

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

**Zdenka Krumphanzlová**

**MOŽNOSTI PROFESNÍHO ROZVOJE  
UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL NA PRACOVÍŠTI**

Possibilities of professional development of kindergarten teachers  
in the workplace

Závěrečná bakalářská práce

Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Školský management  
Forma studia: Kombinovaná  
Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

2014

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 16. 06. 2014

.....

podpis

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Michaelé Tureckiové, CSc. za její čas, cenné připomínky a odborné rady při vedení mé práce.

.....  
podpis

**ABSTRAKT:**

Bakalářská práce se zabývá možnostmi profesního rozvoje učitelek mateřských škol na pracovišti. V teoretické části je charakterizován pojem profesní rozvoj, připomenuty některé aktuální výzkumy zabývající se profesním rozvojem učitelů a popsány současné požadavky na kompetence učitelek mateřských škol. Důraz je kladen na roli ředitele školy jako nejvýznamnějšího činitele v profesním rozvoji učitelů a ve využívání metod, které mohou probíhat na pracovišti. Některé z těchto metod profesního rozvoje jsou podrobněji popsány podle dostupné odborné literatury a jsou zdůrazněny jejich hlavní výhody a omezení.

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat možnosti profesního rozvoje učitelek mateřských škol na pracovišti a zjistit, které z vybraných metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti, jsou nejčastěji využívány právě v mateřských školách. Byla použita metoda dotazníkového šetření, výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulkách a grafech.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

profesní rozvoj, metody profesního rozvoje, mentoring, vzájemné hospitace, hodnotící rozhovory, neformální rozhovory, videotrénink interakcí, online metody profesního rozvoje, profesní portfolio, samostudium

**ABSTRACT:**

The bachelor thesis deals with the possibilities of professional development of kindergarten teachers in the workplace. The theoretical part contains characteristics of the concept of professional development. It also recalls some of the current researches that deal with professional development of teachers and describes the current requirements for the competence of teachers in kindergartens. Emphasis is placed on the role of the headmaster, as the most important factor in the professional development of teachers and the use of methods that can take place in the workplace.

Some of these methods of professional development are described according to available literature and their advantages and limitations are highlighted.

The aim of the bachelor thesis was to describe possibilities of professional development of kindergarten teachers in the workplace and to determine which of the selected professional development methods in the workplace are most often used in kindergartens. The used method was a questionnaire survey and the results are clearly organized in tables and graphs.

**KEYWORDS:**

professional development, methods of professional development, mentoring, peer observation, evaluation interviews, informal interviews, video training interactions, online method of professional development, professional portfolio, self-study

## OBSAH

Úvod:.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST: .....	9
1 Profesní rozvoj učitelek mateřských škol .....	9
1.1 Rozvoj, učení, vzdělávání .....	9
1.2 Výzkumy v oblasti profesního rozvoje učitelů .....	10
1.3 Učitel/ka mateřské školy .....	11
1.4 Profesní rozvoj na pracovišti.....	13
1.5 Úloha ředitele školy .....	15
2 Metody profesního rozvoje .....	17
2.1 Mentoring.....	17
2.2 Vzájemné hospitace .....	19
2.3 Online metody.....	20
2.4 Hodnotící rozhovory .....	22
2.5 Videotrénink interakcí (VTI).....	23
2.6 Neformální rozhovory.....	24
2.7 Profesní portfolio .....	25
2.8 Samostudium.....	26
II. VÝZKUMNÁ ČÁST .....	28
3 Metodologická část .....	28
4 Výzkumné šetření .....	29
4.1 Cíl výzkumného šetření .....	29
4.2 Ověřovaná tvrzení .....	29
4.3 Interpretace výsledků výzkumu .....	30
4.4 Závěr výzkumného šetření a doporučení: .....	47
III. ZÁVĚR .....	50
Seznam použité a citované literatury: .....	52
Použité zkratky.....	54
Seznam tabulek, grafů a obrázků .....	55
Příloha č. 1: Dotazník.....	57

## Úvod:

*„Musíš se mnoho učit, abys poznal, že málo víš.“*

*(Michel De Montaigne)*

V současnosti je stále více zdůrazňován význam celoživotního učení. Nestáčí dokončit určitý stupeň vzdělávání a celý další profesní život těžit z toho, co jsme se naučili. Dynamické proměny společnosti vyvolávají zvyšující se nároky na jedince ve všech oblastech. To platí také v oblasti školství a v učitelské profesi. Možnosti dalšího vzdělávání a rozvoje učitelů jsou velmi široké. Každý učitel si může vzdělávání rozšiřovat nebo zvyšovat dalším studiem v oficiálních institucích – většinou školách různého typu, účastí na školeních, seminářích, kurzech a také využívat různé metody profesního rozvoje, které mohou probíhat na pracovišti.

Pracuji jako učitelka mateřské školy a po celou dobu své profesní dráhy se snažím využívat různé metody a formy dalšího vzdělávání a rozvoje, pracovat na zkvalitňování své práce. Podobné snahy vidím i ve svém okolí u učitelek i ředitelek mateřských škol. Proto jsem si zvolila toto téma, které se zabývá profesním rozvojem. Předpokladem efektivního vzdělávání je motivace jedince k vlastnímu rozvoji. Motivace může být vnější, vycházející z tlaku a potřeb, které vyžaduje výkon tohoto povolání. Významnější roli hraje motivace vnitřní, která je hnací silou profesního i osobního rozvoje každého člověka.

Ve své závěrečné práci jsem se zaměřila na **možnosti profesního rozvoje učitelek mateřských škol** a na **metody, které probíhají přímo na pracovišti**. Metod profesního rozvoje na pracovišti existuje velké množství, já jsem se ve své závěrečné práci zaměřila jen na některé z nich. Právě v metodách probíhajících na pracovišti se může skrývat velký potenciál pro profesní rozvoj. Tato tematika je v oblasti vzdělávání učitelů mateřských škol trochu opomíjena, odborná literatura se zaměřuje spíše na učitele základních a středních škol.

Z pohledu managementu téma profesního rozvoje učitelů můžeme zařadit do **personální oblasti**, týká se především **vedení lidí**. Cílem ředitele školy je budovat a vést kvalitní školu a mít v ní kvalitní učitele. Ředitel také stanovuje vizi, plánuje další rozvoj školy. Pokud ředitel své učitele dobře zná, věnuje se oblasti **kontroly a hodnocení** pracovníků, bývá úspěšnější jako leader a snadněji může **plánovat** také další vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků podle potřeb školy i potřeb a zájmů jednotlivých učitelů. Důležitá **oblast řízení pedagogického procesu** bývá často v pozadí práce ředitelů, nezbyvá na ni tolik času kvůli organizačním záležitostem a administrativní zátěži. Přesto musí ředitel této oblasti věnovat velkou pozornost, jelikož odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.

Předpokládám, že moje práce by mohla přispět k většímu povědomí ředitelů mateřských škol o těchto metodách. Právě ředitelé škol nastavují pravidla v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků, motivují své podřízené a jsou nejvýznamnějším činitelem ovlivňujícím využívání těchto metod profesního rozvoje.

V bakalářské práci bylo mým cílem **zmapovat možnosti profesního rozvoje učitelek mateřských škol na pracovišti a zjistit, které z vybraných metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti jsou nejčastěji využívány v mateřských školách.** V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, zdůrazněna potřeba profesního rozvoje učitelek mateřských škol a význam role ředitele v tomto procesu. V druhé kapitole jsou vybrané metody popsány podle dostupné odborné literatury. Ve výzkumné části jsem se pokusila zjistit, které z vybraných metod jsou nejčastěji využívány v dotazovaných mateřských školách a jaké faktory ovlivňují jejich aplikaci v praxi. Zvolila jsem kvantitativní typ výzkumu a jako nástroj dotazníkové šetření. Ve čtvrté kapitole jsou výsledky šetření přehledně vyhodnoceny, je doplněn závěr a doporučení.

## I. TEORETICKÁ ČÁST:

### 1 Profesní rozvoj učitelek mateřských škol

#### 1.1 Rozvoj, učení, vzdělávání

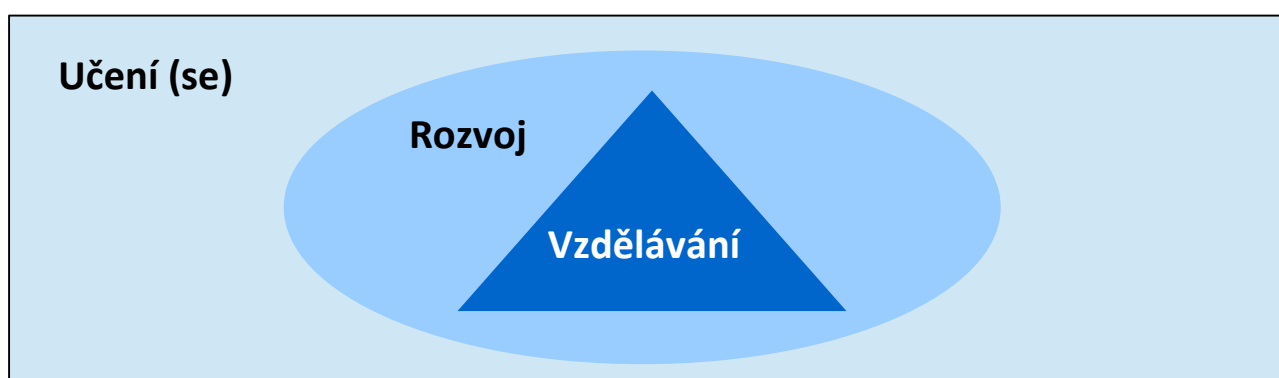
Pojmy rozvoj, učení a vzdělávání jsou často používány jako synonyma a mezi sebou volně zaměňovány. V odborné literatuře najdeme přesnější vymezení těchto pojmů a vztahů mezi nimi:

Hroník (2007, s. 31) označuje **učení** (se) jako „*proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání*“, probíhá organizovaně i spontánně, někdy aniž o tom víme. Jde o pojem zahrnující více než rozvoj a vzdělávání. Proto mluvíme také o učící se organizaci, pro kterou je typické učení se všech členů organizace.

**Rozvoj** už obsahuje určitý záměr, jde o „*dosažení žádoucí změny pomocí učení (se)*“ (Hroník, 2007, s. 31).

**Vzdělávání** je zpravidla organizovaný a institucionalizovaný způsob učení, vzdělávací aktivity mají svůj začátek a konec – jsou ohraničené (Hroník, 2007, s. 31).

Vztah mezi těmito pojmy přehledně ukazuje následující obrázek:



Obr. č. 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31)

**Rozvoj** je tedy dosti široký termín. Každá osobnost se může záměrně rozvíjet v různých oblastech projevujících se v každodenních činnostech a v sociálních vztazích. Jednou z oblastí je oblast profesní, tzn. zdokonalování a kultivace v oboru, kterému se jedinec profesně věnuje.

Téma mé práce je profesní rozvoj učitelů, Starý (2012, s. 12) tento pojem charakterizuje jako:

„*Soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium.*“

Pojem profesní rozvoj učitelů můžeme tedy považovat za nadřazený pojem všem aktivitám, které probíhají v rámci dalšího profesního vzdělávání a rozvoje učitelů. Obsahuje prvky formálního, neformálního i informálního učení.

**Formální vzdělávání**, které je většinou realizováno ve vzdělávacích institucích, nám umožňuje získat určitý stupeň vzdělání potvrzené např. vysvědčením, diplomem ... (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21-22). Učitelé tento druh vzdělání získají na příslušné střední, vyšší nebo vysoké škole podle požadavků na kvalifikaci.

**Neformální vzdělávání** se zpravidla realizuje formou kurzů, seminářů, školení, přednášek apod. Nevede k získání uceleného stupně vzdělání, ale *„je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21-22). Jedná se tedy například o kurzy cizích jazyků, počítačové nebo rekvalifikační. Učitelé nejvíce využívají systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které v různé kvalitě a s různou efektivitou nabízí mnoho vzdělávacích ústavů i soukromých institucí.

A jako **informální vzdělávání** můžeme označit veškeré procesy získávání vědomostí, osvojování dovedností a kompetencí z každodenních činností a také sebevzdělávání (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21-22). Tato forma vzdělávání většinou není organizovaná, nemá změřitelné výstupy, neprobíhá ověřování znalostí a efektivita velmi závisí na motivaci jedince. Ve školách probíhají takové činnosti každodenně při neformálních rozhovorech, setkáváních učitelů, řešení běžných situací apod.

## 1.2 Výzkumy v oblasti profesního rozvoje učitelů

Profesní rozvoj učitelů je také v popředí zájmu některých mezinárodních organizací. Dlouhodobě se výzkumem profesního rozvoje zabývá Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), dále např. Mezinárodní akademie vzdělávání při UNESCO, agentura Eurydice a další (Starý, 2012, s. 57).

Jak dále uvádí Starý (2012, s. 58-66) výzkum TALIS (Teaching and Learning International Survey), který probíhal v letech 2007 – 2008 ve 24 zemích, byl zaměřen na pracovní podmínky učitelů a vytváření prostředí pro školní vzdělávání žáků. Jednou z klíčových oblastí výzkumu byl i profesní rozvoj učitelů. Česká republika nebyla do tohoto výzkumu zapojena, ale výsledky jsou i pro nás zajímavé. Byl sestaven žebříček typů profesního rozvoje podle četnosti výskytu:

1. **Neformální rozhovory** přispívající ke zdokonalování vlastní výuky (odborný diskurz)
2. Kurzy a workshopy dalšího vzdělávání
3. **Samostudium odborné literatury** vztahující se k výkonu profese učitele
4. Konference o vzdělávání a odborné semináře
5. Zapojení do sítí profesního rozvoje

6. Individuální nebo skupinový akční výzkum
7. **Mentoring** nebo **kolegiální hospitace**
8. Návštěvy v jiných školách
9. Kvalifikační studijní programy

Při hodnocení účinnosti různých typů profesního rozvoje učitelé hodnotili jako nejefektivnější odborný diskurz (téměř 90 % učitelů uvedlo silný nebo střední vliv). Žebříček zahrnuje také některé z metod probíhající na pracovišti, kterým se věnují ve své práci (zvýrazněno tučnějším písmem).

V České republice jsou data o zapojení českých učitelů do programů profesního rozvoje značně omezená. Z informací, které shromažďuje Ústav pro informace ve vzdělávání, vyplývá, že ředitelé přisuzují dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) velkou důležitost, k nejdůležitějším oblastem pro další vzdělávání řadí jazykové vzdělávání a vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT). Dále vyplývá, že z jiných forem vzdělávání pedagogičtí pracovníci nejčastěji využívají vzájemné hospitace v rámci školy a vzdělávací programy na objednávku, je patrný též nárůst e-learningu (Starý, 2012, s. 66).

Zajímavá zjištění poskytuje také zpráva společnosti McKinsey (2010). Konstatuje se v ní, že učitelé nemají dostatečnou podporu pro svůj profesní rozvoj. Další závažný nedostatek je spatřován v nedostatku spolupráce mezi učiteli. Příčina tkví podle autorů zprávy především v tom, že někteří učitelé vnímají své profesní znalosti a dovednosti jako své know-how, o které se odmítají dělit. Mezi hlavní doporučení studie patří, že *„učitelé by měli mít více příležitostí k rozvoji svých schopností prostřednictvím profesní spolupráce a sdílení nejlepší praxe (např. hospitace, týdenní plánování výuky, dlouhodobá spolupráce s mentory.“* (McKinsey, 2010, s. 31).

Tyto výzkumy jsou většinou zaměřeny na situaci v základních a středních školách, některá zobecnění můžeme vztahovat i na prostředí mateřských škol.

### **1.3 Učitel/ka mateřské školy**

Podle posledních statistických tabulek Ministerstva školství je podíl mužů na pozici učitele (mateřské školy (MŠ)) 0,4 % z celkového počtu, na řídicích pozicích v MŠ je to 1,0 % (www.msmt.cz)

Z tohoto důvodu v textu používám převážně pojmy „učitelka“ a „ředitelka“ mateřské školy, pouze u obecnějších tvrzení používám pojmy učitel, ředitel a dále slova pedagog nebo pedagogický pracovník jako synonyma.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 6 je možné získat odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy vysokoškolským, vyšším odborným i

středním vzděláním s maturitním zkouškou – vždy v příslušném akreditovaném studijním programu.

Z platného zákona vyplývá, že vzdělání učitele MŠ může být značně variabilní, několik let se vedou diskuze o nutnosti vysokoškolského vzdělání pro předškolní pedagogy. Už v roce 2001 v dokumentu zvaném Bílá kniha se požaduje *“vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání.”* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 46).

V roce 2014 se v této oblasti stále nic konkrétního neděje, v důsledku chaotické a nejednotné politické scény neexistují oficiální standardy učitelské profese ani funkční kariérní systém.

V mateřských školách v současné době pracuje 83 % učitelů se středoškolským vzděláním s maturitou ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)). Prestiž učitelského povolání všeobecně není příliš vysoká a učitelky mateřských škol stále nejsou v očích veřejnosti považovány za odborníky v oblasti vzdělávání. Přitom předškolní vzdělávání u nás má dlouholetou tradici a kvalita většiny mateřských škol je podle zpráv ČŠI velmi dobrá: *„většina mateřských škol byla inspekčními týmy klasifikována jako školy dosahující alespoň požadovaného stavu“* (Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2012/13, s. 28).

Předškolní období má velký význam pro přípravu dětí na školu i na životní cestu. Náročnost profese učitelky mateřské školy v posledních letech výrazně stoupla. Je zřejmé, že v dnešní době je trochu jiné pojetí výchovy dítěte, odlišná úroveň komunikace učitelů s rodiči a postavení předškolní výchovy a mateřských škol než v době před rokem 1989. Dříve byl kladen důraz na direktivní způsoby vedení, většina činností s dětmi byla řízená a existoval velmi malý prostor pro kreativitu učitelek. S reformou školství a se zavedením RVP (Rámcové vzdělávací programy) a tvorbou ŠVP (Školní vzdělávací programy) se mění role učitelky mateřské školy. Učitelkám přibyla nezbytnost dalších kompetencí, které dříve tolik nepotřebovaly. Profesní dovednosti odborné, což v MŠ představuje dovednost řídit činnost dětí a předávat jim informace z různých vzdělávacích a výchovných oblastí, jsou zajisté důležitým stavebním kamenem při práci s předškolními dětmi, ale rozhodně nestačí.

Jak uvádí Bečvářová (2010, s. 31) kurikulární reforma přinesla školám větší svobodu a volnost, ale zároveň klade na pedagogy nové a náročné požadavky. I přes velkou snahu pedagogů pracovat kvalitně a dobře, se to ne vždy daří. Ukazuje se, že přetrvávají nedostatky v chápání nových principů, ve znalosti nových dokumentů a předpisů, v uplatňování nových přístupů, forem a metod v každodenní praxi. Je znát postupné zlepšování, ale stále podle inspekční činnosti přetrvávají určité nedostatky. Na tyto oblasti by měli pedagogové v mateřských školách zaměřit svou pozornost, doplnit si potřebné znalosti a snažit se tak předejít problémům, které mohou nepříznivě ovlivňovat kvalitu činnosti školy (Bečvářová, 2010, s. 31).

Učitelka MŠ by měla mít na vysoké úrovni rozvinuty také kompetence didaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, interpersonální a organizační (Syslová, 2013, s. 40). Popisovat jednotlivé kompetence není obsahem ani cílem této práce, zmiňuji to proto, abych nastínila náročnost této profese a procesy neustálých změn a zvyšujících se nároků, které přináší současnost.

Jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání, je úroveň přípravy, vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků nejen v počátku, ale i v průběhu jejich profesní dráhy. Velká část učitelek, které dnes pracují na této pozici, studovala ještě před rokem 1989. Dle statistiky ministerstva školství je 42 % učitelů MŠ ve věkové kategorii 46 – 55 let, 23 % v kategorii 36 – 45 let – tzn., že téměř 65 % učitelek, které v současnosti pracují s dětmi, získalo vzdělání v době před rokem 1989 nebo těsně po něm (www.msmt.cz). Jsou to většinou velmi kvalitní učitelky s dlouhou praxí a bohatými zkušenostmi.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je vymezeno v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., který říká, že **všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci** (§ 24, odst. 1).

Povinnost dalšího vzdělávání tedy existuje, ale neexistuje žádná funkční kontrola, zpětná vazba, praktické dopady toho, když se někdo vzdělává nebo nevzdělává. A tak je velká část učitelek, které svoje znalosti, vědomosti a dovednosti od doby svého studia nijak nerozšiřovaly, neobnovovaly. Učitelky MŠ mají možnost dalšího vzdělávání na seminářích a kurzech pořádaných různými institucemi. Není však nijak evidováno, kdo, jak a s jakým důsledkem svoji práci zlepšuje. Jak shrnuje Starý (2012, s. 19) „*chybí jasná kritéria, evaluační nástroje pro hodnocení dopadů profesního rozvoje do praxe. Profesní růst učitelů nemá motivačně nastavené stupně pro získání vyšší kvalifikace, jednoznačně chybí funkční kariérní řád.*“

#### **1.4 Profesní rozvoj na pracovišti**

V současném pojetí další vzdělávání pedagogických pracovníků znamená především účast na různých školeních a seminářích. S úbytkem financí – krácení finančních prostředků školám na ONIV (ostatní neinvestiční výdaje), se tento druh vzdělávání stává stále méně dostupným, problémové je i zastupování chybějících pracovníků v době účasti na školeních, výdaje spojené se suplováním a cestovními náhradami. Metody rozvoje učitelů přímo na pracovištích jsou jednou z dalších možností,

jak zlepšovat kvalitu pedagogických pracovníků, tím také kvalitu školy a tak přispívat ke zlepšení výsledků výchovné a vzdělávací práce.

Vzorem může být model „učící se školy“, tzn. organizace plně motivovaných jedinců s akcentem na jejich osobní i profesní rozvoj, kde je důraz kladen na vzájemné předávání zkušeností, využívání výsledků nejnovějších výzkumů a na učitele je pohlíženo jako na opravdové profesionály.

*„Učící se organizace je taková organizace, která podporuje učení všech svých členů a využívá proces učení jednotlivců, ale i skupin a organizace jako celku ke své transformaci“* (Syslová, 2012a, s. 46).

Podobně vypadá i jeden ze scénářů školy budoucnosti podle OECD, tzn. školy jako organizace zaměřené na procesy učení. Projekt OECD Schooling for Tomorrow (2001) je profesionálně vytvořená studie zpracovávající možné scénáře dalšího vývoje školství a dávající na jejich základě doporučení členským státům, jak zaměřit svou vzdělávací politiku ([www.spomocnik.rvp.cz](http://www.spomocnik.rvp.cz)). Byly vypracovány scénáře, které vycházejí ze tří základních představ o budoucnosti školství (zachovávat, posilovat, oslabovat), opírají se o paralelní analýzy trendů ve vývoji technologií a ekonomiky, proměn v životě společnosti a způsobech jejího řízení.

Metody, které probíhají na pracovišti, přinášejí určité **výhody a benefity**. Souhrnný přehled předkládá Novotný (2009, s. 54), který používá výraz **workplace learning** jako učení pro pracoviště nebo na pracovišti. K nejvýznamnějším výhodám podle Novotného patří: ekonomická výhodnost, flexibilita, přizpůsobení charakteru práce, aktuálním podmínkám a vlastnostem konkrétního pracovníka, okamžitý efekt, realizace z vnitřních zdrojů, nezávislost na kapacitě vnějších vzdělávacích služeb, zvýšená komunikace na pracovišti, rozvoj pozitivních stránek klimatu pracoviště.

K negativům podle Novotného (2009, s. 73 - 74) patří zejména: náročnost na zdroje (vynaložení určitého času a energie všech zúčastněných), nejisté efekty učení a problémy s motivací zaměstnanců k učení. Investice do učení zaměstnanců mohou zvyšovat riziko jejich odchodu k jinému zaměstnavateli, nároky na zaměstnance spojené s učením mohou mít v souvislosti s nejistotou, ohrožením a stresem špatný vliv na psychické i fyzické zdraví zaměstnance. Negativní roli může hrát také demotivace spojená s učením, které se nezapočítává do zákonem stanoveného dalšího vzdělávání a zákonných kvalifikačních požadavků (jedná se především o učení informální), tzv. okupace života učením, kdy si zaměstnanci uvědomují, že učení okupuje podstatnou část jejich času včetně času mimopracovního.

## 1.5 Úloha ředitele školy

*„Pokud někoho chcete nadchnout pro nějakou věc, buďte jí sami nadšeni.*

*A své nadšení dejte najevo.“*

*(Dale Carnegie)*

Odpovědnost za vzdělávání a rozvoj pracovníků má ředitel školy, který by se měl orientovat v nabídce, sledovat nejnovější trendy v této oblasti, motivovat učitele k profesnímu rozvoji a poskytovat jim vzor i podporu.

V mateřských školách jde především o oblast nových přístupů ke vzdělávání a výchově, využívání nových forem a metod práce. Pokud má být mateřská škola jako školská instituce základem celoživotního vzdělávání dětí, měly by její pedagogové pochopit tento fakt jako první (Syslová, 2012b, s. 57).

Starý (2012, s. 44) uvádí základní strategie podpory:

- odstraňování překážek – nedostatek pomůcek, techniky, přetížení mnoha fragmentovanými úkoly
- vytváření příležitostí pro realizaci potenciálu a zájmů jednotlivých lidí
- pochvaly a oslavy úspěchů
- emoční podpora – prostředí důvěry a dobrých vztahů

K povinnostem ředitele školy patří také **sestavení plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**, při němž musí přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, ale také potřebám a rozpočtu školy (ZPP, § 24. odst. 3). Míra spolurozhodování pedagogů při sestavení plánu může být v různých školách rozdílná, záleží na podmínkách školy, ale také na stylu řízení a míře demokracie. Direktivně sestavený plán může více odpovídat potřebám školy, ale přináší riziko menší motivace a osobního zaujetí učitelů, opačný extrém – vzdělávání jen podle osobních zájmů – může svou nekonceptností působit také spíše kontraproduktivně. Ředitel by měl využít poznatky z hospitací a hodnotících rozhovorů, které přispívají k poznání stylu práce jednotlivých učitelů, jejich předností a případných nedostatků. Tyto závěry, skloubení osobních vizí učitelů s vizemi a potřebami školy jsou správným předpokladem pro sestavení efektivního a funkčního plánu dalšího vzdělávání.

Bečvářová (2010, s. 65) shrnuje, že plán motivace a vedení lidí včetně jejich dalšího vzdělávání – profesního růstu, je plán sestavený na základě výsledků analýzy předchozích činností. Jde hlavně o získávání lidí k určitým činnostem a podporu zájmu o naplňování společných cílů, vytváření společných hodnot. Připomíná, že k úspěšné motivaci a vedení lidí patří důsledné respektování

hierarchie lidských potřeb. Míra uspokojení základních potřeb člověka ovlivňuje pracovní výkon, celkové klima třídy a tedy i výsledek práce.

Tureckiová (2007, s. 59) zdůrazňuje, že pokud mají lidé v organizaci odvádět vysoký výkon a rozvíjet svůj potenciál, měli by mít možnost:

- „být „vtaženi do hry“ prostřednictvím nových, zajímavých a přiměřeně náročných cílů (úkolů a projektů) – **rozšiřování a obohacování práce**
- *spolupodílet se na vytváření a přijímání rozhodnutí o tom, jaké cíle a úkoly jsou pro organizaci rozhodující a jaké metody a techniky budou při jejich dosahování používány* – **delegování a empowerment (zmocňování)**
- *vzájemně volně komunikovat a předávat, sdílet a rozšiřovat informace a znalosti, které pro svoji práci potřebují* – **týmová spolupráce a kultura učení**
- *získávat podporu a zpětnou vazbu od lídrů, kteří usměrňují činnost jednotlivců i skupin v organizaci a podporují rozvoj jejich potenciálů* – **styly vedení a akční učení“**

Když se tyto podmínky pokusíme převést do prostředí mateřské školy, objevují se nám další prostředky, kterými může ředitel podporovat profesní rozvoj učitelů. Je to hlavně **podpora týmové spolupráce**, v mateřských školách například při práci na různých projektech a inovacích ŠVP. Pedagogické rady, neformální setkávání, předávání informací ze školení jsou významnými **příležitostmi k výměně zkušeností**. Ředitel školy tyto aktivity organizuje a podporuje.

Z důvodu nedostatku financí ve školství není většinou **finanční motivace** tak silným faktorem, který by ovlivňoval další rozvoj pedagogických pracovníků, ale při odměňování a rozdělování nenáročných složek platu jistě každý ředitel přihlíží i aktivitě učitelů v této oblasti.

Pro využívání metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti je důležité **vybavení školy v oblasti ICT a kvalitní učitelská knihovna**. V mateřských školách mají učitelky příležitost při odpočinku dětí nebo při využívání hodin nepřímé práce ke studiu odborných publikací a časopisů. Pracoviště vybavené přístupem k internetu a dostupnými počítači pro pedagogy umožňuje vyhledávání informací, nápadů a jejich vzájemné sdílení. Stále více nabídek je také ve formě webinářů a e-learningových programů pro předškolní vzdělávání.

Ředitel školy by měl koordinovat dostatečnost a modernizaci tohoto vybavení, udržovat si přehled o nejnovějších trendech v moderních technologiích a sám být příkladem pro ostatní v jejich využívání. Ředitel školy, který je vzdělaný v oblasti managementu a vedení lidí, který stále pracuje sám na sobě a svém osobním i profesním rozvoji, bude úspěšnější v budování kvalitní školy a kvalitního pedagogického týmu.

## 2 Metody profesního rozvoje

Jak už jsem uváděla výše, metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti, existuje velké množství.

Ve své práci jsem se zaměřila na následující metody profesního rozvoje:

- mentoring, vzájemné hospitace, hodnotící rozhovory, videotrénink interakcí, neformální rozhovory, online metody, profesní portfolio, samostudium

Tyto metody jsem se pokusila v teoretické části podrobněji popsat podle dostupné odborné literatury a zkoumám je i ve výzkumné části své práce. Většina z těchto metod může být využívána pouze s využitím vnitřních zdrojů organizace, což zvyšuje jejich efektivitu. Zapojení externích pracovníků je možné využívat u mentoringu a videotréninku interakcí, online metody jsou převážně vedeny externím odborníkem, ale s možností online připojení odkudkoliv, tedy i z pracoviště.

Mezi další metody profesního rozvoje, které mohou probíhat na pracovišti, podle odborné literatury patří také např. (nejedná se o úplný výčet) :

rotace práce, koučování, supervize, delegování, demonstrování, instruktáž při výkonu práce, asistování, odborné stáže, pověření úkolem, konzultování, zpětná vazba, sebereflexe, asistování, stínování.... (Syslová, 2012b, s. 58; Hroník, 2007, s. 150; Urbancová, 2008, s. 11- 17).

Některé z nich mají využití spíše v jiném sektoru než je školství. V těchto metodách je dost prvků, které se vzájemně prolínají a doplňují, názvosloví se může různit. Např. mentoring může zahrnovat prvky koučování i konzultování, součástí hodnotících rozhovorů je sebereflexe a zpětná vazba apod.

### 2.1 Mentoring

*„Mentoring v učitelství můžeme vymezit jako intencionální (záměrný) situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat (usnadnit) procesy jeho profesního rozvoje.“* (Píšová, Duschinská, 2011, s. 46.)

Pro tento pojem existuje mnoho definic a v českém školství není příliš rozšířen, více je známý výraz uvádějící učitel. Model **uvádění začínajících učitelů**, který byl zaveden a rozvíjen v 70. letech minulého století, přestal po roce 1989 fungovat a nebyl ničím nahrazen (Píšová, Duschinská, 2011, s. 6).

Mentoringem můžeme nazvat také práci učitelů v mateřských školách, kteří zajišťují **praxi studentů** středních či vysokých pedagogických škol (Syslová, 2013, s. 66). Mentoring v širším pojetí můžeme

chápat jako formu kolegiální pomoci a spolupráce, při níž jde o **podporu zkušenějšího učitele učiteli méně zkušenému** (Syslová, 2013, s. 67).

Mentoring má za cíl vylepšit stávající schopnosti a kompetence pedagoga, pomáhat zavádět inovační procesy nebo nové metody práce se žáky a tím zvyšovat efektivitu jeho práce. Probíhá vždy na partnerské úrovni, mentor by měl postupně vytvořit s podporovaným otevřený vztah bez prvků kontroly.

Mentoring bývá rozlišován na formální, tedy systémově nastavené schéma podpory učitelů, většinou propojený s kariérním řádem, a mentoring informální, na bázi kolegiální podpory mezi učiteli. Mentoring můžeme také rozdělit na interní (účastníci jsou kolegové z jedné školy) a externí, který je zajišťován odborníky zvenku (Píšová, Duschinská, 2011, s. 46).

Mentoring je často spojován nebo i zaměňován s pojmy koučování nebo supervize, které mají význam trochu odlišný. Koučování je více zaměřeno na dovednost a výkon, konkrétní úkol, ale mentoring spíše na potenciál učitele a jeho profesní rozvoj. Supervize je proces, který je založen více na kontrolní činnosti (Píšová, Duschinská, 2011, s. 39-46).

Pro jejich malou rozšířenost v prostředí předškolního školství se jim nebudu ve své práci věnovat.

Jedním ze základních předpokladů funkčního mentoringu je připravenost, motivace, dobrovolná účast zúčastněných, kvalitní osobnost mentora a vytvoření vztahu na základě vzájemné důvěry mezi mentorem a mentorovaným. Opět narážíme na vnější podmínky našeho školství, kde neexistuje funkční kariérní řád, standardy profese, chybějí finanční prostředky pro práci mentorů, možnosti vzdělání v této oblasti jsou velmi omezené.

*„Mentor znamená něco jako moudrý rádce nebo průvodce na cestě. Je to člověk, který poradí a podpoří, když je potřeba. Zároveň by měl být schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého vede, mentoruje“* (Syslová, 2012b, s. 71)

Prvky mentoringu a náznak jeho podstaty můžeme v mateřských školách vidět ve vzájemných hospitacích učitelů (Syslová, 2013, s. 68).

Píšová (2011, s. 83) shrnuje hlavní výhody a přínos mentoringu: mentoring zvyšuje efektivitu a pracovní výkon, rozvíjí uvědomění kultury organizace a příslušnosti k ní. Mentoring také povzbuzuje profesní rozvoj zejména tím, že zlepšuje sebedůvěru, poskytuje rady a informace, povzbuzuje reflektování praxe a poskytuje personální podporu.

## 2. 2 Vzájemné hospitace

*„Hospitace – návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“ (Průcha, 2009, s. 92)*

Hospitační činnost patří k manažerské části práce ředitele školy v oblasti kontroly. Pokud probíhají v nestresující atmosféře a jsou oběma stranami vnímány jako prostředek podpory a motivace pro učitele, mohou také významně přispívat k profesnímu rozvoji učitelů a zároveň sloužit jako nástroj reflexe a sebereflexe práce učitelů. Nezbytnou etapou je správně vedený pohospitační rozhovor, který by měl učiteli poskytovat zpětnou vazbu.

Ve své práci a výzkumu bych se chtěla věnovat oblasti vzájemných hospitací mezi učitelkami, které mohou svoji neformálností podporovat vzájemné učení a předávání zkušeností.

Vzájemné hospitace jsou považovány za jeden z nejefektivnějších nástrojů profesního rozvoje. Slouží hlavně jako nástroj reflexe a sebereflexe učitele, konfrontace, hledání dalších přístupů (Syslová, 2013, s. 61). Zvýšit efektivitu sebereflexe pomáhá reflexe od ostatních, což lze využít právě při vzájemných hospitacích (Syslová, 2012b, s. 247).

Vzájemné hospitace by neměly vycházet jen z direktivního nařízení, ale také z vlastní motivace a ochoty učitelek se vzájemně obohacovat.

Starý (2012, s. 99) při svém výzkumu zjistil, že pokud se vše ponechá na vlastní iniciativě učitelů, dochází ke vzájemným hospitacím pouze výjimečně, proto je důležitá účinná podpora managementu školy. Často jsou vzájemné hospitace částí učitelů vnímány více jako kontrola než forma podpory, doprovází je osobní obavy ze selhání. Učitelé se shodli na tom, že *„pokud učitelé myšlenku vzájemné podpory výměnou zkušeností vnitřně nepřijmou, nemůže dobře fungovat.“* (Starý, 2012, s. 99).

V mateřské škole ředitelka hraje důležitou roli v podpoře vzájemných vztahů v kolektivu, v utváření atmosféry sdílení. Záleží také na jednotlivých osobnostních vlastnostech učitelek, schopnostech a ochotě předávat svoje dovednosti, schopnosti odpoutat se od zbytečné kritiky a naopak schopnosti umět rozumnou kritiku přijímat. Některé učitelky mohou mít problém předvádět svoji práci před kolegyní z důvodu ostychu nebo obav z kritiky.

Vzájemná hospitace může probíhat na vlastním pracovišti nebo po domluvě i v jiné mateřské škole, pokud zjistíme, že tam pracuje někdo, kdo nám chce a má co předat. Tato metoda může sloužit i jako forma předávání zkušeností z absolvovaných kurzů nebo školení. Praktická ukázka bude mít zcela jistě větší účinek než předání tiskopisů nebo stručný slovní popis.

V mateřských školách většinou pracují ve třídě dvě učitelky. Jejich jednotnost v přístupu k dětem a v požadavcích na ně je významným faktorem, který ovlivňuje průběh i výsledky vzdělávání dětí, klima i kulturu třídy a školy. Na počátku spolupráce dvou učitelek nebo při personální změně ve třídě by vzájemné hospitování mělo být samozřejmostí právě z důvodu sladění stylu a metod práce s dětmi. V mateřské škole, kde se většinou střídají učitelky na ranní a odpolední službu, jsou vhodné organizační podmínky k zhlédnutí práce kolegyně před začátkem odpolední služby. K tomu je možné využívat hodiny pro nepřímou práci. Nejdůležitějším prvkem využívání této metody je oboustranný zájem, ochota a domluva.

### **2.3 Online metody**

S rozvojem informačních technologií se rozšiřují možnosti vzdělávání a rozvoje také prostřednictvím online aktivit. Existuje mnoho moderních způsobů a forem, které si pomalu získávají oblibu i mezi učiteli. V této oblasti jde pokrok velmi rychlým tempem a do budoucna nabízí velký potenciál pro vzdělávání a rozvoj pracovníků.

Jsou to např. e-learningové kurzy, webináře, virtuální hospitace, m-learning, osobní vzdělávací prostředí, MOOC (Masivní otevřený online kurz) apod. (Neumajer, Řízení školy, s. 20).

Pro potřeby mé práce jsem se zaměřila na některé z těchto metod, které už jsou omezeně nabízeny pro ředitele a učitele mateřských škol – např. na portálu RVP, Eduwork a jiných. Většina programů je vytvořena pro základní a střední školy, ale např. v oblasti jazykového vzdělávání, práce s interaktivními tabulemi nebo zdokonalování v oblasti ICT je nabídka i pro mateřské školy.

#### **E-learning**

*„Jde o takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními. Může zahrnovat ucelené učební kurzy nebo menší stovebnicové učební moduly anebo jen relativně malá učební témata.“* (Průcha, 2009, s. 66)

Jako e-learning bývají označovány různé vzdělávací aktivity, které probíhají prostřednictvím elektronických zařízení a liší se způsobem zapojení, poskytováním zpětné vazby a interakce, nutnosti zapojení a následného ověřování znalostí. Některé bývají otevřené pro všechny zájemce, jiné jsou pro uzavřenou skupinu, např. v rámci školení firem. E-learning může být realizován nejčastěji jako online kurz, kurz na CD - ROM, formou samostudia nebo dalšími způsoby. U nás patří k nejrozšířenějším prostředí Moodle - systém řízení výuky, ve kterém je vytvářeno, řízeno i organizováno učení přihlášených studentů.

**Webinář** neboli webový seminář je způsob vzdělávání vedený lektorem přes internet, není nutná fyzická přítomnost účastníků na školení, ale zajišťuje interaktivitu, možnost kontaktu s lektorem, případné dotazy, opětovné přehrávání záznamu z webináře. Např. metodický portál RVP stále rozšiřuje nabídku virtuálních setkání na nejrůznější témata pro učitele všech stupňů škol. Online setkání probíhají zpravidla ve večerních hodinách, jsou zdarma a záznamy z již proběhnutých setkání jsou dostupné na <http://audiovideo.rvp.cz/>.

**Virtuální hospitace** umožňují navštívit vyučovací hodiny kolegů učitelů od monitoru PC, sledovat záznamy nenacvičených hodin, připojit se k diskuzi o zajímavých momentech a sdílet své vlastní zkušenosti z výuky. Tato metoda se teprve začíná u nás rozvíjet, spíše v prostředí základních a středních škol. Pro mateřské školy existují ke sdílení videa z výuky angličtiny nejmenších dětí.

**Osobní vzdělávací prostředí** si vytváří uživatel v online systému podle svých vzdělávacích potřeb. Spočívá ve vzájemném propojení aktérů se společnými zájmy, kteří sdílejí své potřeby, vyměňují si informace a vzájemně na ně reagují. Takové prostředí si vytváří většinou velmi osobně motivovaní a aktivní učitelé, kteří hledají nejrůznější způsoby, jak pracovat na svém profesním růstu (Neumajer, Řízení školy, s. 20).

Je zřejmé, že některé z těchto nejmodernějších metod do prostředí mateřských škol ještě nemusely proniknout. Tyto metody jsem do své práce zařadila z důvodu, že jsem chtěla zjistit, zda už s nimi má někdo v mateřských školách zkušenost.

K hlavním výhodám online metod (především e-learningu a webinářů) patří: učitel může kurz absolvovat na pracovišti nebo z domova, ve zvoleném čase, ve svém tempu, nevznikají problémy se suplováním a cestovní výdaje, je možné vzdělat větší množství učitelů za přijatelnou cenu, všichni dostanou stejné informace, informace je možné libovolně opakovat, možnost ověřování znalostí testem, často závěrečné osvědčení o absolvování kurzu ([www.eduwork.cz](http://www.eduwork.cz)).

Vedle těchto nesporných výhod existují pro online vzdělávání také určitá omezení nebo limity. Základními limity jsou hlavně věk a kvalifikace (je potřebná určitá úroveň ICT gramotnosti vzdělávaného), dostatečné vybavení pracoviště informačními technologiemi a počítačovou technikou a samozřejmě, že některá sdělení není možné přenést elektronicky a některé kurzy nelze převést do e-learningové podoby (Hroník, 2007, s. 198).

## 2. 4 Hodnotící rozhovory

*„Hodnotící rozhovor je nástrojem systematického řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků. Umožňuje řediteli školy i ostatním vedoucím pracovníkům formálně informovat a projednat s podřízenými pedagogickými i nepedagogickými pracovníky skutečný pracovní výkon v uplynulém období s cílem rozvoje požadovaných schopností, dosažení žádoucí motivace a vytvoření příznivých podmínek k úspěšnému vykonávání sjednané práce a dosažení požadovaného pracovního výkonu v následujícím období.“ (Šikýř, Řízení školy 12/13)*

Jednou z důležitých manažerských funkcí a odpovědností ředitele školy je personalistika. To neznamená jen přijímání nových pracovníků, ale také celková koncepční péče o jejich profesní rozvoj (Starý, 2012. s. 90).

Při plánování dalšího rozvoje učitelů a rozvoje školy, by se měl ředitel pokusit o soulad mezi potřebami organizace a individuálními potřebami jednotlivých učitelů.

Hodnotící rozhovor je kromě pohospitačních rozhovorů další formou řízeného dialogu mezi ředitelem a učitelem. Realizuje se zpravidla jedenkrát ročně na konci školního roku. Pilířem tohoto rozhovoru je správně vedený dialog mezi hodnotitelem a hodnoceným. Musí se obejít bez snahy manipulovat, obelstít, přimět druhou stranu k něčemu, prosadit své zájmy. Je tím efektivnější, čím je větší dosažená shoda pohledů hodnotitele i hodnoceného. Nemá to být nepřátelský akt ani nezávazné popovídání, ale prostředek pro zlepšení vzájemné spolupráce (Syslová, 2013, s. 65).

Hodnotící rozhovor by tedy měl obsahovat nejen objektivní zhodnocení práce učitele za určité období, ale také výhled do budoucna, společné vytipování oblastí, ve kterých se chce nebo potřebuje učitel zdokonalovat. To souvisí s vytvářením plánu dalšího vzdělávání a také s vedením portfolia učitele, které není v mateřských školách ještě příliš rozšířeno. Pokud hodnotící rozhovory probíhají ve škole pravidelně, může ředitel i učitel sledovat postupné pokroky a změny v jednotlivých oblastech a tím přispívat k efektivitě všech vzdělávacích i rozvojových aktivit.

Aby hodnotící rozhovor splnil svůj účel, je nezbytná důkladná příprava hodnoceného i hodnotícího pracovníka. Tzn. najít vhodný čas a prostor, kde nebudeme rušeni a oznámení termínu hodnocenému alespoň týden dopředu. Vedoucí pracovník by se měl zamyslet nad tím, co chce u daného pracovníka hodnotit, je dobré mít vypracovaná kritéria hodnocení. Je také vhodné si připravit pozitivní hodnocení a vyzvednout silné stránky hodnoceného, naznačit možné oblasti zlepšení. Další otázky mohou

směřovat na krátkodobé nebo dlouhodobé cíle v práci, případné překážky, možnosti jejich odstranění (Raabe, 2012, s. 47-48).

Pro smysluplnost hodnotících rozhovorů je nutné, aby nadřizený soustavně a průběžně shromažďoval, vyhodnocoval a zaznamenával podstatné hodnotící informace – přesné, úplné a ověřené (Šikýř, Řízení školy 12/13).

Rozhovor by se měl odehrávat v přátelské a uvolněné atmosféře, hodnocený by neměl cítit obavy z možného zneužití své otevřenosti. I přesto, že není vytvořen smysluplný kariérní systém a možnosti kariéry v mateřské škole jsou minimální, má ředitel velký vliv na to, aby pomáhal řídit profesní rozvoj každého učitele. Ředitel prostřednictvím hodnotících rozhovorů může poznat a pochopit motivační faktory, které na konkrétního učitele působí – zda je pro něj důležitý spíše pocit jistoty a stability nebo potřebuje výzvy a větší míru seberealizace. S lepším poznáním jednotlivých pedagogů může nastavit a doporučit vhodné formy dalšího vzdělávání a rozvoje, otvírá si cesty k efektivnímu delegování a většímu využití týmové práce. Samozřejmým předpokladem by mělo být kvalitní zvládnutí komunikačních dovedností ze strany vedoucího pracovníka.

## **2. 5 Videotrénink interakcí (VTI)**

*„Metoda VTI využívá videonahrávek interakcí mezi dětmi a dospělými a prostřednictvím jejich analýzy poskytuje pozitivním způsobem zpětnou vazbu, což vede ke zvýšení pocitu kompetence dospělého, v případě mateřské školy k upevnění profesní kompetence učitelky“ (Šírová, 2010, s. 97)*

Videozáznam zachycuje běžnou činnost učitelky s dětmi, učitelka se může před natáčením vytyčit určité oblasti nebo momenty, na které se přeje zaměřit. Videotrenér respektuje osobnost učitelky a vzájemnou spolupráci aktivuje její možnosti a rozvoj. Analýzu záznamu nejprve provede trenér a vybírá prvky, které jsou pro učitelku nějakým způsobem důležité a užitečné. Při společném následném rozboru se učitelka učí rozpoznat základy pozitivní komunikace, trenér jí pomáhá odhalit příčinu určitého chování, úspěšné i méně úspěšné momenty a postupně vytváří pracovní kroky, které se snaží pozitivně využít k dalšímu rozvoji kompetencí učitelky (Šírová, 2010, s. 105).

Tato velmi efektivní metoda výrazně přispívá ke zlepšení komunikace učitelky s dětmi a posiluje kladné vzorce v chování učitelky. Vyžaduje pozitivní přístup všech zúčastněných, hledání chyb a problémů nemá být důvodem ke kritice a špatnému hodnocení, ale k cestě za sebezpoznáním a seberozvojem. Cílem je zaměřit se na pozitivní momenty, které může učitelka následně využívat častěji a záměrněji (Syslová, 2013, s. 55).

Videonahrávky přispívají k objektivnějšímu posouzení vlastní práce učitelů. Eliminují možnost „nepravdivých a zkreslených informací“. Z komentářů učitelek, které tento způsob vyzkoušely, vyplývá, že není jednoduché si na tuto techniku zvyknout, později je však vnímána jako velmi přínosná (Syslová, 2013, s. 100).

Syslová (2013, s. 56) uvádí, že hlavními výhodami videonahrávek je, že učitel se vidí tak, jak ho vidí i okolí, může se detailně zaměřit na sledování vybraných kritérií a opakovaně se vracet ke sledovaným sekvencím a může sledovat svůj vývoj – zlepšení, změny.

Naopak k nevýhodám můžeme přiřadit větší časovou náročnost, potřebu zapojení další osoby a počáteční nedůvěru a obavy zúčastněných z této metody.

## **2. 6 Neformální rozhovory**

„*Odborná rozprava, která má vést k objasnění či řešení problémů*“ (Průcha, 2009, s. 55)

Podle výzkumu TALIS učitelé hodnotili právě neformální rozhovory jako nejefektivnější formu z neformálních podob profesního rozvoje (Starý, 2013, s. 30).

Téma neformálních rozhovorů není v odborné literatuře příliš zpracováno. Problematikou vedení rozhovorů se zabývají knihy o komunikaci, jde spíše o rozhovory řízené. Dobré komunikační schopnosti patří k nejdůležitějším kompetencím každého učitele.

V mateřské škole se učitelky pohybují v několika rovinách sociálních vztahů - s kolegyněmi, dětmi, rodiči, veřejností. Vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi v rámci jedné mateřské školy tvoří jednu z těchto důležitých rovin a významně se podílejí na rozvoji sociálního a emočního klimatu ve škole. Jsou-li kolegyně „naladěny na stejnou notu“, je snadnější zvládnout obtížné situace, vzájemně si pomáhají a ubývá konfrontací zásadního typu. Někdy může učitelka opustit konkrétní mateřskou školu z důvodu zastávání odlišných přístupů k práci s dětmi, nemůže se s kolegyněmi dohodnout (Mertin, Gillernová, 2010, s. 25).

Tyto shody, případně neshody se nejvíce projeví při neformálních rozhovorech mezi učitelkami. Tyto rozhovory probíhají při setkáních během dne nebo na pedagogických poradách.

Důležitou částí pedagogických porad je část pedagogická, která má být určena právě k odborným rozhovorům. Organizační záležitosti by neměly zabírat obsahově většinu času. V ideálním případě si ředitelka naplánuje odborné téma a dopředu ho oznámí všem pedagogům, kteří si mohou připravit příspěvky a dotazy k dané problematice. Lze využít poznatky z absolvovaných školení, seminářů nebo samostudií. Samozřejmě, že často na poradě vyvstane problém vyplývající z aktuálně řešených

problémů. Většinou proběhne názorová diskuze, která někdy skončí bez řešení. Ředitelka může tuto situaci využít jako podnět k samostudiu, případně delegovat některou z učitelek ke zmapování problému. Při příští poradě už může být problém odborně nastíněn a přijato řešení. Týká se to především nových stylů práce s dětmi, nových metod a programů a práce s problémovými dětmi. Učitelky často diskutují mezi sebou, probírají situace z každodenního života v mateřské škole a vyměňují si zkušenosti. Když budou i tyto rozhovory účelně směřovány a systematicky využívány k řešení problémů, je zde velký potenciál obohacení a rozvoje ostatních pedagogů.

## 2. 7 Profesní portfolio

*„Profesní portfolio nabízí možnost jak monitorovat nejen aktuální stav, ale i vývoj profesních kvalit učitele, což je nezbytný předpoklad pro přijímání efektivních kroků vedoucích ke zkvalitňování profesního působení učitele. Profesní portfolio učitele je komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese.“* (Trunda, 2012, s. 7)

Podle Trundy (2012, s. 10) by správně vedené portfolio mělo obsahovat strukturovaný životopis učitele, osobní vzdělávací platformu – východiska, filozofie, postoje, názory vztahující se k profesi, plán profesního rozvoje a dokumenty dokládající profesní kvality.

Dále Trunda uvádí, že je nutné, aby učitelé pochopili smysl zavádění portfolií. Měli by si uvědomovat, že díky portfoliu budou schopni prezentovat kvalitu své práce, která by jinak zůstala skryta. Portfolio může sloužit nejen k profesnímu, ale i osobnímu růstu, je nástrojem aktivní spoluúčasti na vlastním rozvoji a hodnocení (Trunda, 2010, s. 6)

Jak uvádí Syslová (2013, s. 52) *„profesní portfolio můžeme považovat za komplexní nástroj sebehodnocení učitele“*, které plní funkci reprezentativní, pracovní, hodnotící i diagnostickou.

Rozděluje portfolia na tyto typy:

- **pracovní – dokumentační** – učitelé si do nich zařazují všechny artefakty, které vznikají v průběhu jejich činnosti v mateřské škole (vlastní pracovní listy, práce dětí ...)
- **ukázkové** - nejčastěji se využívají při výběrovém řízení nebo ucházení o pracovní místo
- **diagnostické** – hodnotící portfolio sloužící pro vlastní hodnocení, ale i hodnocení ředitelem školy

Forma vedení i obsah portfolií se může odlišovat na jednotlivých školách i u jednotlivých učitelů. Cílem by měla být smysluplnost a efektivita především pro sebereflexi a profesní rozvoj učitele.

Kromě životopisných dat, certifikátů a údajů o vzdělávání mohou být součástí portfolií i záznamy ze samostudia, seznam přečtené odborné literatury, hodnotící a sebehodnotící zprávy. V mateřských školách si učitelky mohou zakládat přípravy, zajímavé projekty, vytvořené pomůcky, nápady a záznamy z nejrůznějších aktivit – fotky, videa ... Dnes už portfolia mohou existovat nejen v tištěné, ale i v elektronické podobě, což vyžaduje jisté ICT dovednosti, ale poskytuje zase rozšířené možnosti pro úpravy a prezentaci. Vytváření portfolií není jednorázovou záležitostí, spočívá ve sběru a zakládání dokumentů a jejich následném třídění v určitém časovém odstupu. Správně vedené portfolio není jen evaluační nástroj, ale ukazuje nám vývoj pracovníka, pomáhá určit směr dalšího vzdělávání.

Trunda (2010, s. 9) upozorňuje, že založením dokumentů do portfolia práce s tímto nástrojem nekončí, ale měla by pokračovat analýzou dokumentů a zamyšlením nad nimi. Učitel může vyhodnocovat tyto materiály sám, popřípadě s jiným kolegou. Další fází je setkání s vedením školy (většinou ředitelem), doporučuje se vést strukturovaný, předem částečně připravený rozhovor. Cílem rozhovoru může být získání komplexního pohledu na činnosti učitele nebo na jeho část.

## **2. 8 Samostudium**

*„Individuální studium, které provádí jedinec s využitím různých edukačních prostředků (učebnice či jiný učební text, výukový program prezentovaný počítačem, rozhlasová či televizní výuka aj.) Toto studium může mít formu neřízeného učení realizovaného jen na základě zájmu a motivace vzdělávajícího se subjektu nebo formu řízeného učení, které je součástí distančního vzdělávání. Samostudium je v současné společnosti vysoce důležitým a nezbytným procesem zabezpečujícím celoživotní učení/vzdělávání.“ (Průcha, 2009, s. 257)*

Samostudium patří k metodám profesního rozvoje, je možné ho realizovat na pracovišti i na jiném místě. V mateřské škole se pro samostudium na pracovišti nabízí využití hodin k nepřímé pedagogické činnosti, které slouží k přípravě na pedagogickou práci. Pokud je pracoviště vybaveno počítačovou technikou, kterou mají učitelky k dispozici, je možné využívat internet – existuje velké množství portálů zabývajících se problematikou předškolního vzdělávání a sloužících k výměně zkušeností mezi pedagogy. Důležitou součástí pracoviště by měla být dobře vybavená učitelská knihovna. Knihy plné tvořivých nápadů, ale hlavně odbornou literaturu s nejrůznějšími tématy vydává např. nakladatelství Portál. Učitelky mohou knihy studovat svým tempem a podle svých zájmů a potřeb například v době odpočinku dětí, v rámci přípravy na přímou vyučovací povinnost nebo mohou využívat 12 dnů samostudia.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., stanoví, že pedagogickým pracovníkům přísluší k dalšímu vzdělávání

volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. V základních a středních školách je převážně využíváno v období vedlejších školních prázdnin, které v mateřské škole nejsou. U menších zařízení nastává při čerpání dalšího volna problém se zastupitelností učitelek. Jelikož je volno k samostudiu považováno z hlediska zákona za překážku na straně zaměstnance, vyplývá z toho, že zaměstnanci nelze ukládat žádné pracovní úkoly, ani obsah vzdělávání, které by měl zaměstnanec absolvovat. Čerpání tohoto volna je plně v kompetenci ředitele školy a je k němu také různě přistupováno.

Ředitelé mohou zařazovat do programu pedagogických porad reference ze samostudia učitelů a tím opět podporovat vzájemnou výměnu zkušeností a profesní obohacení všech zúčastněných.

Protože samostudium je jedna z významných metod profesního rozvoje, které je možno využívat i na pracovišti, zařadila jsem tuto položku i do svého výzkumu.

Starý (2012, s. 133) zdůrazňuje, že *„samostudium může přinášet stejně hodnotné výsledky jako účast na kurzech dalšího vzdělávání“*.

Při vhodném prokazování - např. portfolio nebo prezentace pro kolegy, může být považováno za rovnocenné. Výhodou samostudia je možnost individuálně voleného tématu, času, místa i tempa studia. Nezbytným předpokladem je ovšem silná motivace studujících.

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 3 Metodologická část

Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, které z vybraných metod profesního rozvoje jsou nejčastěji využívány v mateřských školách přímo na pracovišti. Byl zvolen kvantitativní typ výzkumu a jako nástroj dotazníkové šetření.

Tento způsob byl vybrán jako nejvhodnější z důvodu potřeby většího množství respondentů. Byl proveden předvýzkum. V návaznosti na studium odborné literatury byla ověřována vhodnost zařazení určitých otázek formou diskuze a konzultace s několika ředitelkami mateřských škol (3. ročník studia Školského managementu). Pomocí pilotního dotazníku byly odhaleny některé nedostatky, vyzkoušeny způsoby odpovědí a výstupy vyhodnocování, otázky následně upraveny a přeformulovány. Vytvoření dotazníku od firmy Survio nejlépe vyhovovalo požadovaným nárokům. Také forma sběru odpovědí i zpracování výstupů z šetření bylo vyhovující.

Dotazník (příloha č. 1c) obsahoval 13 hlavních povinných otázek a 8 doplňujících nepovinných. Otázky byly převážně uzavřené s možností výběru z několika odpovědí a několik polouzavřených s možností odpovědět i vlastní variantou. Některé otázky byly pouze s výběrem jedné možnosti, jiné výčtové s možností vybrat více adekvátních odpovědí, některé s výběrem z dané posuzovací škály. Byla zvolena přiměřená délka dotazníku. Na počet otázek i přibližnou délku potřebnou k vyplnění byli respondenti upozorněni v úvodním dopise (příloha č. 1b).

Největším problémem při používání metody dotazníkového šetření je návratnost dotazníků. Pro dosažení co největší návratnosti, byl kladen větší důraz na způsob rozesílání dotazníků. Osobně, telefonicky nebo samostatným emailem bylo osloveno 16 vytipovaných ředitelek mateřských škol z nejbližšího okolí (kolegyně, studenti Školského managementu) a tyto ředitelky byly požádány o další osobní doporučení s prosbou o předání odkazů k dotazníku. Tak se podařilo oslovit dalších 40 ředitelek mateřských škol z Prahy a Středočeského kraje. Současně bylo rozesláno 15 odkazů s osobním oslovením do mateřských škol vybraných na internetu ze seznamu škol (příloha č. 1a). Ředitelky byly vždy upozorněny na anonymitu, kterou zajišťuje přímý odkaz k vyplnění, na snadnost a časovou nenáročnost vyplňování dotazníku a v závěru bylo doplněno poděkování za vyplnění.

Celkem bylo osloveno 70 respondentů, zpět bylo odesláno 45 odpovědí, což je návratnost téměř 65%. Sběr dat probíhal v měsíci lednu 2014. Cílovou skupinou byly ředitelky státních mateřských škol v Praze a Středočeském kraji, které mají 3 a více tříd.

Odpovědi respondentů byly statisticky zpracovány, nejčastěji v procentech. Tabulky a grafy zajišťují větší přehlednost.

## 4 Výzkumné šetření

### 4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, **které z vybraných metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti jsou nejčastěji využívány v mateřských školách**. Jedná se o výzkumný problém popisný, který zkoumá zastoupení jednotlivých metod profesního rozvoje v mateřských školách.

Stanovila jsem tyto výzkumné otázky, kterým odpovídají jednotlivé otázky v dotazníku:

- *Které z vybraných metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti jsou nejčastěji využívány v mateřských školách? (otázky č. 2, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 17)*
- *Jaké faktory a podmínky mohou ovlivňovat využívání těchto metod profesního rozvoje? (otázky č. 1, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 15, 16, 18, 20, 21)*
- *Jak ředitelky MŠ vyhodnocují efektivitu a přínos těchto metod profesního rozvoje? (otázka č. 19)*

### 4.2 Ověřovaná tvrzení

Ve své práci jsme se pokusila potvrdit nebo vyvrátit tato tvrzení:

***Tvrzení 1/:** K profesnímu rozvoji učitelek mateřských škol jsou využívány i metody probíhající na pracovišti.*

***Tvrzení 2/:** Ředitelky mateřských škol vyhodnocují zkoumané metody rozvoje na pracovišti jako vysoce přínosné.*

***Tvrzení č. 3/:** Většímu využívání těchto metod nejvíce brání časová náročnost zavádění, provedení a vyhodnocování těchto metod.*

***Tvrzení 4/:** Z metod rozvoje probíhajících na pracovišti jsou v mateřských školách nejméně využívány metody využívající zapojení externí osoby.*

### 4.3 Interpretace výsledků výzkumu

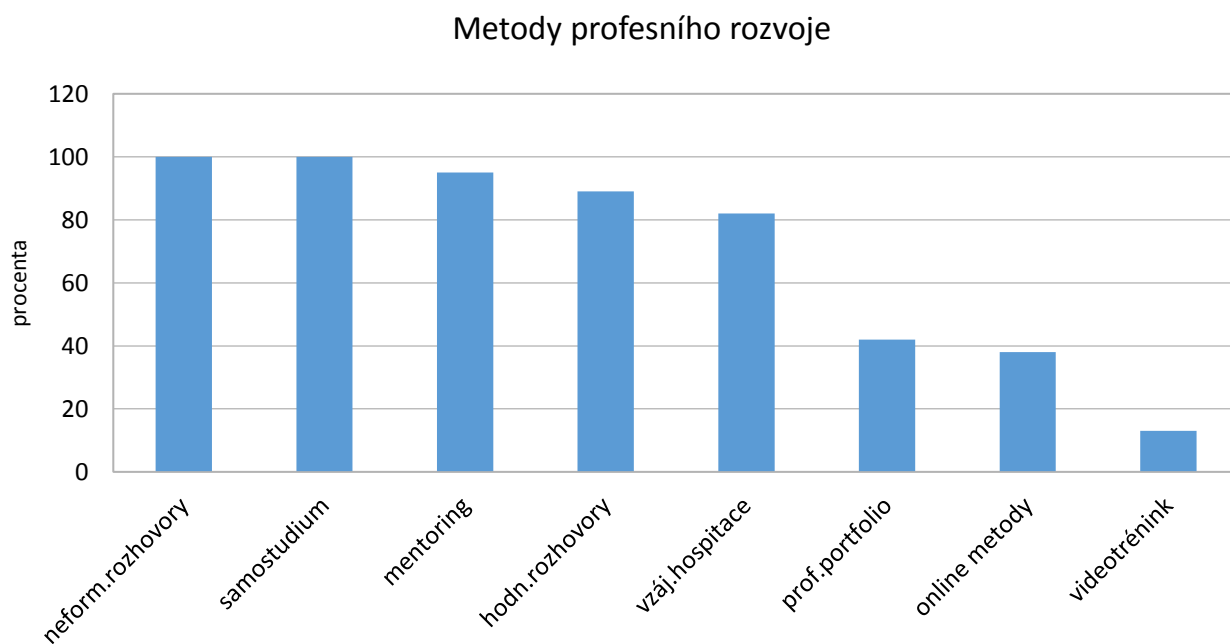
Celkem bylo rozesláno 70 dotazníků, vrácených odpovědí bylo 45. Všechny základní otázky, které byly označeny jako povinné, byly zodpovězeny všemi respondenty. U doplňujících (nepovinných) otázek se počet odpovědí liší, je vždy uveden v tabulce.

**Cílem** mé práce bylo zjistit, které z vybraných metod profesního rozvoje probíhající na pracovišti jsou nejčastěji využívány v mateřských školách. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá následující zjištění:

Ve všech oslovených MŠ je využívána metoda neformálních rozhovorů a samostudium, v 95 % škol je využívána nějaká forma mentoringu. Významněji jsou ještě rozšířeny hodnotící rozhovory a vzájemné hospitace. Ostatní metody, které byly zastoupeny v dotazníkovém šetření, jsou zastoupeny méně.

	využívá celkem	pravidelně	občas	ne
neform.rozhovory	100%	45	45	0
samostudium	100%	45	45	0
mentoring	95%	43	43	2
hodn.rozhovory	89%	40	27	13
vzáj.hospitace	82%	37	9	28
prof.portfolio	42%	19	19	0
online metody	38%	17	2	15
videotrénink	13%	6	3	39

Tabulka č. 1: Četnost využívání metod profesního rozvoje



Graf č. 1.: Četnost využívání metod profesního rozvoje

Dále jsou podrobněji popsány zjištěné výsledky podle jednotlivých otázek dotazníku:

**Otázka č. 1/ Délka Vaší praxe na současné pozici:**

	procenta	počet
Do 10 let	48,89%	22
11 a více let	51,11%	23

Tabulka č. 2: Délka praxe ředitelek

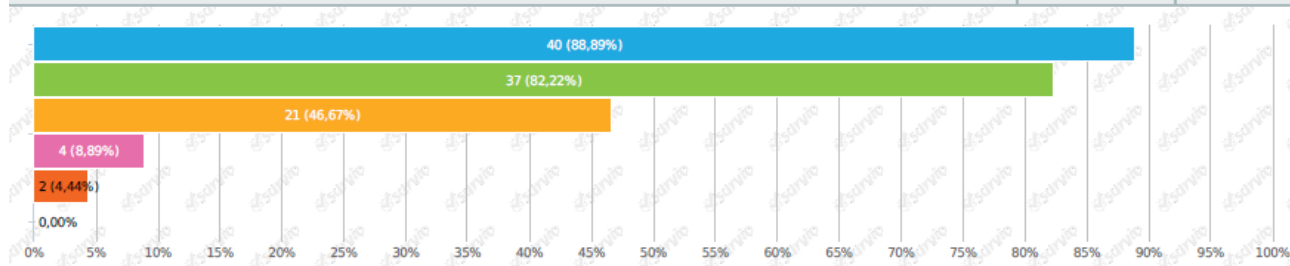
**Komentář k otázce č. 1:**

Dotazníky vyplnilo 45 ředitelek mateřských škol. 23 ředitelek zastává tuto funkci 11 a více let, 22 ředitelek méně než 11 let. Jelikož jsem v úvodu dotazníku zjišťovala délku praxe ředitelek MŠ, pokusila jsem se tento údaj také využít pro porovnání, zda jsou rozdíly ve využívání vybraných metod profesního rozvoje mezi ředitelkami s kratší a delší praxí.

U základních (povinných) otázek výzkumu jsou tedy dva typy tabulek: jedna, která ukazuje celkové výsledky – odpovědi všech respondentů a druhá, která porovnává odpovědi dvou skupin ředitelek v závislosti na délce praxe.

**Otázka č. 2/ Mentoring - v širším pojetí můžeme chápat jako formu kolegiální pomoci a spolupráce, při níž jde o podporu zkušenějšího učitele učiteli méně zkušenému. Ve Vaší mateřské škole tuto formu využíváte (můžete označit více možností):**

Odpověď	Odpovědi	Podíl
● při uvádění začínajících učitelek	40	88.89%
● při vedení praxe studentů	37	82.22%
● pro řízenou vzájemnou kolegiální pomoc mezi učitelkami	21	46.67%
● jako cílenou metodu rozvoje učitelek vedenou externími odborníky	4	8.89%
● nevyžíváte	2	4.44%
● jinak /uvedte/:	0	0.00%



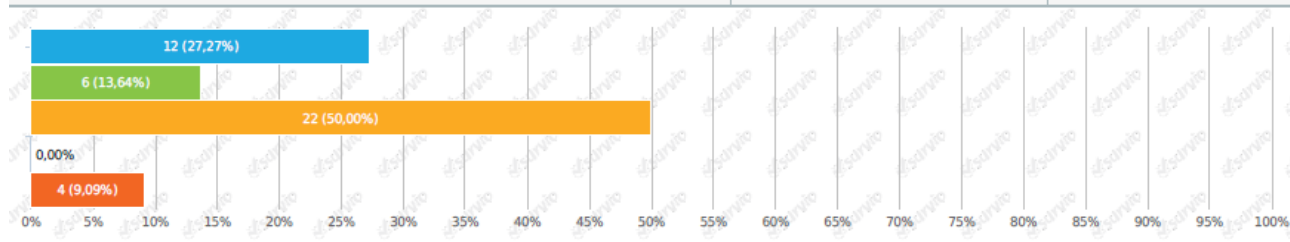
Tabulka č. 3: Mentoring – využívání

	Do 10 let	11 a více let
při uvádění zač. učitelů	20 (91%)	20 (87%)
při vedení praxe	17 (77%)	20 (87%)
řízená vzájemná pomoc	10 (45%)	11 (48%)
cílená metoda vedená externisty	1 (5%)	3 (13%)
nevyžívají	2 (9%)	0

Tabulka č. 4: Mentoring - využívání (délka praxe)

**Doplňující otázka č. 3/ Pokud využíváte: mentoring u vás v MŠ vede většinou:**

Odpověď	Odpovědi	Podíl
ředitelka	12	27.27%
zástupkyně ředitelky	6	13.64%
jiná učitelka	22	50.00%
externí mentor	0	0.00%
Jiná	4	9.09%



Tabulka č. 5: Mentoring – vedení

**Komentář k otázce č. 2 a č. 3: MENTORING:**

Z odpovědí vyplývá, že mentoring v nějaké formě je využíván v 95 % zkoumaných škol.

Nejčastější formou využívání mentoringu je uvádění začínajících učitelů a vedení praxe studentů.

Pro profesní rozvoj učitelek s delší praxí je tato metoda využívána méně, pouze v 55 % procentech škol. V těchto případech většinou probíhá jako kolegiální výpomoc mezi učitelkami. 9 % účastníků výzkumu uvedlo, že mentoring využívá jako cílenou metodu rozvoje učitelek vedenou externími odborníky.

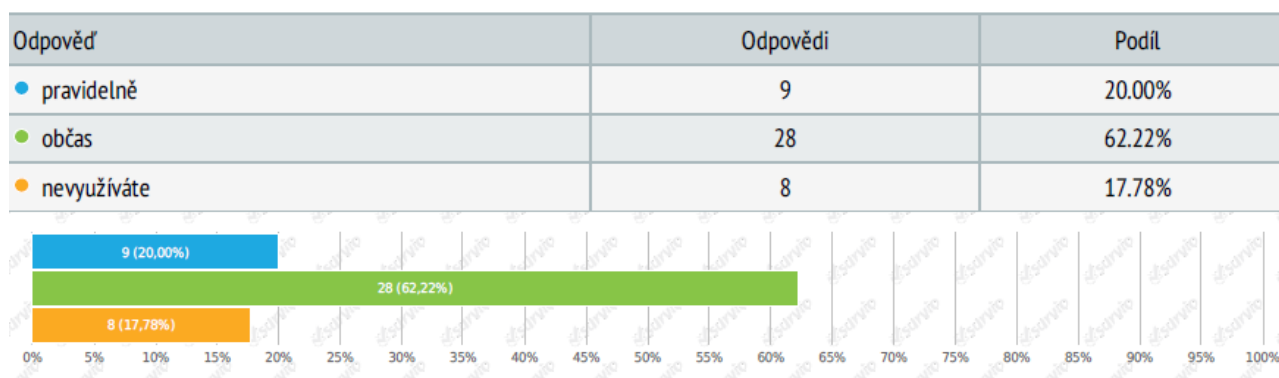
Při srovnání odpovědí ředitelky podle délky praxe nebyl zaznamenán žádný významnější rozdíl ve využívání mentoringu v oslovených mateřských školách.

Na doplňující otázku odpovídalo 44 respondentů. V polovině MŠ vede mentoring nejčastěji jiná učitelka, to souvisí s využíváním mentoringu především pro uvádění začínajících učitelů.

V mateřských školách je uvádějí učitelkou většinou kolegyně ze stejné třídy. Externí mentor nebyl označen ani v jednom případě, i když v předchozí otázce čtyři respondentky uvedly, že využívají mentoring vedený externími odborníky. 1x byla označena odpověď jiná: mentoring vede metodička pro vzdělávání.

Můžeme tedy říci, že v mateřských školách je mentoring stále využíván spíše jako podpora pro začínající učitelky než jako metoda profesního rozvoje všech učitelek. Vzájemné mentorování mezi učitelkami ponese spíše prvky vzájemného hospitování, externí mentoři se v oslovených mateřských školách nevyskytují. Zajímavým podnětem může být funkce metodičky pro vzdělávání, která zřejmě funguje pro více mateřských škol.

**Otázka č. 4/ Vzájemné hospitace – návštěva vyučovacího bloku (v MŠ bloku dopoledních činností) u kolegyně ze stejného nebo jiného pracoviště za účelem získání nových poznatků, rozšíření zkušeností a vlastního profesního rozvoje. Ve vaší mateřské škole tuto metodu využíváte:**

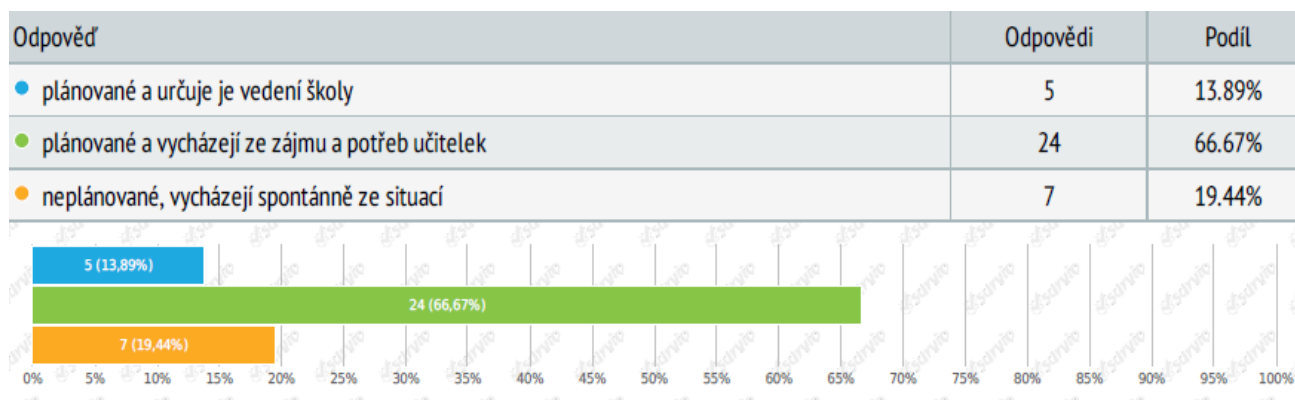


Tabulka č. 6: Vzájemné hospitace – využívání

	Do 10 let	11 a více let
pravidelně	6 (27%)	3 (13%)
občas	14 (64%)	14 (61%)
nevyžívají	2 (9%)	6 (26%)

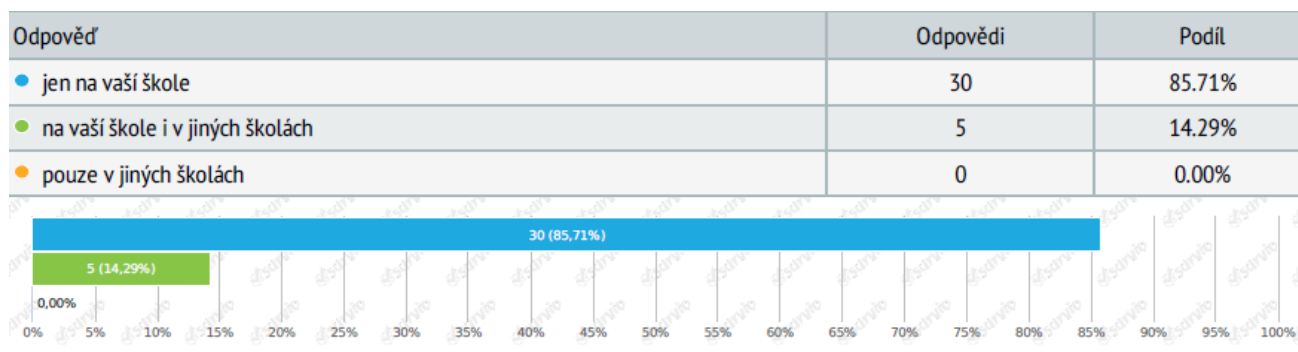
Tabulka č. 7: Vzájemné hospitace – využívání (délka praxe)

**Doplňující otázka č.5/ Pokud využíváte: vzájemné hospitace ve vaší mateřské škole jsou většinou:**



Tabulka č. 8: Plánování vzájemných hospitací

**Doplňující otázka č.6/ Pokud využíváte: vzájemné hospitace provádíte převážně:**



Tabulka č. 9: Místo vzájemných hospitací

**Komentář k otázce č. 4, č. 5 a č. 6: VZÁJEMNÉ HOSPITACE:**

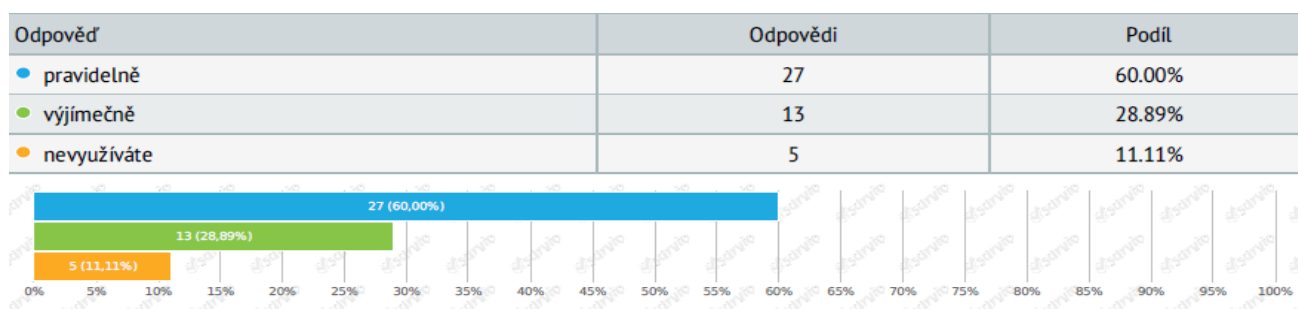
82 % respondentů využívá metodu vzájemných hospitací alespoň občas, z toho pravidelně pouze 20 %. Téměř 18 % respondentů tuto metodu vůbec nevyužívá. Při srovnání odpovědí ředitelek podle délky praxe byl zjištěn větší podíl ředitelek s kratší praxí při pravidelném využívání vzájemných hospitací. Ředitelky s delší praxí častěji odpovídaly, že vzájemné hospitace nevyužívají vůbec.

V mateřských školách, v kterých je tato metoda využívána, vycházejí vzájemné hospitace převážně ze zájmu a potřeb učitelek a jsou plánované.

U metody vzájemných hospitací je nespornou výhodou určitá neformálnost vycházející ze vztahů na pracovišti. Pokud k předávání zkušeností dochází na základě zájmu nebo potřeb učitelek, můžeme očekávat větší efektivitu než při direktivně nařízeném hospitování.

Převážná většina vzájemných hospitací (86 %) probíhá pouze v rámci vlastních škol, 14 % hospituje také na jiných školách. Větší rozšíření hospitací i na jiná pracoviště by bylo jistě přínosné, ale to předpokládá již silnější zájem, ochotu a organizaci z více stran.

**Otázka č.7/ Hodnotící rozhovory – realizují se většinou 1x ročně mezi ředitelkou a učitelkou s cílem objektivně zhodnotit práci učitelky z pohledu obou stran a stanovit cíle a priority dalšího rozvoje pro budoucí období. Ve Vaší mateřské škole tuto metodu využíváte:**



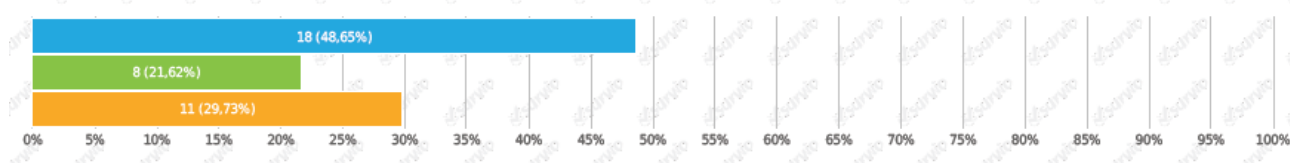
Tabulka č. 10: Hodnotící rozhovory – využívání

	Do 10 let	11 a více let
pravidelně	13 (59%)	14 (61%)
výjimečně	7 (32%)	6 (26%)
nevyužívají	2 (9%)	3 (13%)

Tabulka č. 11: Hodnotící rozhovory – využívání (délka praxe)

**Doplňující otázka č.8/ Pokud využíváte: za nejnáročnější část hodnotících rozhovorů považujete:**

Odpověď	Odpovědi	Podíl
• přípravu	18	48.65%
• samotný rozhovor	8	21.62%
• vyhodnocení	11	29.73%



Tabulka č. 12: Náročnost hodnotících rozhovorů

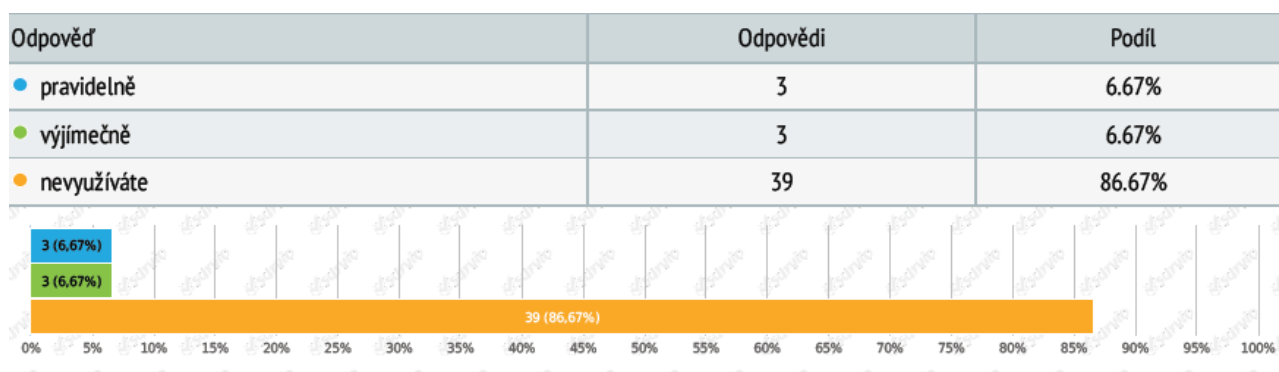
**Komentář k otázce č. 7 a č. 8: HODNOTÍCÍ ROZHOVORY**

Pravidelně nebo výjimečně vede hodnotící rozhovory téměř 90 % dotázaných ředitelk, 60 % dokonce tuto metodu využívá pravidelně, 11 % hodnotící rozhovory vůbec nevyužívá. Odpovědi ředitelk vyhodnocené podle délky praxe jsou téměř shodné.

Z tohoto výsledku můžeme usuzovat, že hodnotící rozhovory jsou využívány ředitelkami mateřských škol často a mohou tak přispívat nejen k profesnímu rozvoji učitelek, ale přinášet také zpětnou vazbu pro učitelky i ředitelku a významně se podílet na tvorbě klimatu školy.

Za nejnáročnější část hodnotících rozhovorů je ředitelkami považována příprava (téměř 50 %). Kvalitní příprava jistě usnadňuje vedení i následné vyhodnocení hodnotícího rozhovoru. Příprava by měla probíhat na obou stranách – hodnotícího i hodnoceného.

**Otázka č. 9/ Videotrénink interakcí – metoda využívání videonahrávek interakcí učitelky a dětí. Ve spolupráci s videotrenérem učitelka postupnými kroky rozebírá a zlepšuje svoje profesní kompetence. Tuto metodu ve vaší mateřské škole využíváte:**

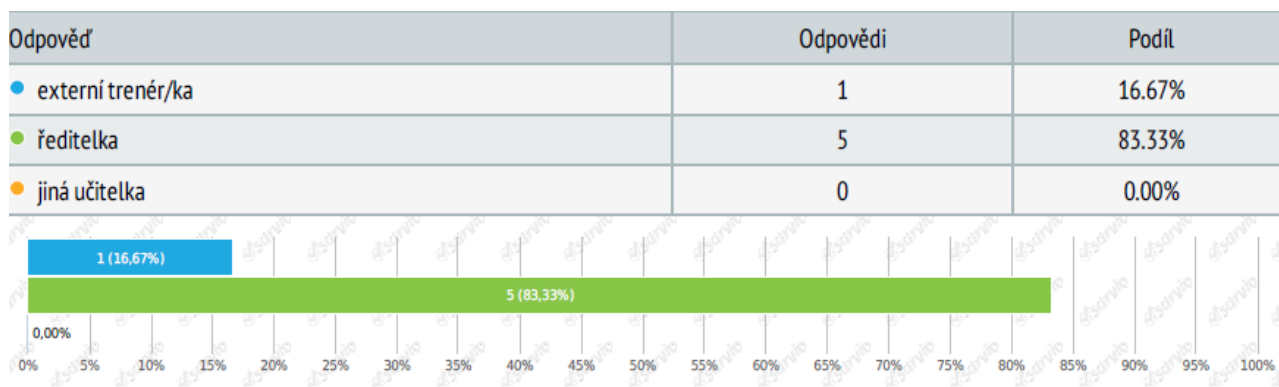


Tabulka č. 13: Videotrénink interakcí - využití

	Do 10 let	11 a více let
pravidelně	2 (9%)	1 (4%)
výjimečně	1 (5%)	2 (9%)
nevyžívají	19 (86%)	20 (87%)

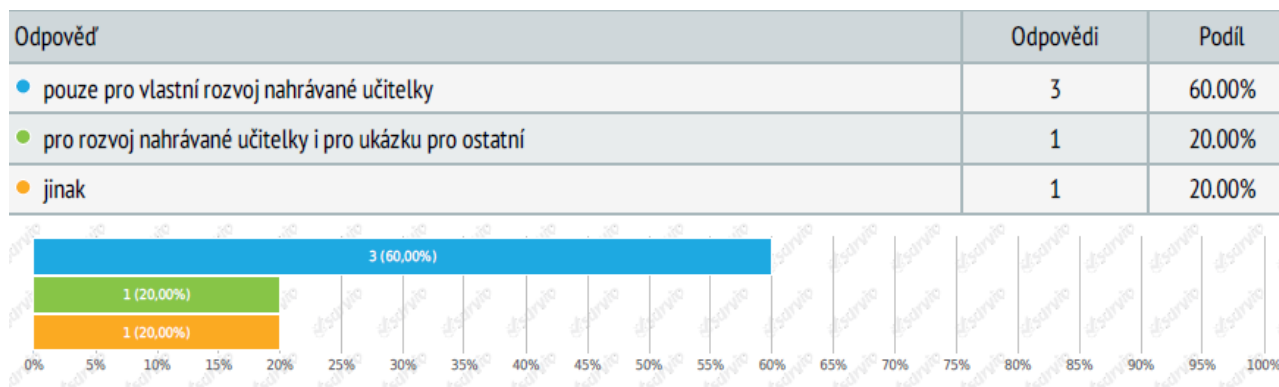
Tabulka č. 14: Videotrénink interakcí – využití (délka praxe)

**Doplňující otázka č. 10/ Pokud využíváte: nahrávky a rozbor videotréninku interakcí provádí:**



Tabulka č. 15: Vedení videotréninku

**Doplňující otázka č. 11/ Pokud využíváte: videonahrávky použijete:**



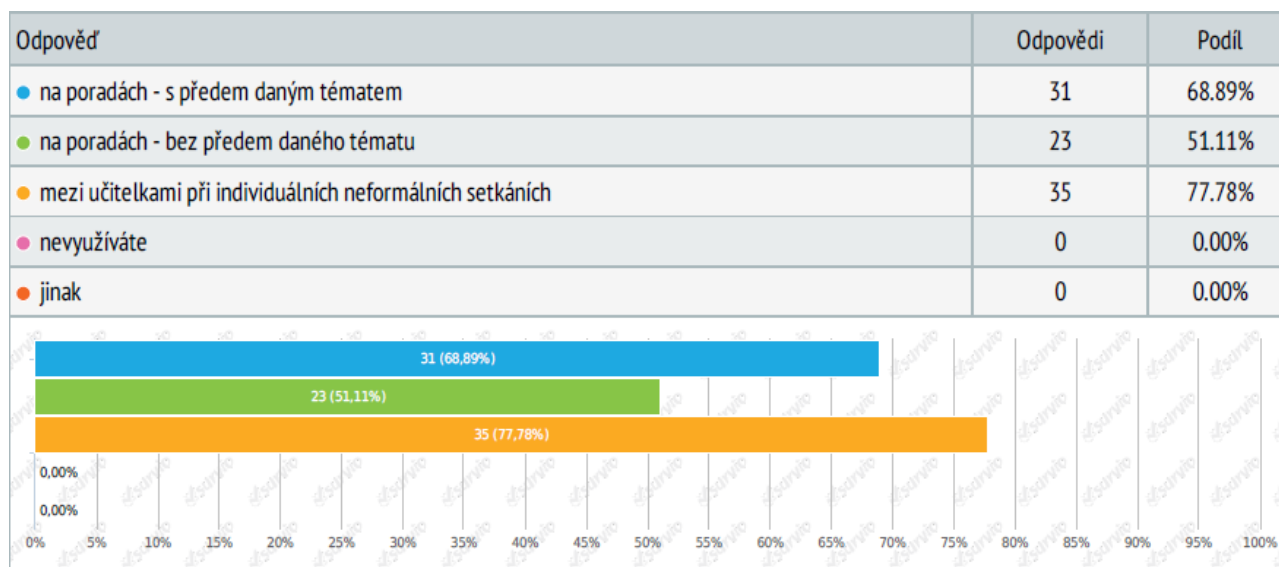
Tabulka č. 16: Využití videonahrávek

### Komentář k otázce č. 9, č. 10 a č. 11: VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ:

Metodu videotréninku využívá z dotázaných mateřských škol pouze 13 % tj. 6 škol, z toho 3 školy pravidelně a 3 školy výjimečně. Ukazuje to malou rozšířenost této metody v prostředí mateřských škol. V pěti školách provádí vlastní nahrávku ředitelka školy a pouze v jedné škole nahrává externí trenér. Pojetí, kdy nahrávku pořizuje ředitelka, omezuje náklady spojené s financováním externího pracovníka, ale trochu posouvá smysl a význam této metody. Při využití externího trenéra je zajištěna větší objektivita, minimalizují se obavy z kontroly a negativního hodnocení učitelky. V polovině škol, které s touto metodou pracují, využívají nahrávky pouze pro rozvoj nahrávané učitelky, v jedné škole i jako ukázky pro ostatní, v jednom případě také pro práci s rodiči.

Jelikož se jedná o velmi malý vzorek škol, které tuto metodu využívají, nemůžeme tyto výsledky příliš zobecňovat. Bylo by zajímavé, kdyby tyto školy více prezentovaly výsledky této metody, seznamovaly s jejím přínosem a možnostmi ostatní a tím přispívaly většímu rozšíření do dalších škol.

**Otázka č. 12/ Neformální rozhovory – odborná diskuze, která má vést k objasnění či vyřešení problémů, výměně zkušeností – probíhá většinou v rámci pedagogických porad nebo neformálních setkání učitelů. Ve vaší mateřské škole tuto metodu využíváte: (můžete označit více možností)**



Tabulka č. 17: Neformální rozhovory – využívání

	Do 10 let	11 a více let
porady s tématem	16 (73%)	15 (65%)
porady bez tématu	13 (59%)	10 (44%)
neformální setkání	17 (77%)	18 (78%)
nevyžívají	0	0

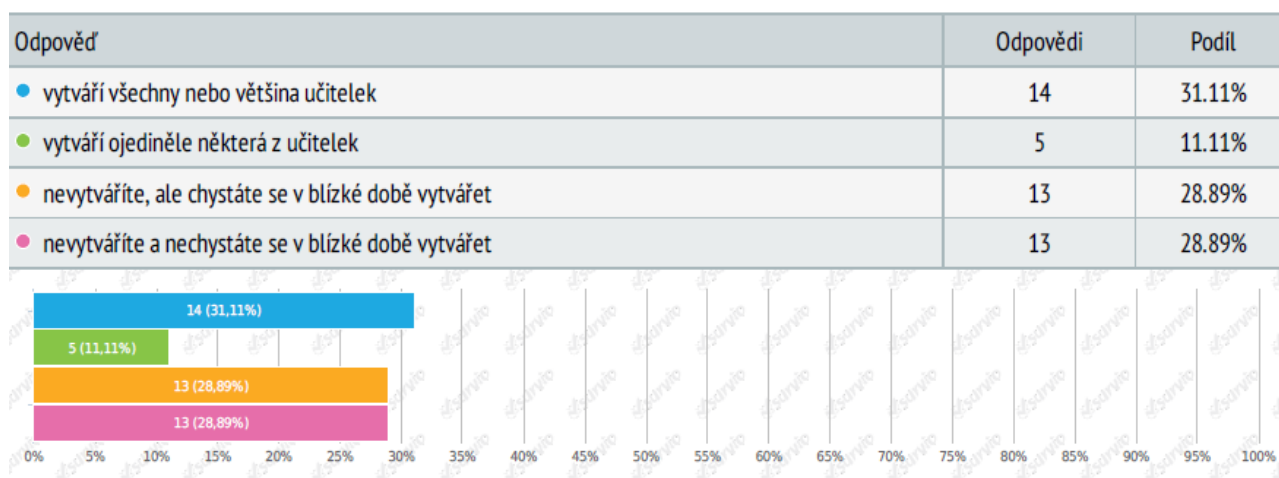
Tabulka č. 18: Neformální rozhovory – využívání (délka praxe)

## Komentář k otázce č. 12: NEFORMÁLNÍ ROZHOVORY

Metoda neformálních rozhovorů je využívána ve všech dotazovaných mateřských školách. Ve většině škol probíhají tyto rozhovory při neformálních setkáních učitelek, téměř v 70 % se uskutečňují pedagogické porady s předem daným tématem. Také porady bez předem daného tématu často vyústí do odborných diskuzí. Rozdíly v odpovědích mezi ředitelkami s kratší a delší praxí jsou zanedbatelné.

Můžeme říci, že neformální rozhovory probíhají na pracovišti často. Z výzkumu nevyplývá, jak jsou tyto neformální rozhovory dále využity, příp. zpracovány. Ředitel může svým působením nabádat pedagogy, aby s tématy a případně zajímavými výsledky svých rozhovorů seznámily ostatní pedagogy právě při pedagogických poradách. Vzájemné sdílení a obohacení pak může více přispět k profesnímu rozvoji učitelů.

**Otázka č. 13/ Profesionální portfolio – komplexní nástroj evaluace učitele, obsahující strukturovaný životopis, filozofii, názory a postoje, plán dalšího rozvoje a učitelem vybrané dokumenty mapující jeho pedagogické působení (přípravy, fotky, osvědčení ....). Ve Vaší mateřské škole profesionální portfolio:**



Tabulka č. 19: Profesionální portfolio – využívání

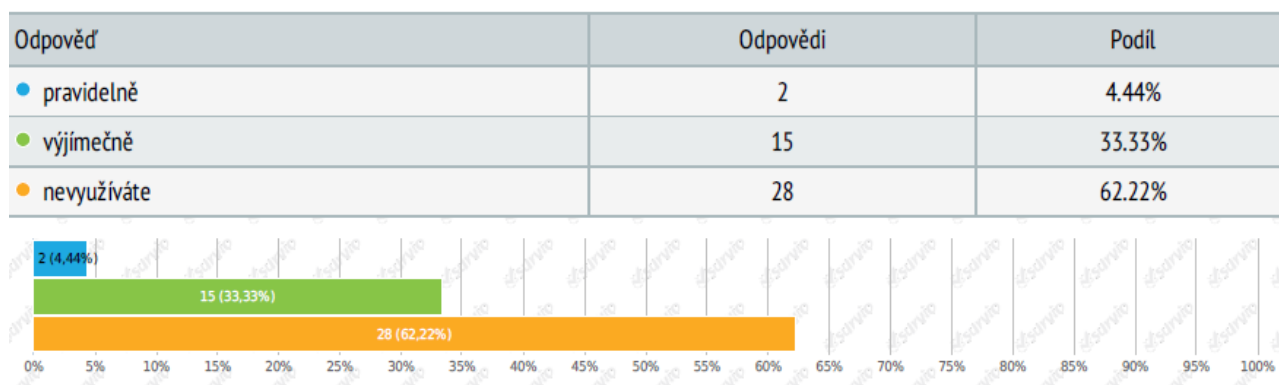
	Do 10 let	11 a více let
všechny nebo většina uč	7 (32%)	7 (31%)
ojediněle	1 (5%)	4 (17%)
ne, ale chystají se	8 (36%)	5 (22%)
ne a nechystají se	6 (27%)	7 (30%)

Tabulka č. 20: Profesionální portfolio – využívání (délka praxe)

## Komentář k otázce č. 13: PROFESNÍ PORTFOLIO

Z odpovědí vyplývá, že portfolio zatím vytváří učitelky téměř v polovině (42 %) oslovených MŠ a v několika dalších školách se na to připravují. Z odpovědí nevyplývá, jakou formu portfolio má. Mohlo by být předmětem dalšího výzkumu nebo podrobnějších otázek, zda slouží jen k zakládání osvědčení z absolvovaných školení a seminářů, nebo k opravdové reflexi praxe učitelky a jejímu dalšímu rozvoji. Odpovědi ředitelek podle délky praxe jsou téměř shodné.

**Otázka č. 14/ Online metody - typ učení probíhající prostřednictvím elektronických zařízení zahrnující dlouhodobé kurzy nebo kratší moduly. Ve Vaší mateřské škole tyto metody využíváte:**

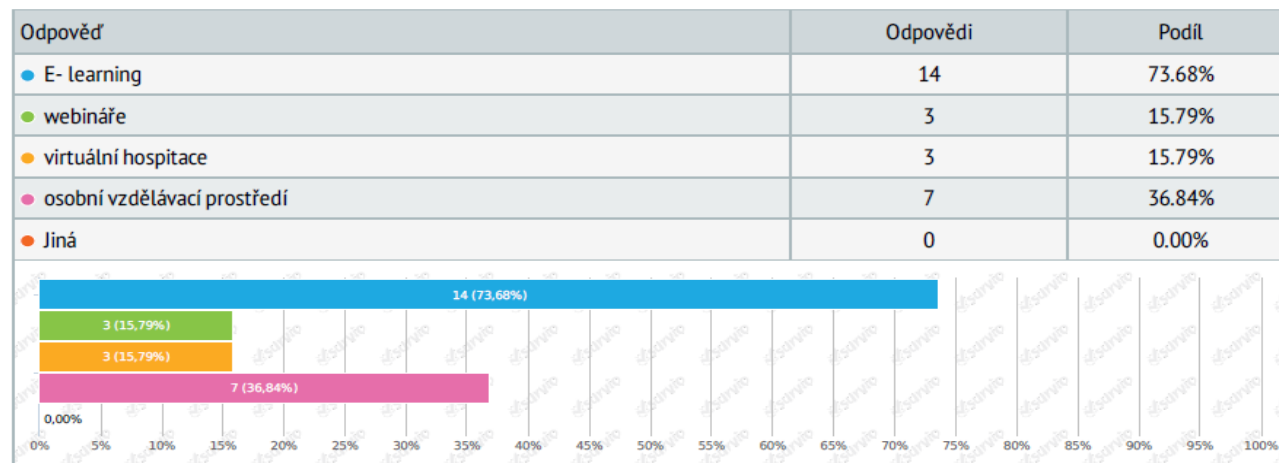


Tabulka č. 21: Online metody – využívání

	Do 10 let	11 a více let
pravidelně	0	2 (9%)
výjimečně	4 (18%)	11 (48%)
nevyžívají	18 (82%)	10 (43%)

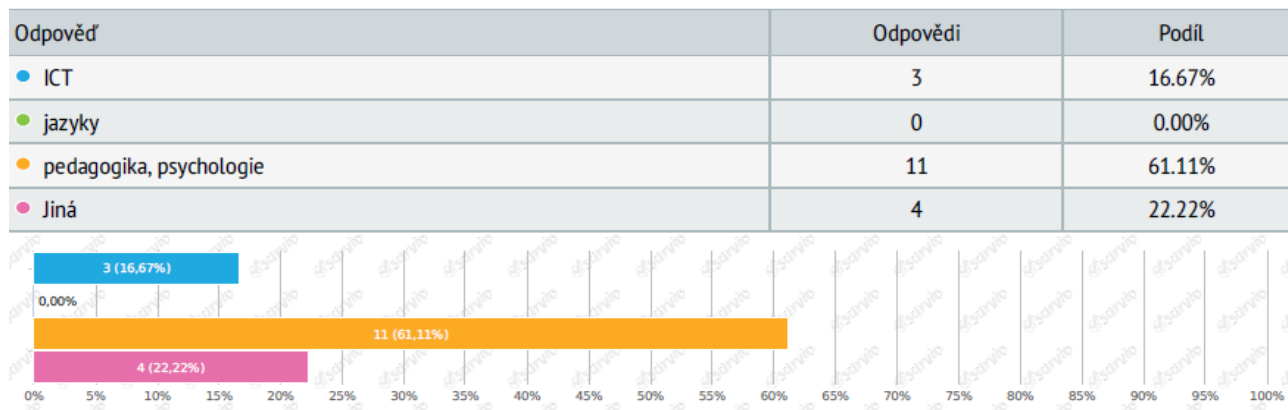
Tabulka č. 22: Online metody – využívání (délka praxe)

**Doplňující otázka č. 15/ Pokud využíváte: Z online metod profesního rozvoje užíváte (můžete označit více možností):**



Tabulka č. 23: Druhy online metod

**Doplňující otázka č. 16/ Pokud využíváte: Online metody využíváte nejčastěji v těchto oblastech vzdělávání:**



Tabulka č. 24: Online metody - oblasti vzdělávání

### Komentář k otázce č. 14, č. 15 a č. 16 – ONLINE METODY

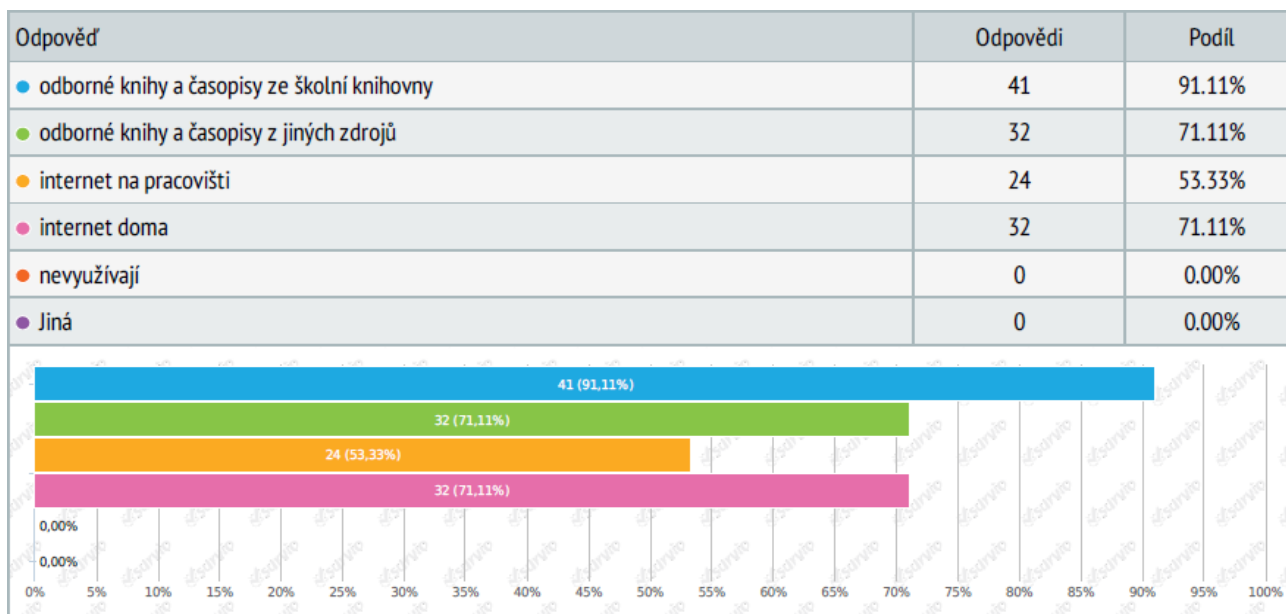
Online metody jsou pravidelně využívány pouze ve 2 MŠ, výjimečně v 15 MŠ – což je třetina ze zkoumaných škol. U této otázky je patrný větší rozdíl v odpovědích ředitelky sledovaných podle délky praxe. Ukázalo se, že častěji tyto metody ve své škole využívají ředitelky s delší praxí.

Nejčastěji využívanou online metodou je e-learning, ostatní metody jsou zmiňovány ve velmi malém počtu.

Využití této metody rozvoje je nejčastější v oblasti pedagogiky a psychologie, která nejvíce souvisí s prací učitelky mateřských škol. Z dalších oblastí byly ještě zmíněny: management, estetické obory a evaluace.

Předpokladem využívání těchto online metod je určitý stupeň počítačové gramotnosti a technické vybavenosti škol. Nabídka různých online aktivit zatím není tak široká jako pro jiné formy dalšího vzdělávání, ale v poslední době se stále více rozšiřuje i pro předškolní pedagogiku. S rozvojem ICT vzdělanosti, nástupem mladších ročníků na pozice učitelky v MŠ se dá předpokládat rychlejší a větší rozvoj a uplatnění těchto metod v budoucnu.

**Otázka č. 17/ Samostudium – individuální forma vzdělávání využívající různých edukačních prostředků – odborné knihy, učebnice, internet. Odráží většinou zájmy nebo potřeby motivovaného jedince. Ve vaší mateřské škole učitelky využívají k samostudiu nejčastěji: (můžete označit více možností)**

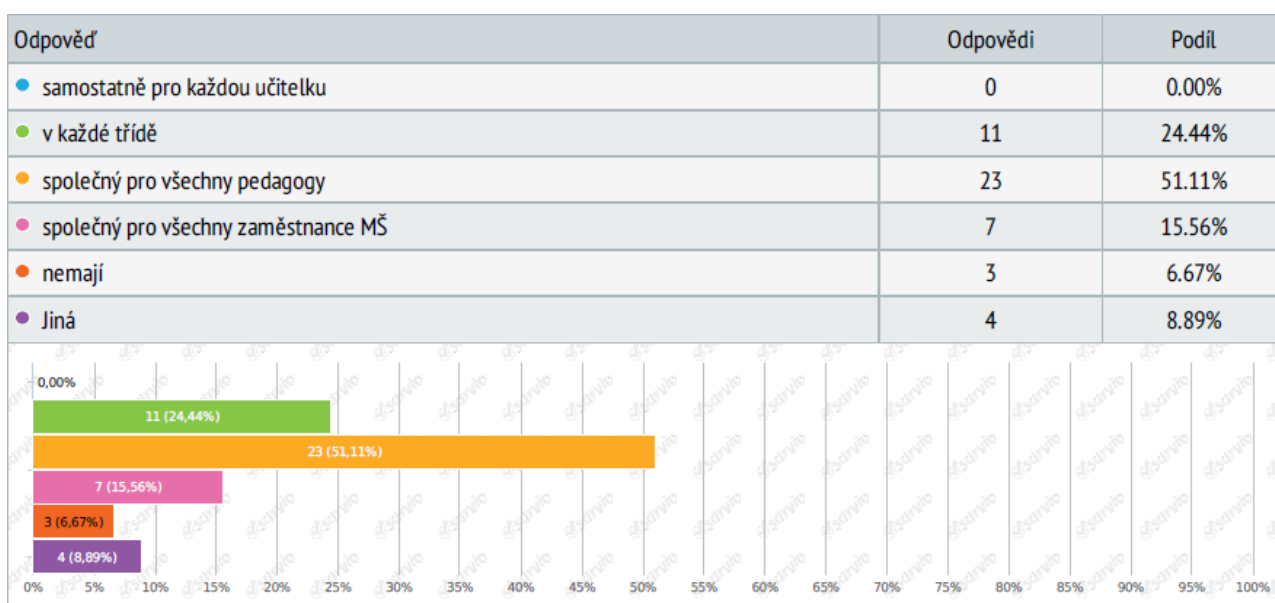


Tabulka č. 25: Samostudium – využívání

	Do 10 let	11 a více let
školní knihovna	22 (100%)	19 (83%)
jiné zdroje	16 (73%)	16 (70%)
internet na pracovišti	9 (41%)	15 (65%)
internet doma	17 (77%)	15 (65%)
nevyžíváte	0	0

Tabulka č. 26: Samostudium – využívání (délka praxe)

**Otázka č. 18/ Ve vaší MŠ mají učitelky k dispozici PC nebo notebook:**



Tabulka č. 27: Vybavení PC v MŠ

## Komentář k otázce č. 17 a č. 18.: SAMOSTUDIUM

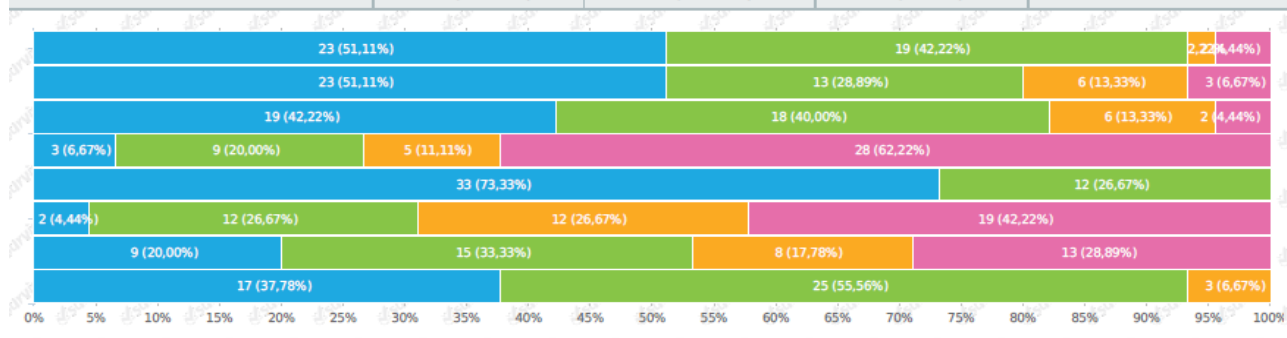
Téměř na všech dotazovaných pracovištích využívají učitelky pro samostudium odborné časopisy a knihy ze školní knihovny, v 71 % i z jiných zdrojů. O trochu menší je využívání internetu, častěji doma (71 %), ve školách internet využívá pouze 53 % učitelek. Ředitelky s delší praxí odpovídaly častěji, že u nich učitelky využívají internet na pracovišti.

Využívání internetu souvisí s doplňující otázkou, kdy bylo zjištěno, že v polovině mateřských škol mají všichni pedagogové společný počítač. Pouze čtvrtina z dotázaných mateřských škol disponuje počítačem v každé třídě. Samostatný počítač pro učitelky zatím není v mateřských školách obvyklý, ve 3 MŠ dokonce počítač učitelky k dispozici nemají vůbec. Jako jiná varianta odpovědi bylo uvedeno, že jsou počítače ve škole na každém patře.

Z odpovědi vyplývá, že kvalitní učitelská knihovna i počítačové vybavení a připojení k internetu, jsou využívány učitelkami pro samostudium v mateřských školách a mohou být důležitým faktorem pro profesní rozvoj na pracovišti.

## Otázka č. 19/ Jak hodnotíte přínos jednotlivých metod pro zvýšení kvality práce učitelek?

Odpověď	vysoký	průměrný	nizký	nevyžíváte
mentoring	23 (51.11%)	19 (42.22%)	1 (2.22%)	2 (4.44%)
vzájemné hospitace	23 (51.11%)	13 (28.89%)	6 (13.33%)	3 (6.67%)
hodnotící rozhovory	19 (42.22%)	18 (40.00%)	6 (13.33%)	2 (4.44%)
videotrénink interakcí	3 (6.67%)	9 (20.00%)	5 (11.11%)	28 (62.22%)
neformální rozhovory	33 (73.33%)	12 (26.67%)	0	0
online metody	2 (4.44%)	12 (26.67%)	12 (26.67%)	19 (42.22%)
profesní portfolio	9 (20.00%)	15 (33.33%)	8 (17.78%)	13 (28.89%)
samostudium	17 (37.78%)	25 (55.56%)	3 (6.67%)	0



Tabulka č. 28: Přínos metod profesního rozvoje

## Komentář k otázce č. 19: PŘÍNOS METOD PROFESNÍHO ROZVOJE

Přínos metod profesního rozvoje, které ve své škole využívají, mohly ředitelky posoudit na stupnici: vysoký – průměrný – nízký. Po odečtení respondentek, které dané metody nevyžívají, bylo přiřazeno jednotlivým stupňům bodové ohodnocení 1 – 3 a zjištěna průměrná výše přínosu, kterou určily

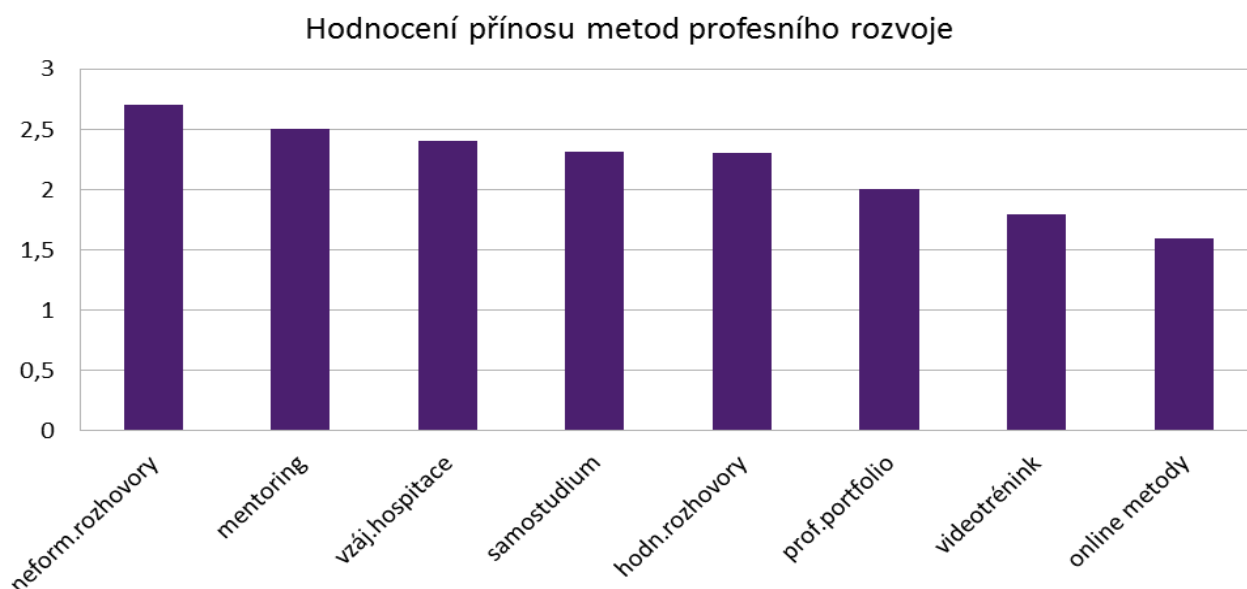
ředitelky pro jednotlivé metody.

Jak je vidět v následujícím grafu, nejvyšší přínos přisuzují ředitelky metodě neformálních rozhovorů, které podle zjištění probíhají ve všech dotazovaných mateřských školách. Nejméně využívané metody jsou videotrénink interakcí a online metody a těm byl také přiřazen nejmenší přínos z pohledu ředitelek. Vidíme tedy, že ředitelky využívají metody, které se jim zdají přínosné, zatím ale u novějších metod, které příliš nevyužívají, nemohou posoudit jejich přínos. Tyto metody hodnotila jen menší část respondentů. Tím získáváme také odpověď na výzkumnou otázku č. 3.

*Hodnocení přínosu metod profesního rozvoje pro zvýšení kvality práce učitelek:*

*(nejvyšší hodnocení je 3 body, nejnižší 1 bod)*

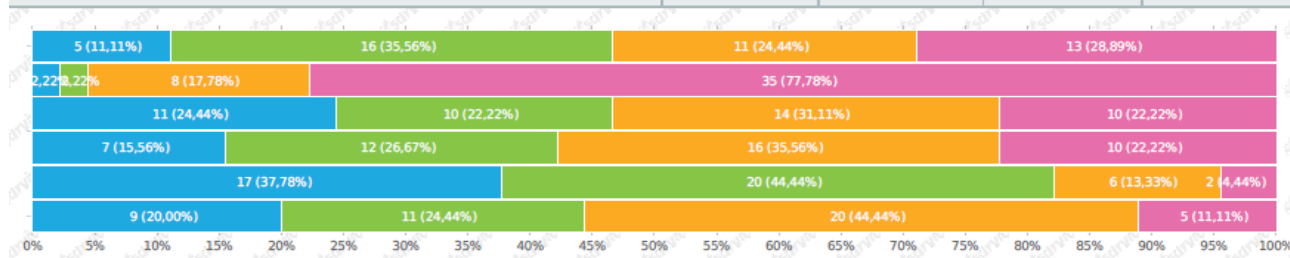
1. Neformální rozhovory (2,7)
2. Mentoring (2,5)
3. Vzájemné hospitace (2,4)
4. Hodnotící rozhovory (2,3)
- Samostudium (2,3)
5. Profesní portfolio (2,0)
6. Videotrénink interakcí (1,8)
7. Online metody (1,6)



Graf č. 2: Přínos metod profesního rozvoje

**Otázka č. 20/ Jaké jsou podle vás největší překážky bránící většímu využívání těchto metod rozvoje učitelů na pracovišti?**

Odpověď	ano	spíše ano	spíše ne	ne
nezájem učitelek o další rozvoj	5 (11.11%)	16 (35.56%)	11 (24.44%)	13 (28.89%)
nezájem ze strany vedení školy	1 (2.22%)	1 (2.22%)	8 (17.78%)	35 (77.78%)
obavy učitelek z kontrolního efektu	11 (24.44%)	10 (22.22%)	14 (31.11%)	10 (22.22%)
materiální a finanční podmínky	7 (15.56%)	12 (26.67%)	16 (35.56%)	10 (22.22%)
časová náročnost zavádění, provedení a vyhodnocování	17 (37.78%)	20 (44.44%)	6 (13.33%)	2 (4.44%)
neznalost těchto metod rozvoje	9 (20.00%)	11 (24.44%)	20 (44.44%)	5 (11.11%)

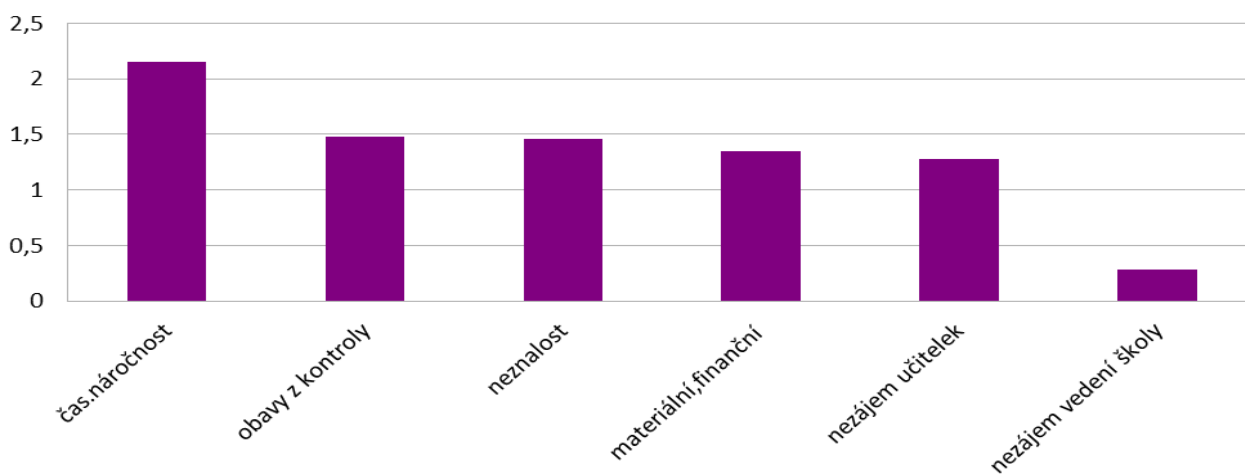


Tabulka č. 29: Překážky profesního rozvoje

**Komentář k otázce č. 20: PŘEKÁŽKY PROFESNÍHO ROZVOJE**

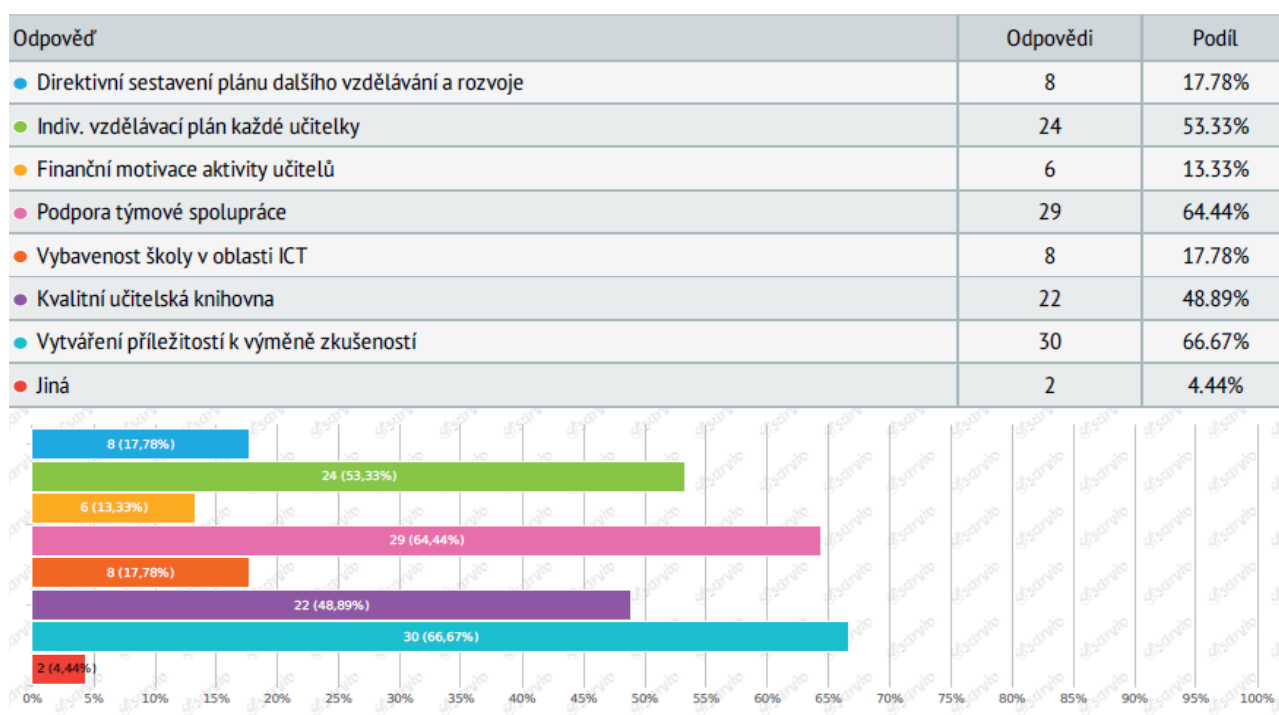
Odpovědi na tuto otázku byly opět vyhodnoceny přiřazováním bodů 0 – 3 podle škálovací stupnice odpovědí. Výsledky jsou patrné z grafu č. 2. Za největší překážku v rozvoji těchto metod považují ředitelky jednoznačně časovou náročnost zavádění, provedení a vyhodnocení. Ostatní z nabídnutých odpovědí byly hodnoceny podobně. Většina ředitelky se shodla, že překážkou není nezájem ze strany vedení školy. Neznalost těchto metod bude zřejmě přisuzována moderním online metodám a videotréninku, které jsou v tomto vzorku mateřských škol zastoupeny nejméně.

Překážky profesního rozvoje na pracovišti



Graf č. 3: Překážky profesního rozvoje na pracovišti

**Otázka č. 21/ Ve Vaší mateřské škole přispívá k profesnímu rozvoji učitelek: (označte nejvýše 3 položky, které využíváte nejvíce):**



Tabulka č. 30: Podpora profesního rozvoje

### **Komentář k otázce č. 21: PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE**

Jako nejvíce využívanou formu podpory profesního rozvoje na pracovišti uváděly ředitelky vytváření příležitostí k výměně zkušeností a podporu týmové spolupráce – asi 65 %. Tento zjištěný údaj odpovídá zjištění, že nejčastěji jsou využívány neformální rozhovory, kdy dochází právě k výměně zkušeností. Méně využívané je direktivní sestavení plánu dalšího vzdělávání a rozvoje, ředitelky upřednostňují spíše individuální vzdělávací plány. Vybavení mateřských škol informačními technologiemi pro profesní rozvoj učitelek zatím není v popředí zájmu ředitelky. Podle očekávání je málo využívaná finanční motivace (pouze 13 %), k tomu chybí ředitelkám více peněz na nenárokové složky platu. Jako další možnosti ředitelky uvedly: sestavování plánu dalšího vzdělávání po vzájemné dohodě, podporu pozitivních a přátelských vztahů na pracovišti a podporu vlastní motivace pedagogů ke zkvalitnění své práce.

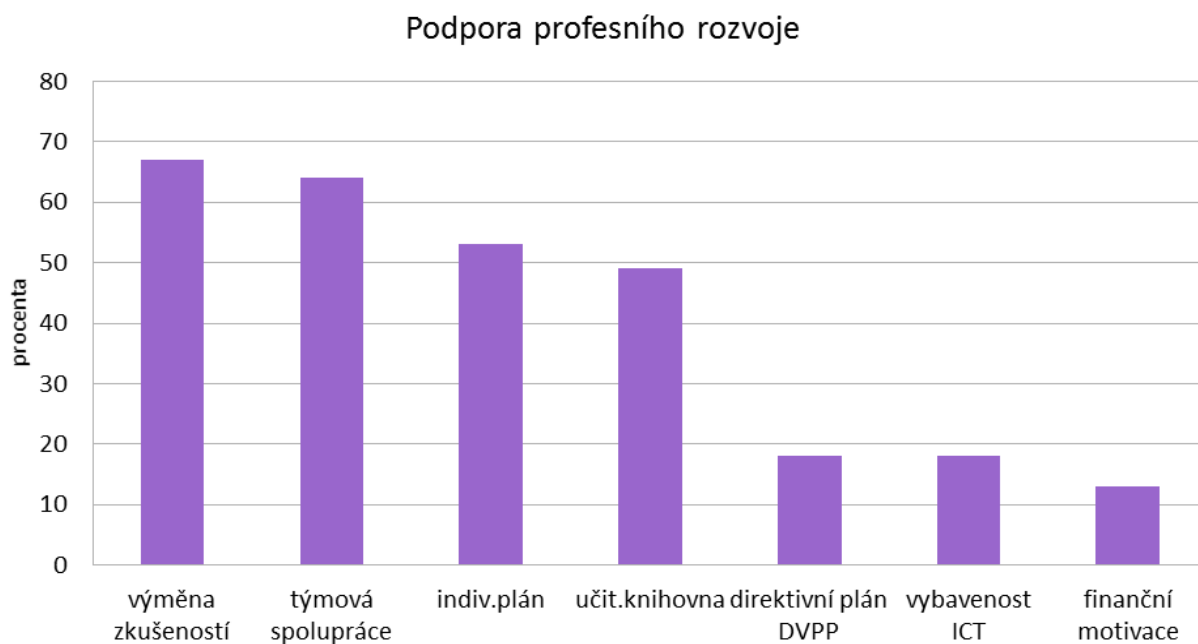
*Možnosti podpory metod profesního rozvoje na pracovišti:*

- 1/ Vytváření příležitostí k výměně zkušeností
- 2/ Podpora týmové spolupráce
- 3/ Individuální vzdělávací plán každé učitelky
- 4/ Kvalitní učitelská knihovna

5/ Direktivní sestavení plánu dalšího vzdělávání a rozvoje

Vybavenost školy v oblasti ICT

6/ Finanční motivace aktivity učitelů



Graf č. 4: Podpora profesního rozvoje

#### 4.4 Závěr výzkumného šetření a doporučení:

Ve výzkumném šetření jsem se pokusila potvrdit nebo vyvrátit tato tvrzení:

*Tvrzení 1/:* *K profesnímu rozvoji učitelek mateřských škol jsou využívány i metody probíhající na pracovišti.*

Tvrzení č. 1 se potvrdilo: v mateřských školách jsou využívány i metody probíhající na pracovišti.

*Tvrzení 2/:* *Ředitelky mateřských škol vyhodnocují zkoumané metody rozvoje na pracovišti jako vysoce přínosné.*

Tvrzení č. 2 se potvrdilo částečně: ředitelky přisuzují většině zkoumaných metod průměrný nebo vyšší přínos. Pouze metodám, které jsou nejméně využívány (online metody a videotrénink interakcí), přisuzují menší přínos pro profesní rozvoj učitelek. Zde jsou ale zaznamenány odpovědi malého vzorku respondentů, většina dotázaných tyto metody nevyužívá.

*Tvrzení č. 3:* *Většímu využívání těchto metod nejvíce brání časová náročnost zavádění, provedení a vyhodnocování těchto metod.*

Tvrzení č. 3 se potvrdilo: za největší překážku je jednoznačně považována časová náročnost zavádění, provedení a vyhodnocování těchto metod.

*Tvrzení 4/:* *Z metod rozvoje probíhajících na pracovišti jsou v mateřských školách nejméně využívány metody využívající zapojení externí osoby.*

Tvrzení č. 4 se potvrdilo: metody, které využívají zapojení externí osoby, jsou využívány nejméně. Patří k nim mentoring vedený externistou, online metody a videotrénink interakcí.

**Cílem** výzkumné části mé práce bylo zjistit, které z vybraných metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti jsou nejvíce využívány v mateřských školách. Stanoveného cíle se mi podařilo dosáhnout. V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že nejčastěji jsou v dotazovaných mateřských školách využívány neformální rozhovory a samostudium. Neformálním rozhovorům je také přisuzován největší přínos pro profesní rozvoj učitelek z pohledu ředitelek MŠ. Většina neformálních rozhovorů vzniká při individuálních neformálních setkáních učitelek.

**Doporučení:** Pro posouzení skutečného vlivu na profesní rozvoj bychom potřebovali zjistit, jakou formou jsou výsledky neformálních rozhovorů dále zpracovány a využívány.

Z šetření dále vyplynulo, že pedagogické porady jsou často využívány k odborné diskuzi na předem dané téma. Nebylo zjištěno, zda téma určuje ředitelka nebo ho navrhnou i učitelky.

Doporučení: Zde můžeme vidět příležitost pro aktivní sdílení a předávání zkušeností. Ředitelka může vyzvat učitelky, aby zajímavá či problémová profesní témata, kterým se věnují při svých rozhovorech, navrhly pro společná projednání na pedagogické poradě.

Samostudium učitelek probíhá také na všech oslovených mateřských školách.

Doporučení: Pokud se učitelka vzdělává a rozvíjí podle svých zájmů, potřeb a ze své vlastní vnitřní motivace, je to velký příspěvek k jejímu profesnímu rozvoji. Když dokáže své nově nabyté vědomosti, poznatky, dovednosti předávat dále a sdílet je s kolegyněmi na pracovišti, rozvíjí se celá škola a samostudium získá další přidanou hodnotu. K předávání zkušeností mohou nejlépe opět sloužit pedagogické porady, využít bychom mohli i formy online sdílení zajímavých materiálů.

Vysoké procento škol využívá i mentoring, ale spíše pro uvádění začínajících učitelů nebo pro vedení praxe studentů. Pro další profesní rozvoj je mentoring využíván méně.

Doporučení: Pokud využijeme možnosti mentoringu jako formy vzájemné podpory mezi kolegy, půjde opět o předávání zkušeností a sdílení např. příkladů dobré praxe. Rozhodně nemusí jít jen o rady starších učitelek mladším, naopak, např. v oblasti ICT nebo nových netradičních metod práce s dětmi se mohou starší učitelky od těch mladších naučit více než z oficiálních školení a seminářů. Záleží na celkové kultuře školy, podpoře vzájemných vztahů a týmové spolupráce. To vše ovlivňuje ředitel školy řízením a manažerskými schopnostmi v oblasti vedení lidí.

Hodnotící rozhovory využívá významná část (téměř 90 %) ředitelek, které se zúčastnily výzkumného šetření, hodnotí vysoce i jejich přínos pro profesní rozvoj učitelek.

Doporučení: Provádění hodnotících rozhovorů by mělo být samozřejmou součástí manažerské práce každého ředitele školy. Důležité je, aby výstupy z těchto rozhovorů byly dále využity nejen pro hodnocení, ale i pro další profesní rozvoj každého učitele.

Nejméně využívanými metodami profesního rozvoje jsou videotrénink interakcí a online metody. Obě tyto metody patří k těm nejnovějším, vyžadují práci s technikou a určitou úroveň ICT dovedností. To zřejmě ovlivňuje jejich menší využívání v mateřských školách.

Doporučení: Ředitelky by se měly s těmito metodami osobně více seznámit, poznat jejich nesporné výhody a mohly by je tak více propagovat a začít využívat ve svých školách. Při plánování dalšího vzdělávání mohou více zařazovat vzdělávání v oblasti ICT, motivovat učitele k vyzkoušení e-learningových kurzů nebo webinářů.

Určité překvapení pro mě bylo, že ředitelky s delší praxí využívají online metody častěji (téměř v polovině případů), ředitelky s kratší praxí jen v 18 %. Byl to nejvýznamnější rozdíl při porovnávání odpovědí ředitelek podle délky praxe. Ředitelky s delší praxí také častěji odpovídaly, že učitelky využívají k samostudiu internet na pracovišti. V jiných odpovědích byly rozdíly mezi ředitelkami s kratší a delší praxí minimální.

Je známo, že vytížení ředitelů škol je vysoké a na řízení pedagogického procesu jim nezbývá mnoho času. Sem patří i oblast profesního rozvoje učitelů. Z šetření také vyplynulo, že právě časovou náročnost zavádění, provedení a vyhodnocování těchto metod rozvoje považují ředitelky za největší překážku jejich většího rozšíření a využívání. Tady můžeme připomenout základní manažerské techniky, které ředitelům mohou pomoci v jejich práci. Jde o techniky řízení času, správné stanovení priorit, využívání možností delegování apod. Rozvoj lidských zdrojů by měl být jednou z priorit a důležitou oblastí v každodenní práci každého ředitele.

### III. ZÁVĚR

V bakalářské práci bylo mým cílem **zmapovat možnosti profesního rozvoje učitelek mateřských škol na pracovišti a zjistit, které z vybraných metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti jsou nejčastěji využívány v mateřských školách.** Na základě studia, analýzy a zpracování odborné literatury a následujícího výzkumu se mi cíle práce podařilo dosáhnout.

V teoretické části práce byl vysvětlen pojem profesní rozvoj a rozdíl mezi dalšími pojmy - učením a vzděláváním. Byla připomenuta zajímavá zjištění z některých proběhlých výzkumů souvisejících s profesním rozvojem učitelů. Dále se práce zabývala současným pojetím profese učitelky mateřské školy, významem a nutností dalšího profesního rozvoje v souvislosti se stoupajícími nároky kladenými na tuto profesi. Byla také popsána úloha ředitele školy, který je nejdůležitějším činitelem v oblasti profesního rozvoje učitelů. Na něm a jeho aktivitě záleží, jak probíhá další vzdělávání učitelů, jaké metody jsou využívány, jak jsou učitelé k profesnímu rozvoji motivováni. V současnosti, kdy na další vzdělávání učitelů je v rozpočtu stále méně peněz, mohou být metody probíhající na pracovišti důležitým prvkem v oblasti rozvoje pracovníků. V další kapitole teoretické části práce byly s využitím odborné literatury popsány některé z metod profesního rozvoje, které mohou probíhat na pracovišti, zmapovány jejich výhody i případná omezení.

Ve výzkumné části jsem se pokusila zjistit, které z vybraných metod profesního rozvoje probíhajících na pracovišti jsou nejčastěji využívány v mateřských školách. Jako nástroj jsem použila dotazníkové šetření pro získání většího počtu respondentů. Zjistila jsem, že nejčastěji jsou v mateřských školách využívány metody, které jsou spíše spontánní a neformální (neformální rozhovory, samostudium). K tomu jistě přispívá specifické prostředí mateřských škol, které se vyznačuje menším kolektivem zaměstnanců, méně formálními a bližšími vztahy mezi učitelkami, těsnější spoluprací třídních kolegyň. Nejméně jsou naopak využívány metody, které vyžadují zapojení externistů a práci s informačními technologiemi. Tato zjištění mohou opět souviset s tím, že v mateřských školách jsou ICT využívány méně než např. v základních školách a učitelky nepotřebují vytvářet většinu pedagogických materiálů na počítačích, nepracují s počítači primárně při výchovně vzdělávací práci s dětmi. Oblast online vzdělávacích aktivit zaměřených pro předškolní vzdělávání se v poslední době začíná více rozvíjet a nabídka se rozšiřuje, proto lze v budoucnu předpokládat větší využívání těchto moderních metod.

Zpracováním mé práce bych chtěla přispět k rozšíření povědomí a seznámení ředitelů mateřských škol s některými metodami profesního rozvoje, které mohou být využívány na pracovišti. Největšími výhodami těchto metod jsou: finanční nenáročnost, flexibilita, možnost využití vnitřních zdrojů, přizpůsobení individuálním potřebám a možnostem jednotlivců i školy a jejich téměř okamžitý efekt.

Pro školský management, v tomto případě pro ředitele mateřských škol, bych na základě studia teoretické literatury a uskutečněného výzkumu doporučila využít následujících příležitostí:

- Více využívat témat z neformálních diskuzí a rozhovorů mezi učiteli – podporovat sdílení problémů a způsobů jejich řešení
- Motivovat učitele k předávání získaných vědomostí ze samostudia formou referencí, prezentací, doporučení, povzbuzovat je k online sdílení zajímavých odborných témat, článků, literatury
- Propojovat závěry z hodnotících rozhovorů s možnostmi mentoringu a vzájemných hospitací
- Podporovat rozvoj učitelů v oblasti ICT, seznamovat s možnostmi online metod
- Motivovat učitele k vytváření a vedení profesních portfolií, která budou přispívat k sebereflexi a vlastnímu profesnímu rozvoji
- Být příkladem pro ostatní a neustále pracovat na svém profesním rozvoji i s využitím metod, které mohou probíhat na pracovišti

Jak bylo řečeno v úvodu, dnešní doba přináší vysoké nároky na každého jedince ve všech oblastech. Učitelé se podílí na vzdělávání dětí a pro zkvalitňování své práce by se měli také vzdělávat v průběhu celého profesního života. Možností a cest je mnoho. Je pouze na každém z nás, kterou cestu si zvolí, jaké možnosti a jak využije.

*„Vědomosti je nutné neustále doplňovat, zkvalitňovat,*

*podněcovat a zvyšovat, nebo se vytratí.“*

*(Peter F. Drucker)*

## Seznam použité a citované literatury:

- BEČVÁŘOVÁ, Z. 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8
- HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. Vyd. 2., rozš. a přeprac. ISBN 978-80-7367-627-8
- NOVOTNÝ, P. 2009. *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 153 s., ISBN: 978-80-210-5116-4
- PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K., a kol. 2011. *Mentoring v učitelství*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. - Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- PUNCH, KEITH F. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9
- RAABE, kolektiv autorů, 2012. *Management mateřských škol*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2012. ISBN 978-80-87553-58-9
- STARÝ, K.; DVOŘÁK, D.; GREGER, D.; DUSCHINSKÁ, K. 2012. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum 2012, vydavatel: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2087-9
- SYSLOVÁ, Z. 2012a. *Autoevaluace v mateřské škole: Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0
- SYSLOVÁ, Z. a kol. 2012b. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012. ISBN 978-80-7357-976-0
- SYSLOVÁ, Z. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7
- ŠÍROVÁ, E. 2010. *Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí v interakci s dospělými*. In: MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. Vyd. 2., rozš. a přeprac. ISBN 978-80-7367-627-8

- TRUNDA, J., 2012: *Profesní portfolio učitele*. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN. 978-80-87063-62-0
- TURECKIOVÁ, M., 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-247-0882-9
- URBANCOVÁ, L. 2008. *Metody učení na pracovišti. Brno, 2008. 60 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta. Ústav pedagogických věd*
- VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8

#### **Jiné zdroje:**

- Neumajer, O.: *Moderní online způsoby profesního rozvoje učitelů*. Řízení školy. 2013. č. 5. s. 20 - 22.
- Šikýř, M.: *Hodnotící rozhovor*. Řízení školy. 2013. č. 12. s. 21 - 22
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: MŠMT, 2001, s. 46. ISBN 80-211-0372-8
- vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí
- McKinsey: *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. [online]. Praha, 2010. Dostupné na www: [http://www.arg.cz/Ok\\_koncepce/Edu\\_report.pdf](http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2014-2-28]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], [cit. 2014-03-03]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- Eduwork. [online], [cit. 2014-3-5]. Dostupné na www: <http://eduwork.cz/elearning.aspx>
- Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2012/13 [online], [cit. 2014-3-5]. Dostupné na www: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok-2012-2013>
- RVP – metodický portál. [online], [cit. 2014-3-20]. Dostupné na <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10721/>, <http://audiovideo.rvp.cz/>.
- Survio. [online]. Dostupné na www: <http://www.survio.com/cs/>

## **Použité zkratky**

- ČŠI – Česká školní inspekce
- DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků
- ICT – Informační a komunikační technologie
- MOOC – Masivní otevřený online kurz
- MŠ – Mateřská škola
- MŠMT – Ministerstvo školství a tělovýchovy
- OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
- ONIV – Ostatní neinvestiční výdaje
- PC – Osobní počítač
- RVP – Rámcový vzdělávací program
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- ZPP – Zákon o pedagogických pracovnících

## Seznam tabulek, grafů a obrázků

- Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Četnost využívání metod profesního rozvoje

Tabulka č. 2: Délka praxe ředitelek

Tabulka č. 3: Mentoring – využívání

Tabulka č. 4: Mentoring - využívání (délka praxe)

Tabulka č. 5: Mentoring – vedení

Tabulka č. 6: Vzájemné hospitace – využívání

Tabulka č. 7: Vzájemné hospitace – využívání (délka praxe)

Tabulka č. 8: Plánování vzájemných hospitací

Tabulka č. 9: Místo vzájemných hospitací

Tabulka č. 10: Hodnotící rozhovory – využívání

Tabulka č. 11: Hodnotící rozhovory – využívání (délka praxe)

Tabulka č. 12: Náročnost hodnotících rozhovorů

Tabulka č. 13: Videotrénink interakcí – využití

Tabulka č. 14: Videotrénink interakci – využití (délka praxe)

Tabulka č. 15: Vedení videotréninku

Tabulka č. 16: Využití videonahrávek

Tabulka č. 17: Neformální rozhovory – využívání

Tabulka č. 18: Neformální rozhovory – využívání (délka praxe)

Tabulka č. 19: Profesní portfolio – využívání

Tabulka č. 20: Profesní portfolio – využívání (délka praxe)

Tabulka č. 21: Online metody – využívání

Tabulka č. 22: Online metody – využívání (délka praxe)

Tabulka č. 23: Druhy online metod

Tabulka č. 24: Online metody - oblasti vzdělávání

Tabulka č. 25: Samostudium – využívání

Tabulka č. 26: Samostudium – využívání (délka praxe)

Tabulka č. 27: Vybavení PC v MŠ

Tabulka č. 28: Přínos metod profesního rozvoje

Tabulka č. 29: Překážky profesního rozvoje

Tabulka č. 30: Podpora profesního rozvoje

- **Seznam grafů:**

Graf č. 1.: Četnost využívání metod profesního rozvoje

Graf č. 2: Přínos metod profesního rozvoje

Graf č. 3: Překážky profesního rozvoje na pracovišti

Graf č. 4: Podpora profesního rozvoje

- **Seznam obrázků:**

Obr. č. 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31)

## **Příloha č. 1: Dotazník**

- a) Průvodní dopis rozeslaný emailem (ředitelky MŠ v Praze z internetové databáze)

Dobrý den,

Vážená paní ředitelko, zdravím a obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku k mé bakalářce (Školský management, 3. ročník). Víím, že jste určité časově dost vytížena a dotazníků chodí hodně. Přesto Vás chci laskavě požádat, zda byste našla asi 10 minut na vyplnění mého dotazníku. Moje téma je "Metody profesního rozvoje učitelek mateřských škol na pracovišti", má 13 otázek a 8 doplňujících nepovinných. Myslím, že jeho vyplnění je docela snadné, je anonymní s přímým odkazem a odpovědi budou využity jen pro moji práci. Moc děkuji za ochotu a Váš čas.

S pozdravem

Zdena Krumphanzlová

- b) Průvodní dopis rozeslaný emailem (ředitelky MŠ v Praze z okruhu kolegyň)

Dobrý den,

zdravím a obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku k mé bakalářce (Školský management, 3. ročník, skupina A). Víím, že je toho teď hodně a návratnost dotazníků je prý dost nízká. Moje téma je "Metody profesního rozvoje učitelek mateřských škol na pracovišti", má 13 otázek a 8 doplňujících nepovinných. Myslím, že jeho vyplnění je docela snadné a nezabere mnoho času. Byla bych moc vděčná za vyplnění a také, pokud byste byla ochotná ten odkaz svým jménem poslat ještě několika ředitelkám MŠ z Vašeho okruhu známých. Mělo by jít o státní, 3 a více třídní MŠ v Praze a Středočeském kraji. Pak mi, prosím jen pošlete zprávu, kolik odkazů jste odeslala (kvůli statistice). Moc děkuji za ochotu a Váš čas. Ráda Vám budu nějak podobně nápomocná. Přeji hodně sil v závěru studia.

S pozdravem

Zdena Krumphanzlová

- c) Kompletní znění dotazníku přístupného z přímého odkazu rozeslaného v emailu:

### **METODY PROFESNÍHO ROZVOJE NA PRACOVIŠTI**

Dobrý den,

Vážená paní ředitelko, jmenuji se Zdenka Krumphanzlová, jsem studentkou oboru Školský management a ve své bakalářské práci se zabývám možnostmi profesního rozvoje učitelek mateřských škol na pracovišti. Chci Vás laskavě požádat o vyplnění tohoto krátkého dotazníku - obsahuje 13 hlavních (jsou označeny červenou hvězdičkou) a 8 doplňujících otázek (nejsou označeny červenou hvězdičkou a jsou nepovinné) a věřím, že Vám nezabere mnoho Vašeho času. Závěry z dotazníku využiji pro výzkumnou část své práce. Předem velmi děkuji za Vaši ochotu a strávený čas. Dotazníky jsou anonymní a budou využity jen pro moji práci. Dotazník je určen pro ředitelky mateřských škol.

1/ Délka Vaší praxe na současné pozici: \*

- do 10 let
- 11 a více let

2/ Mentoring - v širším pojetí můžeme chápat jako formu kolegiální pomoci a spolupráce, při níž jde o podporu zkušenějšího učitele učiteli méně zkušenému. Ve Vaší mateřské škole tuto formu využíváte: *(můžete označit více možností)* \*

- při uvádění začínajících učitelů
- při vedení praxe studentů
- pro řízenou vzájemnou kolegiální pomoc mezi učitelkami
- jako cílenou metodu rozvoje učitelek vedenou externími odborníky
- nevyžíváte
- jinak (uved'te):

3/ Pokud využíváte: mentoring u vás v MŠ vede většinou:

- ředitelka
- zástupkyně ředitelky
- jiná učitelka
- externí mentor
- jiná

4/ Vzájemné hospitace - návštěva vyučovacího bloku /v MŠ bloku dopoledních činností/ u kolegyně ze stejného nebo jiného pracoviště za účelem získání nových poznatků, rozšíření zkušeností a vlastního profesního rozvoje. Ve vaší mateřské škole tuto formu využíváte: \*

- pravidelně
- občas
- nevyžíváte

5/ Pokud využíváte: vzájemné hospitace ve vaší mateřské škole většinou:

- jsou plánované a určuje je vedení školy
- jsou plánované a vycházejí ze zájmu a potřeb učitelek
- nejsou plánované, vycházejí spontánně ze situací

6/ Pokud využíváte: vzájemné hospitace provádíte převážně:

- jen na vaší škole
- na vaší škole i v jiných školách
- pouze v jiných školách

7/ Hodnotící rozhovory – realizují se většinou 1x ročně mezi ředitelkou a učitelkou s cílem objektivně zhodnotit práci učitelky z pohledu obou stran a stanovit cíle a priority dalšího rozvoje pro budoucí období. Ve Vaší mateřské škole tuto metodu využíváte: \*

- pravidelně
- výjimečně
- nevyžíváte

8/ Pokud využíváte: za nejnáročnější část hodnotících rozhovorů považujete:

- přípravu
- samotný rozhovor
- vyhodnocení

9/ Videotrénink interakcí – metoda využívání videonahrávek interakcí učitelky a dětí. Ve spolupráci s videotrénem učitelka postupnými kroky rozebírá a zlepšuje svoje profesní kompetence. Tuto metodu ve vaší mateřské škole využíváte: \*

- pravidelně
- výjimečně
- nevyžíváte

10/ Pokud využíváte: nahrávky a rozbor videotréninku interakcí provádí:

- externí trenér/ka
- ředitelka
- kolegyně učitelky

11/ Pokud využíváte: videonahrávky využíváte:

- pouze pro vlastní rozvoj nahrávané učitelky
- pro rozvoj nahrávané učitelky i pro ukázkou pro ostatní
- jinak

12/ Neformální rozhovory – odborná diskuze, která má vést k objasnění či vyřešení problémů, výměně zkušeností – probíhá většinou v rámci pedagogických porad nebo neformálních setkání učitelů. Ve vaší mateřské škole tuto metodu využíváte: *(můžete označit více možností)* \*

- na poradách - s předem daným tématem
- na poradách - bez předem daného tématu
- mezi učitelkami při individuálních neformálních rozhovorech
- nevyžíváte
- jinak

13/ Profesní portfolio – komplexní nástroj evaluace učitele, obsahující strukturovaný životopis, filozofii, názory a postoje, plán dalšího rozvoje a učitelem vybrané dokumenty mapující jeho pedagogické působení (přípravy, fotky, osvědčení ....). Ve Vaší mateřské škole profesní portfolio: \*

- vytváří všechny nebo většina učitelek
- vytváří ojediněle některá z učitelek
- nevytváříte, ale chystáte se v blízké době vytvářet
- nevytváříte a nechystáte se v blízké době vytvářet

14/ Online metody - typ učení probíhající prostřednictvím elektronických zařízení zahrnující dlouhodobé kurzy nebo kratší moduly. Ve Vaší mateřské škole tyto metody využíváte: \*

- pravidelně
- výjimečně
- nevyužíváte

15/ Pokud využíváte: z on-line metod profesního rozvoje užíváte: *(můžete označit více možností)*

- E- learning
- webináře
- virtuální hospitace
- osobní vzdělávací prostředí
- jiné

16/ Pokud využíváte: online metody využíváte nejčastěji v těchto oblastech vzdělávání:

- ICT
- jazyky
- pedagogika, psychologie
- jiné

17/ Samostudium – individuální forma vzdělávání využívající různých edukačních prostředků – odborné knihy, učebnice, internet. Odráží většinou zájmy nebo potřeby motivovaného jedince. Ve vaší mateřské škole učitelky využívají k samostudiu nejčastěji: *(můžete označit více možností)* \*

- odborné knihy a časopisy ze školní knihovny
- odborné knihy a časopisy z jiných zdrojů
- internet na pracovišti
- internet doma
- nevyužívají
- jiné

18/ Ve vaší MŠ mají učitelky k dispozici PC nebo notebook: \*

- samostatně pro každou učitelku
- v každé třídě
- společný pro všechny pedagogy
- společný pro všechny zaměstnance MŠ
- nemají
- jiné

19/ Jak hodnotíte přínos jednotlivých metod pro zvýšení kvality práce učitelek?

*(označte, prosím, v každém řádku jednu možnost) \**

	vysoký	průměrný	nízký	nevyžíváte
mentoring				
vzájemné hospitace				
hodnotící rozhovory				
videotrénink interakcí				
neformální rozhovory				
online metody				
profesní portfolio				
samostudium				

20/ Jaké jsou podle vás největší překážky bránící většímu využívání těchto forem rozvoje učitelů na pracovišti?

*(označte, prosím, v každém řádku jednu možnost): \**

	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Nezájem učitelek o další rozvoj				
Nezájem ze strany vedení školy				
Obavy učitelek z kontrolního efektu				
Materiální a finanční podmínky				
Časová náročnost zavedení, provedení a vyhodnocování				
Neznalost těchto forem rozvoje				

21/ Jaké podmínky vytváříte jako ředitelka školy pro další rozvoj učitelů?

*(označte nejvýše 3 položky, které využíváte nejvíce): \**

- Direktivní sestavení plánu dalšího vzdělávání a rozvoje
- Indiv. vzdělávací plán každé učitelky
- Finanční motivace aktivity učitelů
- Podpora týmové spolupráce
- Vybavenost školy v oblasti ICT
- Kvalitní učitelská knihovna
- Vytváření příležitostí k výměně zkušeností
- Jiné /uved'te/: