezuje...” (A), „... s těma šablonama jsme byli*

*trošku jakoby tlačeni, jo...“ (D). Účastnice výzkumu uvádějí, že jsou pod tlakem také proto, že se kurzů v rámci šablon musí zúčastnit v konkrétním období: „...musíme se řídit okruhy, které jsou dány na určité období...“ (A), „... samozřejmě musíme jakoby splňovat ty šablony, protože to tam je do určitého data, teď už to naštěstí máme všechno splněno...“ (D). Pokud učitel příliš otálí s výběrem kurzu, může se pak stát, že kurz mu bude přidělen bez jeho souhlasu: „... když si nedohledáme, tak nám to (kurz, pozn. aut.) zadá ředitelství... Protože to má taky vlastně nějaký časový úsek, za který se to musí splnit, že? A vyčerpát...“ (A).*

### **Provozní komplikace**

Pro podoblast *Bariéry v souvislosti s účastí na kurzech* je důležitá rovněž kategorie *Provozní komplikace*. Tato kategorie prezentuje problémy spojené se zajišťováním provozu mateřské školy v době, kdy se učitel zúčastňuje nějakého kurzu ve své pracovní době. Absence učitele na pracovišti může způsobit nemalé potíže. Kód *problematické zastupování* upozorňuje na situace, kdy má učitel mateřské školy o absolvování kurzu zájem, ale v době jeho nepřítomnosti jej musí někdo zastoupit: *„... jako jo, klidně by člověk se rád vzdělával, jezdil, ale zas je to na úkor té práce, protože to si musí, buď si to, ee, nějak zajistit ten provoz, za něho někdo musí táhnout šichtu nebo se děti musí dělit nebo prostě, jo?“ (D), „... protože ono je fajn, že učitelka má možnost jít dvakrát na školení během půl roku, jo, ale když si to vezmete, tak to je vlastně, já tady mám 8 učitelek, jo? Tak to mám za půl roku, kdyby měla jít každá dvakrát, tak to mám 16 dnů, které já musím zaštitit provoz...“ (D). Komplikace při zastupování mohou však nastat i v souvislosti s rozdílnými pracovními úvazky spolupracovnic v rámci jedné školní třídy: *„... paní učitelka má 0,9 úvazek, takže když je v mateřské škole místo mě na celý den, tak má nejprve placené finance do úvazku a pak teprve až nad úvazek, no, finančně to pro ni není zas až tak taková nádhera...“ (A).**

Kód *narušení provozu* pak vyjadřuje skutečnost, že jakýkoli kurz ohrozí hladký průběh provozu mateřské školy: „... mnohdy, co se organizace týče, je to pro nás to školení takovou překážkou, musí se to pak různě řešit, je to zásah do provozu té školky...“ (D), „... musíme zase spojovat třeba ty třídy, prostě zase to úplně nabourá ten provoz, jo ... I to školení...“ (D). Jako svízelnou hodnotí Andrea situaci, kdy ředitel základní školy uloží jedné ze dvou učitelek povinnost absolvovat kurz v průběhu přípravného týdne mateřské školy: „... to bylo teďka nově, užilo se přípravný týden k tomu, aby byla paní učitelka na semináři, což si myslím, že je celkem nešťastné, (...), abychom vůbec byli schopni rozjet provoz mateřské školy v září, tak jsme v té práci od 7 hodin ráno až do večera. Protože připravit ten provoz je celkem náročné, a když ještě vezmou i jednu sílu na školení, tak to je strašné...“ (A).

### **Mateřská škola na vedlejší koleji**

Poslední kategorii této podoblasti tvoří *Mateřské škola na vedlejší koleji*. Tuto kategorii je důležité vztahovat ke kontextu výzkumu, tedy k takové mateřské škole, jež je v rámci sloučeného právního subjektu odloučeným pracovištěm základní školy. První kód této kategorie tvoří *finance jako překážka*. Tento kód je potřeba vztahovat k výzkumnému kontextu. Zatímco ředitel sloučeného právního subjektu, do něhož patří mateřská škola B, je ochoten po domluvě s učitelkami financovat jakékoli kurzy, ředitel sloučeného právního subjektu, do něhož spadá mateřská škola A, nemá o investice do kurzů pro učitele mateřské školy až takový zájem, což dokazují výpovědi Andrey a Báry: „... zdá se mi, že to financování, protože to je hlavně o financování, ee, je přinejmenším problematické (smích)...“ (A), „... my se o to nesnažíme (prosazovat své vzdělávací zájmy, pozn. aut.), protože všechno záleží na financování, a my se dovíme už v září, většinou to tak je zpětně už 5 let, že se dovíme v září, že už nemám jako nic chtít, že už finance do konce kalendářního roku nejsou...“ (A), „... no, pod tou základní školou ... no, z té strany finanční to je

*takové jakoby dost omezené...“ (B), „... já myslím, že letos už žádný kurz asi, asi nebudu mít nárok na něco takového...“ (B).*

Kód *upřednostňovaná základní škola* prezentuje pohled učitelů mateřských škol, kteří se cítí být vedle svých kolegů ze základní školy nedoceněni. Z výpovědí účastnic výzkumu je patrné, že ředitel má tendenci soustředit se primárně na kurzy určené pro učitele základní školy: *„...myslím si, že vytvoření takových celků, kdy jsou mateřské školy pod základníma školama, že je celkem nešťastné řešení, protože základní škola má svých obrovských problémů dost...“ (A), „... v té škole asi je prostě důležitější vzdělávání těch školních učitelek, si myslím...“ (B).* Může tedy nastat situace, že učitel mateřské školy se najednou ocitne na kurzu, který je určen spíše pro učitele základních škol: *„... protože něco jiného je, když jdete někde, a oni nemají vůbec zkušenosti s mateřskou školkou a teď vás srovnávají spíše se základní školou, a to pro ty učitelky v té mateřské školce není vůbec přínosné...“ (D).*

Dalším kódem této kategorie je *vzájemné nepochopení*. Vzájemné nepochopení se týká dvou stran komunikačních partnerů – ředitele a učitelů mateřských škol. Základním problémem v této oblasti je fakt, že učitelé mateřských škol nejsou dostatečně informováni o záležitostech týkajících se kurzů: *„... možná jsou z toho nějaké peníze, ale to já nevím, to nám tam zatím nějak asi schramstne škola, no, protože myslím si, že některý ty školení přes šablony, že tam škola za to dostane nějakou částku...“ (D).* Dalším problémem je to, že ředitel základní školy nemá dostatečné povědomí o vzdělávacích potřebách učitelů mateřských škol: *„... základní škola úplně nevidí do mateřské školy, vždycky to tak je, (...), takže tam určitě může dojít k tomu nepochopení jakoby, ne nějak úmyslně, ale že nepochopí, proč takové školení, na co, že my tady máme jiné potřeby než učitelky na základní škole...“ (E).* V důsledku komunikačního šumu se pak může stát, že učitelé absolvují aktuálně potřebný kurz s velkým zpožděním: *„... měli jsme téma dvouleté děti v mateřské škole, což mě zajímalo třeba před třemi lety ... a seminář jsme měli teďka (smích) v srpnu, když žádné děti*

*dvouleté my nemáme a všechno jako jsme věděli...“ (B) anebo jej dokonce neabsolvují vůbec: „... když člověk do toho spadne, teď mi to neměl ani kdo předat, jo? Prostě dohledávala jsem papíry, všechno sama a vlastně člověk byl hozený do vody a musel se naučit plavat, jo?“ (D).*

## **6. 2 Samostudium**

Druhou výzkumnou oblastí je *Samostudium*. V rámci této oblasti je zodpovídána druhá hlavní výzkumná otázka: *Jakou roli hraje samostudium učitele mateřské školy v jeho profesním rozvoji?* (HVO2). Výzkumná oblast byla dle příslušných vedlejších výzkumných otázek rozdělena do dvou výzkumných podoblastí – *Důvody pro vstup do aktivit samostudia* a *Bariéry komplikující samostudium*.

### **6. 2. 1 Důvody pro vstup do aktivit samostudia**

V rámci výzkumné podoblasti *Důvody pro vstup do aktivit samostudia* je odpovídáno na vedlejší výzkumnou otázku: *Jaké jsou důvody učitele mateřské školy pro vstup do aktivit samostudia?* (VVO3). Výzkumná podoblast popisuje příčinu, která účastnice výzkumu podněcuje k samostudiu. Pro tuto výzkumnou podoblast byly vyčleněny jedna, avšak pro účastnice výzkumu významná kategorie – *Samostudium jako záplata*.

#### **Samostudium jako záplata**

Kategorie *Samostudium jako záplata* zahrnuje jediný, avšak dostatečně významný důvod účastnic výzkumu pro vstup do aktivit samostudia. Účastnice výzkumu totiž využívají aktivit samostudia zejména v těch případech, kdy nepocítují dostatečnou saturaci svých vzdělávacích potřeb v rámci kurzů DVPP. Kategorii *Samostudium jako záplata* sytí v první řadě kód *brouzdání na internetu*. Ten představuje často vzniklé situace, kdy si účastnice

výzkumu vyhledávají informace k aktuálně řešenému pracovnímu problému ve svém volném čase: „... když člověk potřebuje, tak se někam koukne. Samostudium doma po večerech ...“ (A), „... nebo se setkám s dítětem, které má nějaký problém, že? Chci se o něm dozvědět víc, tak už si doma k tomu vyhledám na internetu, nemám k tomu určené dny, kdy to budu řešit, řeším to momentálně, protože to potřebuju, no...“ (E). Prostřednictvím internetu si účastnice výzkumu rovněž vyhledávají přednášky odborníků o takové problematice, která je v současné době zajímavá: „... dá se vybrat i přes internet, přes Youtube se dají najít různé přednášky různých, velice zajímavých, ee, pánů psychologů, dětských psychologů, což by mě třeba zajímalo, dá se to třeba vyslechnout...“ (A). Účastnice výzkumu využívají rovněž internetových sociálních sítí, kde mohou diskutovat o svých pracovních problémech s učitelkami z jiných mateřských škol: „... když člověk jde a nemá tu zkušenost, tak třeba má různé skupiny na Facebooku, tak tam může mít dotaz, a hned ví, jestli to stojí za to nebo ne...“ (D).

Významným kódem pro tuto kategorii je též literární bohatství. Účastnice výzkumu v rámci svých výpovědí hovořily o tom, že se pro svou pracovní praxi inspirují četbou odborných knih: „... objednala jsem si jejich knihy, oni napsali, myslím ten Herman, „Najdi si svého maršana“, pak s panem Haldou napsali „Jsi tam, brácho?“ a pak pan Svoboda napsal o agresivních dětech předškolního věku a mladšího školního věku. To jsou knížky, které jsem jako zatím od nich četla, a co byly přínosné...“ (A), „... i v současné době i knižní nabídka z odborné literatury je celkem taky dost široká, tam si člověk vybere ... Pokud člověk chce, tak si svou cestičku může najít...“ (A), „... ve školce máme různé knížky, z toho nakladatelství Portál vlastně, co koupíme ve školce a máme tady nějaké, takže z toho občas čerpám určitě, no...“ (B). Širokou škálu informací lze dle účastnic výzkumu dále získat studiem odborných časopisů: „... každý měsíc mně do mateřské školy také chodí různé odborné časopisy, například to ..., ee, Informatorium pro mateřské školy nebo, ee, Poradce ředitelky mateřské školy, z toho



*také čerpám pro svou práci, to není na škodu...“ (A), „časopisy, to mi chodí jako každý měsíc do mateřské školy, z toho taky něco využívám, jo?“ (D).*

Poslední kód, jenž sytí kategorii *Samostudium jako záplata*, je *kamarádka na telefonu*. Tento kód zahrnuje především aktivity vedoucích učitelek (Andrea a Dáša), které se mohou prostřednictvím telefonního hovoru poradit s jinou vedoucí učitelkou mateřské školy o svém pracovním problému: *„... radila jsem se s kamarádkama, co jsou taky vedoucí učitelky, takže kde jsem mohla, tam jsem hledala...“ (A), „... když je někdy potřeba, můžu zavolat kolegyním z jiných mateřských škol, které se s něčím podobným setkaly, a poradím se...“ (A), „... prostě dohledávala jsem papíry všechno sama a vlastně člověk byl hozený do vody a musel se naučit plavat, jo, takže... Takže jsem obvolávala různé kamarádky, co jsou vedoucí (smích), a radila se s nimi a tak jako, jo?“ (D).*

### **6. 2. 2 Bariéry komplikující samostudium**

Druhou výzkumnou podoblast tvoří *Bariéry komplikující samostudium*. Tato podoblast byla zformulována na základě vedlejší výzkumné otázky: *Jaké jsou bariéry komplikující samostudium?* (VVO4). Upozorňuje na soubor překážek, které se podle účastnic výzkumu pojí se samostudiem, a prezentují ji dvě kategorie – *Kurz na vlastní pěst* a *Neexistující studijní volno*.

#### **Kurz na vlastní pěst**

Kategorie *Kurz na vlastní pěst* zahrnuje takové kurzy, které si účastnice výzkumu samy vyhledají a absolvují je na základě své vlastní iniciativy. S tím je ale spojena nutnost financování kurzu na vlastní náklady, jelikož v takovém případě nevzniká nárok učitele na proplacení kurzu jeho zaměstnavatelem. První kód této kategorie je tedy *učitel jako samoplátce*: *„... pokud bych vyloženě chtěla i nějaký seminář, který by se mi opravdu, opravdu líbil, tak vždýcky si ho můžu zaplatit i z vlastních zdrojů, ale to není úplně ideální*

situace...“ (A), „... jakoby jsou různá školení, že ještě člověk si může na internetu najít jakákoli ještě jiná, a pak ale i zaplatit, no...“ (D).

Druhým kódem této kategorie je *žrout času*. Kód vyjadřuje časovou náročnost hledání adekvátního kurzu, o nějž by měla účastnice výzkumu v rámci svého samostudia případně zájem: „...ovšem o ty přednášky těchto pánů je takový enormní zájem, že když se tam člověk chce přihlásit, tak už není volná kapacita. A čekat u počítače a hlídat si spuštění přihlašování, na to nemám čas...“ (A), „... ono to vyhledávání, hledání na internetu nějakých kurzů, co by se mi třeba líbily, to zabere dost času...“ (D).

### **Neexistující studijní volno**

Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce (viz 2. 2 Profesní rozvoj skrze vzdělávání), učitelé dle zákona č. 563/2004, o pedagogických pracovnících, mají nárok na 12 dní studijního volna. Účastnice výzkumu se však shodují na tom, že takové možnosti se jim v jejich pracovní praxi nedostává. Proto byla v rámci této podoblasti vytvořena kategorie *Neexistující studijní volno*, jež je nasyčena kódem *doplňk dovolené*. Účastnice výzkumu totiž slučují pojem „studijní volno“ s pojmem „dovolená“: „... studijní volno není nárokové, jo, studijní volno se u nás čerpá v době, když už si vyčerpáme veškerou dovolenou a potřebujeme ještě třeba mít zavřeno nebo dočerpát během vánočních prázdnin, ale to se mně za dobu, co jsme pod základní školou, nestalo...“ (A), „... no, ale jinak jako nám, potom třeba, nevyužijem to úplně jako škola, to samostudium nějaké, třeba pokud nám chybí dovolená na Vánoce nebo něco, tak jako čerpáme to studijní volno...“ (D), „... no, čerpáme studijní volno, pokud nemáme dovolenou (smích)...“ (D). Možný důvod splynutí studijního volna s běžnou dovolenou učitele spatřuje Andrea v tom, že jejich mateřská škola je součástí sloučeného právního subjektu: „... učitelé mateřských škol mohou čerpat takzvané studijní volno, není to ale povinné. Takže když jsme přešli pod základní školu, tak jsme nárok v podstatě jako tady na to ztratili...“ (A). Eva

pak pojem „studijní volno“ v podstatě nezná: „... a to se někde děje? Někaké samostudium doma ve studijním volnu? To ne, že bychom měli vyloženě dny, že dostaneme knížky, a museli bychom dva dny studovat, to asi ne. To se tady neděje...“ (E).

## 7 Shrnutí

Tato kapitola si klade za cíl shrnout výsledky výzkumného šetření realizovaného v rámci předkládané diplomové práce a odpovědět na předem formulované výzkumné otázky. Přestože účastnice výzkumu vykonávají profesi učitele mateřské školy na dvou odlišných pracovištích, výsledky výzkumu ukázaly, že jejich pohled na jejich profesní rozvoj skrze vzdělávání je velmi podobný. Výzkumné otázky byly zasazeny do dvou oblastí profesního rozvoje učitelů mateřských škol skrze vzdělávání – kurzů DVPP a samostudia.

V rámci první výzkumné oblasti **Kurzy DVPP** odpovídala autorka diplomové práce na hlavní výzkumnou otázku: *Jakou roli hraje další vzdělávání pedagogických pracovníků v profesním rozvoji učitele mateřské školy?* (HVO1). Tato oblast byla dále rozdělena do dvou výzkumných podoblastí – *Důvody pro vstup do kurzů* a *Bariéry související s účastí na kurzech*.

Výzkumná podoblast *Důvody pro vstup do kurzů* byla zformulována na základě vedlejší výzkumné otázky: *Jaké jsou důvody učitele mateřské školy pro vstup do kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?* (VVO1). Tato podoblast sloužila k objasnění důvodů, které účastnice výzkumu motivují k účasti na kurzech DVPP. První důvod pro absolvování kurzů je zahrnut v kategorii *inspirace u druhých*, kdy se účastnice výzkumu rády nechávají inspirovat takovými lektory, kteří mají mezi učiteli mateřských škol dobré jméno. Dalším zdrojem inspirace mohou být také kolegyně z jiných mateřských škol, s nimiž mohou v rámci kurzů diskutovat o rozličných pracovních problémech. Pro účastnice výzkumu jsou zdrojem cenné inspirace rovněž kolegyně, které se v nedávné době zúčastnily nějakého kvalitního kurzu a se kterými mohou obsah takových kurzů diskutovat na pracovních poradách.

Další významný motiv pro vstup účastnic výzkumu do kurzů představuje kategorie *přínos do pracovní praxe*. Dle účastnic výzkumu je přínosný takový kurz, jehož vzdělávací obsah reaguje na aktuálně vzniklou vzdělávací potřebu učitele (například legislativní změna), nebo také kurz, který nabízí příjemné odreagování se v rámci určitého kreativního okruhu vzdělávání (například výtvarná výchova pro děti předškolního věku). Absolvování takto zaměřeného kurzu pak může být přínosem nejen pro samotného učitele, ale také pro děti navštěvující mateřskou školu. Účast na kurzu zaměřeném na inovaci metod výuky může také pomoci k narušení stávajícího stereotypu, který se učitelé podařilo vybudovat používáním stále stejných výukových metod. Přínosem do pracovní praxe je rovněž prakticky orientovaný kurz, v jehož průběhu si učitel může vyzkoušet nové metody výuky.

Další důvod, který účastnice výzkumu motivuje ke vstupu do kurzů DVPP, je zachycen v kategorii *částečně respektovaná učitelka*. Ředitel sloučeného právního subjektu většinou deleguje na své podřízené (učitele) právo vybrat si kurz dle svých preferencí, výběr je však omezen pouze na okruhy dané šablonami, do nichž je jejich zaměstnavatel aktuálně zapojen. Dáša a Eva si pak na svém nadřízeném cení i toho, že se aktivně zajímá o názory učitelů mateřské školy na absolvované kurzy.

Poslední důvod, který účastnice výzkumu podněcuje k účasti na kurzech, je zaznamenán v kategorii *bezproblémové financování*. Ochota ředitele sloučeného právního subjektu investovat do kurzů se objevila ve výpovědích Dáši a Evy. V případě, že učitelé MŠ B předloží logické argumenty, je jejich ředitel v oblasti financování kurzů velmi vstřícný.

Druhou výzkumnou podoblast představují *Bariéry související s účastí na kurzech*. Ta byla vytvořena v souvislosti s vedlejší výzkumnou otázkou: *Jaké bariéry vznikají v souvislosti s účastí na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?* (VVO2). První bariéru vyjadřuje kategorie *ztráta*

času. S realizací kurzů je totiž spojeno velké množství času, jež jsou účastnice výzkumu nuceny trávit nudným „papírováním“. Za časově neefektivní je považována rovněž účast na takových kurzech, které jsou zaměřené až příliš teoreticky.

Další bariéru spatřují účastnice výzkumu v účasti na kurzech, které v nich vyvolávají negativní emoce. Tato bariéra je zahrnuta v kategorii *nepříjemný kurz*. Pokud například lektor kurzu vyvíjí přílišný požadavek na aktivitu účastníků, mohou tím trpět někteří introvertně založení jedinci. Pocit zklamání pak vyvolává i situace, kdy účastnice výzkumu očekávala, že si bude moct kurz vybrat sama, ale místo toho jí byl bez optání přidělen jejím nadřízeným.

Další překážkou související s kurzy je skutečnost, že účastnice výzkumu jsou ve výběru kurzu omezovány zadaným okruhem v rámci šablon. Tuto bariéru zachycuje kategorie *omezující šablony*. Pokud ředitel zapojí svěřený sloučený právní subjekt do šablon, jsou pak jeho podřízení nuceni přizpůsobit šablonám také svou oblast vzdělávacího zájmu.

Překážku v souvislosti se zabezpečením provozu mateřské školy tvoří skutečnost, že učitel se kurzu účastní ve své pracovní době. Tato bariéra je zachycena v kategorii *provozní komplikace*. Učitelova nepřítomnost na pracovišti může být komplikací například tehdy, kdy jeho zastupující kolega má nižší pracovní úvazek. Většina kurzů tak pro mateřskou školu často představuje výrazné narušení jejího provozu.

Poslední bariéra v oblasti kurzů DVPP je zaznamenána v kategorii *mateřská škola na vedlejší koleji*. O problematice financování kurzů hovořily ve svých výpovědích Andrea a Bára, které poukázaly na neochotu jejich nadřízeného uvolnit dostatek financí na jejich další profesní vzdělávání v rámci adekvátně zvolených kurzů. Účastnice výzkumu rovněž uvádějí, že se vedle svých kolegyně ze základní školy cítí být ředitelem nedoceny. Tato skutečnost se projevuje mimo jiné tím, že ředitel preferuje spíše financování

kurzů určených pro učitele základní školy. Zároveň mají účastnice výzkumu pocit, že mezi nimi a jejich nadřízeným často dochází ke vzájemnému nepochopení.

Druhou oblastí výzkumu k diplomové práci bylo **Samostudium**. V rámci této výzkumné oblasti bylo odpovídáno na druhou hlavní výzkumnou otázku: *Jakou roli hraje samostudium v profesním rozvoji učitele mateřské školy?* (HVO2). Výzkumná oblast byla dále rozčleněna do dvou podoblastí – *Důvody pro vstup do aktivit samostudia* a *Bariéry komplikující samostudium*.

Výzkumná podoblast *Důvody pro vstup do aktivit samostudia* byla vytvořena na základě třetí vedlejší výzkumné otázky: *Jaké jsou důvody učitele mateřské školy pro vstup do aktivit samostudia?* (VVO3). V rámci této podoblasti došlo k objasnění jediného důvodu, ten je však pro účastnice výzkumu velmi důležitý. Tento důvod je zahrnut v kategorii *Samostudium jako záplata*, která pojednává o tom, že učitel volí aktivity samostudia v případě, kdy nepociťuje dostatečnou vzdělávací podporu v rámci kurzů DVPP zaštiťovaných jejich zaměstnavatelem. Pokud vyvstane určitá vzdělávací potřeba, která není uspokojena absolvováním kurzu financovaného zaměstnavatelem, účastnice výzkumu využívají k hledání potřebných informací internet. Inspiraci však hledají také v odborné literatuře, která je na tematiku předškolního vzdělávání velmi bohatá. Vedoucí učitelé (Andrea a Dáša) dále využívají možnosti telefonického kontaktování svých kolegyně na obdobných pracovních pozicích, a to především v manažersky orientovaných pracovních záležitostech.

Poslední výzkumnou podoblast tvoří *Bariéry komplikující samostudium*. Tato podoblast byla vytvořena v souvislosti s poslední vedlejší výzkumnou otázkou: *Jaké jsou bariéry komplikující samostudium?* (VVO4). V rámci této podoblasti usilovala autorka diplomové práce o nalezení překážek, které účastnice výzkumu v rámci svého samostudia musejí překonávat. První

překážka je definována v kategorii *Kurz na vlastní pěst* a spočívá v problémovém financování takových kurzů, které by účastnice výzkumu chtěly absolvovat ve svém volném čase bez podpory svého zaměstnavatele. V takových případech jim totiž vzniká povinnost zaplatit si kurz tzv. „z vlastní kapsy“. Hledání vhodného kurzu zároveň pro účastnice výzkumu představuje značnou časovou zátěž.

Druhá bariéra je zachycena v kategorii *Neexistující studijní volno*. Účastnice výzkumu uvádějí, že na současném pracovišti nikdy nezažily situaci, kdy by jim jejich nadřízený udělil studijní volno, jež by mohly využít pro své samostudium. Účastnice výzkumu mají proto tendence slučovat termín „studijní volno“ se svou řádnou dovolenou.



## Diskuze

Jelikož se jedná o případovou studii, závěry získané realizací výzkumného šetření nejsou zobecnitelné na všechny učitele mateřských škol; to však nebylo cílem této diplomové práce. Zároveň je třeba si uvědomit, že se nejedná o popis reality, ale o porozumění pohledu jednotlivých účastnic výzkumu na danou problematiku. Ten se však nemusí nutně shodovat s realitou.

Výzkumné šetření, především pak fáze realizace rozhovorů, bylo velmi silně ovlivněno společenskou situací spojenou s celosvětovou pandemií viru COVID-19. Vzhledem k této situaci bylo z důvodu karanténních opatření nutné přesunout jeden z rozhovorů na jiný termín. Dále je potřeba si přiznat, že výsledky mohly být zkresleny kvůli pocitu diskomfortu, který mohly účastnice výzkumu prožívat v důsledku nutnosti dodržování všech vládních restrikcí (například nošení roušek, dodržování rozestupů apod.).

Ke zkreslení výzkumných zjištění mohlo dojít i proto, že výzkumná problematika představuje pro účastnice výzkumu velmi citlivé téma. Účastnice výzkumu mohly nabýt mylného dojmu, že by se výzkumná data mohla dostat do rukou jejich nadřízeného, a to i přesto, že autorka diplomové práce usilovala o co nejvyšší důvěryhodnost (např. výzkum pod záštitou univerzity, informovaný souhlas, ujišťování o anonymitě atd.).

Poznatky získané v rámci výzkumu k této diplomové práci by zcela jistě vhodně doplnil pohled ředitelů sloučených právních subjektů. Předkládaná diplomová práce však byla orientována pouze na pohled učitelů mateřských škol a k oslovení ředitelů proto nakonec nedošlo.

Výzkum byl realizován v době, kdy život společnosti byl výrazně zasažen celosvětovou pandemií způsobenou virem COVID-19. Tato skutečnost se nutně promítla také do vyprávění účastnic výzkumu, které

měly tendence hovořit o tom, že jejich profesní rozvoj skrze vzdělávání je v současné době výrazně omezen. V souvislosti s respektováním vládních nařízení se nyní přistupuje k absolvování kurzů DVPP výhradně v distanční formě. Po skončení pandemie (či ještě v jejím průběhu) by tedy bylo vhodné realizovat další výzkumné šetření, v rámci něhož by jedna z výzkumných otázek mohla znít kupříkladu takto: *Jak se změnily možnosti profesního rozvoje učitelů mateřských škol v souvislosti se zavedením vládních protiepidemických opatření spojených s virem COVID-19?*

## Závěr

Hlavním cílem předkládané diplomové práce bylo porozumět profesnímu rozvoji učitelů mateřských škol skrze vzdělávání. Tento cíl byl postupně naplňován v rámci teoretické a empirické části diplomové práce.

Teoretická část diplomové práce byla rozčleněna do tří kapitol. Text první kapitoly byl zaměřen na vymezení konceptu celoživotního učení a dalšího vzdělávání dospělých, přičemž pro nadcházející text diplomové práce bylo klíčové především téma dalšího profesního vzdělávání. Druhá kapitola předložila problematiku profesního rozvoje učitelů, která v sobě zahrnuje téma výkonu učitelské profese a profesního standardu učitele. Tato kapitola dále vysvětluje možnosti profesního rozvoje učitelů prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a samostudia. Třetí kapitola teoretické části diplomové práce pak zasazuje problematiku profesního rozvoje učitelů skrze vzdělávání do kontextu mateřské školy.

Empirické části diplomové práce byly věnovány následující kapitoly, v rámci nichž byla představena metodika kvalitativně orientovaného výzkumu včetně jeho jednotlivých kroků. Cílem empirické části diplomové práce bylo porozumět profesnímu rozvoji skrze vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol. Stanovený cíl byl naplněn prostřednictvím odpovědí na zformulované výzkumné otázky. Autorka diplomové práce ve svém výzkumu pracovala se čtyřmi konkrétními případy – dvěma učitelkami a dvěma vedoucími učitelkami mateřských škol. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že jednotlivé účastnice výzkumu interpretují svůj profesní rozvoj skrze vzdělávání velmi podobným způsobem, a to i přesto, že pracují na dvou odlišných pracovištích. Jedinou oblastí, v rámci které bylo vyprávění účastnic výzkumu odlišné a pro niž byl tedy důležitý i kontext výzkumu, byla oblast financování kurzů DVPP zaměstnavatelem. Výsledky výzkumu dokazují, že možnost učitelů mateřských škol zúčastnit se jimi

preferovaného kurzu silně závisí na ochotě jejich nadřízeného danou záležitost financovat.

Výzkum byl realizován v rámci dvou výzkumných oblastí. V oblasti *Kurzy DVPP* bylo zjištěno, že důvodem pro vstup do kurzů je možnost čerpat inspiraci u jiných odborníků (například u lektorů nebo u svých kolegů). Účastnice výzkumu jsou dále motivovány absolvovat takový kurz, který by byl přínosem do jejich pedagogické praxe. Posledním společným motivem všech účastnic výzkumu k účasti na kurzu je možnost alespoň částečně ovlivnit jeho výběr, a to v rámci okruhu zadaného šablonami. Bariéru v oblasti kurzů DVPP představuje pro účastnice výzkumu naopak kurz, který je pro ně pouhou ztrátou času, anebo takový kurz, jenž v nich vyvolává negativní emoce. Další překážkou, na niž výsledky výzkumu poukazují, je omezování vzdělávacího zájmu účastnic výzkumu, jež pramení ze skutečnosti, že učitelé si mohou kurzy vybírat pouze ze zadaného okruhu vzdělávání v rámci šablon. Bariéru pak představuje také problematické zabezpečování provozu mateřské školy v situaci, kdy je učitel na pracovišti nepřítomen v důsledku své účasti na kurzu. V neposlední řadě je potom za překážku považována také tendence ředitele sloučeného právního subjektu upřednostňovat v oblasti kurzů DVPP zájmy učitelů základní školy.

V druhé výzkumné oblasti, kterou je *Samostudium*, bylo zjištěno, že účastnice výzkumu využívají samostudium v takovém případě, že jejich aktuální vzdělávací potřeba nebyla skrze účast na kurzech zaštiťovaných jejich zaměstnavatelem dostatečně naplněna. Bariéru pro vstup do samostudia představuje podle účastnic výzkumu především nutnost financování kurzu z vlastních zdrojů. Děje se tak v případě, že učitel absolvuje konkrétní kurz, aniž by na něj byl vyslán svým zaměstnavatelem. Za překážku byla účastnicemi výzkumu rovněž označena ztráta nároku na studijní volno, v rámci něhož by mohly své samostudium realizovat.

## Seznam literatury a zdrojů

- APV (2015). *Kdo jsme*. Dostupné z: <https://asociacepv.cz/kdo-jsme/>
- Bánovec, L. (2004). *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>
- Beck, U. (2018). *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Budilová, L. J. (2015). Etnografie a terénní výzkum. In Toušek L. et al. *Kapitoly z kvalitativního výzkumu* (9-21). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Cacciatto, K. (2015). Defining workplace learning. In *European Scientific Journal*, 1, 243-250.
- Cambridge Business English Dictionary (2021). *Definition of workplace learning*. Cambridge University Press. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/workplace-learning>
- ČŠI (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce.
- ČSÚ (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výsledky z šetření Adult Education Survey. Lidská společnost*. Praha. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Erzikova, E. (2018). Gatekeeping. In Heath R. L., & Johansen W. (Eds.). *The International Encyclopedia of Strategic Communication* (1-6). New York: John Wiley & Sons. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/327879416\\_Gatekeeping](https://www.researchgate.net/publication/327879416_Gatekeeping)

- EURYDICE (2018). *Česká republika: Strategie celoživotního učení*. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-21\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-21_cs)
- EURYDICE (2020a). *Česká republika: Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro předškolní a školní vzdělávání*. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-19_cs)
- EURYDICE (2020b). *Česká republika: Pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání*. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20\\_cs#9\\_2\\_7\\_3](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs#9_2_7_3) Další formy podpory
- Fibichová, N. (2016). *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém: metodická příručka*. Strakonice: na vlastní náklady.
- Field, J., & Leicester, M. (2000). Lifelong learning or permanent schooling? In Field, J., & Leicester, M. (Eds.). *Lifelong learning: Education Cross the lifes pan* (s. 3-11). London: Routledge Falmer.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helšusová Václavíková, L. (2006). Pedagogický sbor. In Smetáčková, I. (ed.). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* (20-25). Praha: Otevřená společnost.
- Helus, Z. (2015). Učitelství jako profese oddaná svému poslání. In Kasper, T., Pánková, M. a kol. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: Profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty* (s. 18-29). Praha: Academia.
- Hloušková, L., & Pol, M. (2008). Občanské vzdělávání dospělých. In Rabušicová, M., & Rabušic, L. (eds.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 189-204). Brno: Masarykova univerzita.

- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hupková, M. (2004). Učitel a premeny školy v kontexte vzdělávacích reforem. In Hupková, M., & Petlák, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa* (s. 9-42). Bratislava: Iris.
- Chaloupka, L. (2008). Předmluva. In Tureckiová, M. (ed.). *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti* (s. 7-8). Praha: Česká andragogická společnost. Edice česká a slovenská andragogika. Svazek 1.
- Kalenda, J. & Kočvarová, I. (2017). Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005-2015. *Studia paedagogica*, 22 (3), 69-89. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1657/1893>
- Kalous, J. (2012). Profesní rozvoj učitelů – Klíč k úspěšnosti vzdělávacích systémů. In Kohnová J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 87-89). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Knotová, D. (2006). Neformální zájmové vzdělávání ve volném čase. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. U11, Řada pedagogická.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Kohnová, J. (2012). Modely dalšího vzdělávání učitelů v historii českého školství. In Kohnová, J. (Ed.). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 19-34). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Kolář, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Komenský, J. A. (1948). *Vševýchova*. Praha: Státní nakladatelství.
- Koňa, J. (2015). Učitelství jako povolání. In Vališová, A., & Kasíková, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele* (s. 15-26). Praha: Grada.
- Kučerová, D. (2011). *Další vzdělávání učitelek mateřských školek*. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: [https://theses.cz/id/os1jnx/Diplomova\\_prace.pdf](https://theses.cz/id/os1jnx/Diplomova_prace.pdf)

- KVIC (2021). *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace*. Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktuality/1/1/Titulni\\_stranka](https://www.kvic.cz/aktuality/1/1/Titulni_stranka)
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Macdonald L. & Ruckert A. (2009). Post-neoliberalism in the Americas: An introduction. In Macdonald L. & Ruckert A. *Post-neoliberalism in the Americas* (1-20). New York: Palgrave Macmillan.
- Maršíková, M., & Jelen, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50371/>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Miovský, M. (2010). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MPSV (2017). *Národní soustava povolání: Učitel mateřské školy*. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>
- MŠMT (2002). Metodická pomoc školám, předškolním zařízením a školským zařízením zřizovaným obcemi při přechodu na právní subjektivitu, č. j. 23 620/2002-60. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*, 57 (9), 18-36.
- MŠMT (2009). *Standard v otázkách a odpovědích*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>
- MŠMT (2013). *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- MŠMT (2017). *Kariérní řád – profesní rozvoj učitele*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- MŠMT (2019a). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>



MŠMT (2019b). *Metodika: Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/metodiky-k-reforme-financovani-regionalniho-skolstvi>

MŠMT (2020a). *Informace o povinném předškolním vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>

MŠMT (2020b). *Databáze akcí DVPP*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/databaze-akci-dvpp>

MŠMT (2020c). *Informace o podmínkách akreditace programů realizovaných formou webináře nebo videokonference*. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/informace-o-podminkach-akreditace-programu-realizovanych>

MŠMT (2020d). *Reforma financování regionálního školství*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/reforma-financovani-regionalniho-skolstvi>

MŠMT (2020e). *Základní údaje o školách v regionálním školství za období 1989/90 až 2019/20*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zakladni-udaje-o-skolach-v-regionalnim-skolstvi-za-obdobi>

MŠMT (2021). *Opatření k možnosti změny prezenční formy programů akreditovaných v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/opatreni-k-moznosti-zmeny-prezencni-formy-programu>

NÚV (2001). *Memorandum o celoživotním učení: pracovní materiál Evropské komise z listopadu 2000*. Zpravodaj. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

NÚV (2015). *Nová klasifikace ISCED 2011*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/isced>

- Nešpor, Z. (2018). *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Profese>
- Novotný, P. (2008). Profesní vzdělávání dospělých. In: Rabušicová, M., & Rabušic, L. (eds.) *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 113-142). Brno: Masarykova univerzita.
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- NPI ČR (2020). *Poslání*. Dostupné z: <https://www.npicr.cz/o-nas/poslani>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OP VVV (2020a). *Výzva č. 02\_16\_022 - Šablony pro MŠ a ZŠ I – MRR*. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/vyzva/vyzva-c-02-16-022-sablony-pro-ms-a-zs-i-mrr.htm>
- OP VVV (2020b). *Výzva č. 02\_18\_064 - Šablony II - pro hlavní město Praha*. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/vyzva/vyzva-c-02-18-064-sablony-ii-pro-hlavni-mesto-praha-verze-1.htm>
- OP VVV (2020c). *Výzva Šablony III*. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/aktualita/vyzva-sablony-iii.htm>
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Pinkasová, Š. (2018). *Rozvoj a vzdělávání pedagogů v preprimárním vzdělávacím systému*. Univerzita Karlova. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/98630>
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

- Prášilová, M. (2009). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Protivínský, T., Dokulilová, M., & Čáp, P. (2013). Občanské vzdělávání dospělých: současné vymezení oboru. In Langer, T. (ed.). *Nová ekonomická situace: výzva ke vzdělávání*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009a). Edukační realita a pedagogika. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 13-18). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009b). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Grada.
- PS PČR (2021). *Sněmovní tisky: Navržené změny z. 563/2004 Sb.* Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/tisky.sqw?str=2&PT=U&N=1&F=H&RA=20&idsb=16828&all=1>
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- RVP PV (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- Spenceley, L. (2014). *Inclusion in Further Education*. Northwich: Critical Publishing Ltd.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57 (4), 338-348.
- Starý, K. a kol. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 56, 31-44.
- SYPO (2018). *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/>

SYPO (2020). *NPI ČR: NIDV a NÚV od nového roku společně*. Dostupné z: <http://www.projektsypo.cz/aktuality/novinky/27-aktuality/novinky/469-npi-cr-nidv-a-nuv-od-noveho-roku-spolecne.html>

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

Švaříček, R. (2007). Hlubkový rozhovor. In Švaříček R., Šedřová K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159-183). Praha: Portál.

Šedřová, K. (2007a). Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*(s. 51-82). Praha: Portál.

Šedřová, K. (2007b). Analýza kvalitativních dat. In Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry* (s. 207-247). Praha: Portál.

Švec, V. (2009). Přípravné vzdělávání učitelů. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (s. 408-421). Praha: Portál

Štefanová, G. (2014). *Profesní učení mezi začínajícími a zkušenými učitelkami v mateřské škole (případová studie)*. Masarykova univerzita.

Štech S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 62 (4), 326-337.

Tureckiová, M., & Veteška, J. (2011). Možnosti aplikace blended learningu ve formálním a neformálním vzdělávání. In Veteška, J., & Vacínová, T. a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století* (s. 151-166). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

ÚP ČR (2021). *Rekvalifikace*. Dostupné z: <https://www.uradprace.cz/rekvalifikace-1>

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

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

*Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, (znění k 1. 1. 2021).*

*Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, (znění k 1. 1. 2021).*

*Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, (znění k 1. 1. 2021).*

*Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, (znění k 1. 1. 2021).*

*Zákon č. 284/2002 Sb., kterým se mění zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, (znění k 1. 1. 2021).*

*Zákon č. 320/2002 Sb., o změně a zrušení některých zákonů v souvislosti s ukončením činnosti okresních úřadů, (znění k 1. 1. 2021).*

*Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, (znění k 1. 1. 2021).*

*Zákon č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (znění k 1. 1. 2021).*

*Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, (znění k 1. 1. 2021).*

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

Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Časový přehled sběru dat .....	64
--	----

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas .....	104
Příloha č. 2: Tazatelské schéma .....	105
Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru (Andrea).....	106

## Příloha č. 1: Informovaný souhlas

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas se vztahuje k výzkumu magisterské diplomové práce, realizovaném na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkum se týká systémů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřské škole, jež je odloučeným pracovištěm základní školy. Výzkum bude probíhat formou rozhovorů s vedoucími učiteli a učiteli v mateřských školách. Výstupem výzkumu bude magisterská diplomová práce.

#### **Podpisem tohoto informovaného souhlasu souhlasíte s následujícím:**

1) Souhlasím se svou účastí ve zmíněném výzkumu. Prohlašuji také, že tazatelka mě seznámila s podmínkami výzkumu a jsem si vědom/a toho, že z výzkumu mohu kdykoli bez udání důvodu odstoupit. Beru také na vědomí, že mám právo neodpovídat na všechny položené otázky, a to bez udání důvodu.

2) Souhlasím, že z rozhovoru se mnou bude pořízen zvukový záznam na diktafon. Zvukový záznam bude sloužit výhradně pro účely výzkumu v rámci magisterské diplomové práce.

3) Souhlasím, že získané údaje mohou být podle zákona č. 101/ 2000 Sb., o ochraně osobních údajů, anonymně zpracovány a v rámci magisterské diplomové práce anonymně zveřejněny.

4) Souhlasím, že jsem před podpisem tohoto informačního souhlasu měl/a možnost zeptat se tazatelky na jakékoliv dotazy ohledně výzkumu a že mé dotazy byly zodpovězeny.

Tento informační souhlas bude zhotoven ve dvou stejnopisech, přičemž jeden dostane účastník výzkumu a druhý obdrží tazatelka. V případě jakýchkoli dotazů ohledně výzkumu neváhejte kontaktovat tazatelku:

**Bc. Zuzana Lachmanová, e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, tel. xxxxxxxxx**

JMÉNO A PŘÍJMENÍ ÚČASTNÍKA VÝZKUMU:

.....

PODPIS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU: .....

DNE: ..... V:.....



## **Příloha č. 2: Tazatelské schéma**

### **TAZATELSKÉ SCHÉMA**

**HVO1: Jakou roli hraje další vzdělávání pedagogických pracovníků v profesním rozvoji učitele mateřské školy?**

**HVO2: Jakou roli hraje samostudium učitele mateřské školy v jeho profesním rozvoji?**

#### **OBLAST 1 – KURZY DVPP**

*VVO1: Jaké jsou důvody učitele mateřské školy pro vstup do kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?*

*VVO2: Jaké bariéry vznikají v souvislosti s účastí na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?*

1. důvody pro vstup do kurzů DVPP
2. bariéry související se vstupem do kurzů

#### **OBLAST 2 – SAMOSTUDIUM**

*VVO3: Jaké jsou důvody učitele mateřské školy pro vstup do aktivit samostudia?*

*VVO4: Jaké jsou bariéry komplikující samostudium?*

1. důvody pro vstup do samostudia
2. bariéry komplikující samostudium

### **Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru (Andrea)**

**A:** No, teďka, když si vybíráme školení na ty okruhy, tak to nám škola nezadala, jako který školitel nás má školit, ale je to prostě zadaný okruh, který jsme si vybraly, a my si ty školitele dle nabídek i, které nám různé chodí přes internet na e-mailly, tak se domluvíme s těmi školiteli, ale ten školitel musí mít podporu v těch šablonách... Škola musí vědět, že se to dá zaplatit z těch šablon, že mají vypsany nějaký projekt, a že se to financuje z Evropské Unie.

**T:** **Aha, takže přecejten si můžete aspoň něco vybrat? Já jsem to původně pochopila tak, že ředitel to obvolá a pak vám určí, kde a kdy máte být.**

**A:** Ne, ne, ne, ředitel to neobvolá, ředitel nám, většinou to tak je, zadá okruh, jo? Ale pokud jsou nějaké, ee, novinky, nějaké změny, byly změny nově asi dvakrát po sobě, byly změny trochu takové zásadní v rámci vzdělávacím programu předškolního vzdělávání, teďka byly zásadní změny v rámci té inkluze, když vyšla ta vyhláška 26, byly změny v tom školním řádu a provozním řádu, tak to nám zadává, jakože ředitelství, jo? A zbytek to, co jsem říkala, tak to se musíme řídit tím okruhem zadaným, a podle toho dohledat si, co budeme studovat. Když si nedohledáme, tak nám zadá ředitelství... Protože to má taky vlastně nějaký časový úsek, za který se to musí splnit, že? A vyčerpat.

**T:** **No, a to potom dohledává kdo? Jak to funguje?**

**A:** Dohledávám to já, ale pak se s paní učitelkou domlouvám, zda by chtěla nebo ne.... ee, je pravda, že kdysi jsem to až tak nebrala, že jsem jenom dívala na téma školení, bylo několik seminářů, kdy jsem vlastně zjistila, že asi vím víc než lektor, nebo že mám větší zkušenosti než lektor a ten seminář nebo ten den byl pro mě vlastně ztracený. Taky se stává. Byly ale i semináře, kde byli natolik kvalitní lektoři, tak že bych na to téma třeba k tomu lektorovi šla znovu. Takže teď, když bych si mohla vybrat, a nemusela bych mít jen ty okruhy, tak bych se určitě dívala i na jméno lektora.

**T:** **Ehm. A v rámci těch okruhů nejde někoho dobrého najít?**

**A:** Zatím jsem nedohledávala a ani nemám na to takhle, jakože čas, jo? Té agendy, toho psaní, té papírové práce kromě vlastně přímé práce s dětmi, je tolik, že na to nemám, nemám čas...No a když se vrátím, co se týče nějaké struktury, jakou se vedlo školení, tak co mi vadí na školení, když přijdu na seminář, tak první, co se nás lektor ptá, co od toho školení očekáváme.

Jsem většinou poslaná na školení, které mi zadá ředitel. Zním jenom název školení, vím, že to bude k nějaké aktualizaci nějaké vyhlášky. Co asi můžu asi tomu školiteli odpovědět?! To je první, co mě negativně naladí na školení, protože co mám tomu školiteli odpovědět? Co do toho očekávám? No, odpovím zněním názvu školení. Podle mě toto nemá smysl a spíš to ty učitele už na počátku nastaví negativně.

**T: Ehm, ehm. No a co by ti teda vyhovovalo místo toho, jak začít?**

**A:** Co by mi místo toho vyhovovalo, jak začít školení? No tak taková možná větší podpora toho lektora, aby to primární, ten začátek, ten základ, si ten lektor zvládnul sám, aby nás hned se nesnažil aktivizovat. Je mi jasné, že když se vede seminář, a ten školitel ty lidi aktivizuje, tak ti lidi se mu více soustředí, více se naučí, ee, více musí přemýšlet, protože musí být aktivní a nesedí jenom pasivně. Ale zas je třeba přemýšlet a trochu ta osobnost toho lektora musí být taková, aby ten lektor popřemýšlel, protože on ví, kdo mu tam přijde, má seznam účastníků, a ví, kolik asi jim je, ví, kolik mají asi praxe, ví, co dělají ti účastníci, jestli to jsou řadoví učitelé nebo to jsou vedoucí učitelé, takže aby i podle toho se ten lektor nastavil.

**T: Ehm, ehm. A vlastně vy jste ve školce dvě paní učitelky, tak je to třeba se zastupováním, když jedna jde na školení?**

**A:** Tak druhá pracuje celý den, není to problém, s tím ale, že paní učitelka má 0,94 úvazek, takže když je v mateřské škole místo mě na celý den, tak má nejprve placené finance do úvazku a pak teprve až nad úvazek, no, finančně to pro ni není zas až tak taková nádhera, nebo až taková, eeee, ...taková bomba (*smích*)... není to pro ni tak lákavé, ale jako paní učitelka je solidní a jsme kolegiální, takže když jde ona na seminář, tak ji zastupuju já, a když jdu zas já, tak zastupuje ona.

**T: Ehm, ehm ...**

**A:** Ee, ale teďka to bylo nově, že se užilo přípravný týden k tomu, aby byla paní učitelka na semináři, což si myslím, že je celkem nešťastné, protože většinou v mateřských, což ale základní škola nikdy nepochopí, když nastoupí učitel základní školy v přípravném týdnu, tak ten učitel má jednu svoji třídu, tam má celkem omezený inventář, vyzdobí si stěny, utře lavice a je to v pořádku. Mateřské školy ve většině případů během prázdnin totálně rekonstruují nebo malují, strojí, v mateřské škole je milion hraček, všechno se vynáší, přenáší, takže když my přijdeme na přípravný týden, který čítá většinou jenom 4 dny, přitom ještě jeden den z toho bývá bezpečnost a ochrana zdraví při práci, takže máme BOZP školení. A zdravotnické školení.

Takže nově, ale bývalo to každý rok. Takže to je další den, kdy nám ubere, takže my potom jsme, abychom vůbec byli schopni rozjet provoz mateřské školy v září, tak jsme v té práci od 7 hodin ráno až do večera. Protože připravit ten provoz je celkem náročné, a když ještě vezmou i jednu sílu na školení, tak to je strašné, a to prostě škola nikdy nepochopí, protože oni nikdy nebyli v našem reálu v mateřských školách.