

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rok 2017

Bc. Martina Pilná

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj pedagogických pracovníků z pohledu ředitele mateřské školy  
a České školní inspekce

Development teaching staff from the school head perspective  
and Czech school inspections

Bc. Martina Pilná

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Management vzdělávání

Rok 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj pedagogických pracovníků z pohledu ředitele mateřské školy a České školní inspekce vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17. dubna 2017

.....

Podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Romaně Lisnerové za odborné vedení, všestrannou pomoc a spolupráci při vypracování mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelkám mateřských škol, které jsem oslovila, za jejich ochotu a vstřícnost při poskytnutí informací, důležitých pro moji práci.

Autorka diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

**Cílem diplomové práce je zjistit nejčastější způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků v kontextu kritérií pro hodnocení kvality školy z pohledu České školní inspekce. Zjišťuje způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků ze strany ředitele školy, a ty následně konfrontuje s nově formulovanými kritérii a indikátory vydané Českou školní inspekcí, které by měly definovat takzvanou kvalitní školu.**

V teoretické části diplomové práce jsou vymezeny základní pojmy: ředitel školy a pedagogický pracovník včetně jejich kompetencí a rozvoj pedagogických pracovníků. Jsou dále popsána kritéria a indikátory hodnocení kvality školy z pohledu České školní inspekce.

Ve výzkumné části diplomové je metodou dotazníkového šetření zjišťováno, jak ředitel mateřské školy podporuje rozvoj pedagogických pracovníků a zda je nastaven systém, který koresponduje s kritérii a indikátory pro hodnocení kvality školy ze strany České školní inspekce zaměřené na oblast rozvoje pedagogických pracovníků.

Na základě zjištění z výzkumného šetření jsou předloženy výsledky, které mohou pomoci ředitelům mateřských škol ke zkvalitnění práce v oblasti rozvoje pedagogických pracovníků, aby současně byla naplňována kritéria hodnocení a indikátory České školní inspekce pro tzv. kvalitní školu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

ředitel školy, pedagogický pracovník, rozvoj pedagogických pracovníků, kritéria a indikátory hodnocení

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis is to find ways of promoting common development of teachers in the context of criteria for evaluating school quality from the perspective of the Czech School Inspection. Finds ways to support the development of teaching staff from the school principal, and the subsequent confrontation with the newly formulated criteria and indicators issued by the Czech School Inspectorate, which should be defined so. Good school.

The theoretical part defines basic terms: the headmaster and teachers, including their competencies and development of teachers. There are also discussed the criteria and indicators of school quality assessment from the perspective of the Czech School Inspection.

In the research part of the master is using the survey to determine how the director of the kinder gardens promotes the development of teaching staff and if there is a system that corresponds with the criteria and indicators for assessing the quality of schools by the Czech School inspection focused on the development of teaching staff.

Based on the findings of the research are presented results that can help directors of kinder gardens to improve the quality of work in the development of teaching staff, at the same time was fulfilled evaluation criteria and indicators for the Czech School Inspectorate so. Good school.

## **KEYWORDS**

Director of the school, teaching staff, teaching staff development, evaluation criteria and indicators

## OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	10
2.1	Ředitel školy .....	10
2.2	Pedagogický pracovník.....	15
2.3	Rozvoj pracovníků.....	17
2.3.1	Vzdělávací potřeby .....	17
2.3.2	Vzdělání, vzdělávání, učení a celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, další profesní vzdělávání a další vzdělávání pedagogických pracovníků. ....	19
	Vzdělávání, učení, celoživotní učení a vzdělávání dospělých .....	19
2.3.3	Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) .....	22
2.3.4	Celoživotní vzdělávání a EU .....	26
2.4	Česká školní inspekce .....	31
2.4.1	Legislativní vymezení.....	31
2.4.2	Kritéria hodnocení ČŠI. ....	33
2.4.3	Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení. ....	34
2.5	Závěr teoretické části .....	39
3	PRAKTICKÁ ČÁST .....	40
3.1	Cíl šetření .....	40
3.2	Základní metoda práce .....	41
3.3	Sběr dat .....	42
3.3.1	Pilotní šetření.....	42
3.3.2	Vlastní sběr údajů a výzkumný soubor.....	42
3.3.3	Zpracování získaných dat .....	43
3.3.4	Výsledky dotazníku. ....	44

3.4	Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	72
4	ZÁVĚR.....	78
5	Vysvětlivky k použitým zkratkám: .....	81
6	Seznam použitých informačních zdrojů .....	82
7	Seznam příloh.....	85
8	Seznam tabulek a grafů.....	90



# 1 ÚVOD

## *„Učení je skryté bohatství“*

V knize Perspektivy učitelství prof. Zdeněk Helus říká: „Vzdělávání se ocitlo v samém středu procesu rozvoje osobnosti a společnosti, jeho úkolem je umožnit každému z nás plně rozvinout a uplatňovat veškerý tvořivý potenciál. Dosažení určitých kvalit vzdělávání závisí na zlepšování náboru, přípravy, společenského postavení a pracovních podmínek učitelů. Narůstá význam samostatného učení, jako nezastupitelné tažné síly vzdělávání v celoživotním rozměru.“ (Helus Z., 2012 str. 9)

Význam pedagogického působení na děti a žáky je obrovský. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby příprava pedagoga a jeho další rozvoj v rámci celoživotního vzdělávání byly cíleně podporovány. *„Rozvoj osobnosti lze chápat jako základní teoretickou kategorii andragogiky, pedagogiky a vývojové psychologie. Rozvoj osobnosti probíhá podle pojetí v současné době od narození, přes dětství, mládí, všechny fáze dospělosti až po stáří. Rozvoj osobnosti zahrnuje především psychický, mravní, emoční a sociální vývoj. Ve vzdělávání dospělých se rozvoj osobnosti projevuje v osvojování různých profesních kompetencí a rozvoj jednotlivce má vliv na celkový rozvoj lidských zdrojů v určité zemi.“* (Průcha J., Veteška J., 2012 str. 221)

Pedagog, který na počátku své profesní kariéry získal základní informace o oboru, znalosti, dovednosti a patřičné kompetence, si v dnešní době neustálých změn ve společnosti, rozhodně nevystačí s tímto vybavením. Pedagog je pro organizaci, tedy školu, ve které pracuje, klíčovou postavou a měl by naplňovat její vize a cíle, je nutný jeho další rozvoj. Aby byl pedagog úspěšný na pracovním trhu, musí se dále rozvíjet, učit a zdokonalovat v kompetencích, které pomohou škole jako organizaci k úspěšnému fungování a také k udržení konkurenceschopnosti. V této činnosti by měl pedagoga podporovat ředitel školy, který je zodpovědný za její celkový rozvoj, ale také za rozvoj jednotlivých pedagogických pracovníků, kteří pomohou naplnit vize a cíle školy.

**Cílem** této diplomové práce je proto zjistit nejčastější způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků v kontextu kritérií pro hodnocení kvality školy z pohledu České školní inspekce. Práce se zabývá způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků ze strany ředitele školy, a ty následně konfrontuje s nově formulovanými kritérii a indikátory vydané Českou školní inspekcí, které by měla definovat takzvanou kvalitní školu.

O kvalitě vzdělávání se hovoří v posledním období velmi často, proto také kontrolní úřad jakým Česká školní inspekce je, sestavil kritéria a indikátory hodnocení takzvané kvalitní školy. Lze říci, že jde o soubor ukazatelů, ke kterým by se měly české školy co nejvíce přiblížit. Kvalitou školy se nebude primárně tato diplomová práce zabývat.

V teoretické části diplomové práce jsou **vymezeny základní pojmy**: rozvoj pedagogických pracovníků, kompetence ředitele školy a pedagogický pracovník. Jsou dále popsány kritéria a indikátory hodnocení kvality školy z pohledu České školní inspekce.

Ve výzkumné části diplomové je metodou dotazníkového šetření zjišťováno, jakými způsoby ředitel mateřské školy podporuje rozvoj pedagogických pracovníků, jaké podmínky vytváří ředitel pro jejich rozvoj, a zda je nastaven systém, který koresponduje s kritérii a indikátory pro hodnocení kvality školy ze strany České školní inspekce zaměřené na oblast rozvoje pedagogických pracovníků.

Na základě zjištění z výzkumného šetření budou předloženy výsledky, které mohou pomoci ředitelům mateřských škol ke zkvalitnění práce v oblasti rozvoje pedagogických pracovníků tak, aby současně byla naplňována kritéria hodnocení a indikátory České školní inspekce pro tzv. kvalitní školu.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Ředitel školy

Ředitel školy má rozhodující vliv na směřování školy a její další rozvoj, odpovídá za všechny procesy, které vedou ke zkvalitnění školy. Nedílnou součástí kvality školy je i podpora rozvoje pedagogických pracovníků.

*„Ředitel školy je funkce (pracovní pozice) a v této funkci je možné vykonávat více rolí.“* (Trojanová I., 2014 str. 9) V mnoha dalších odborných publikacích se lze dočíst jak komplikovaná je funkce ředitele školy, které oblasti spadají do jeho kompetencí a co vše má ředitel školy v náplni své práce.

Václav Trojan říká, že *„ředitel školy má tři základní role. Ředitel školy je lídrem, manažerem a vykonavatelem procesu. Během dne střídá jednotlivé role a je zahlcován množstvím formální práce a edukačnímu procesu a řízení kvality školy se věnuje pouze pětinu svého pracovního času. Ve školství není komplikovanější role, než je role ředitele školy.“* (Trojan V., 2014)

*„Ředitel školy se stává nejen odborníkem na pedagogickou oblast řízení školy, ale také ekonomem a právníkem. Očekává se, že bude disponovat manažerskými dovednostmi v celé jejich šíři a se všemi funkcemi.“* (Syslová Z. a kol., 2012) Autorka dále uvádí, že ředitel školy *„je tím, kdo vytváří tým a podporuje jej v dosahování co nejvyšších výsledků nebo naopak svým řízením může i negativně ovlivnit pracovní výkony zaměstnanců.“*

V podnikové sféře se o vzdělávání stará celý personální útvar avšak i tam je podle Koubka (Koubek, 2007 str. 281) velmi důležitá role vedoucích pracovníků v oblasti vzdělávání, zejména v jednotlivých fázích identifikace vzdělávacích potřeb, plánování a vyhodnocování vzdělávání, které uplatňují organizace snažící se o řízení pracovního výkonu. Zde je patrný rozdíl, protože ve školství je ředitel školy díky svým zákonem daným povinnostem kompetentní a zodpovědný ve všech oblastech činnosti školy, i v oblasti dalšího profesního rozvoje podřízených pedagogů.

Tyto kompetence vymezuje základní předpis a tím je zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), kde jsou povinnosti a práva ředitele školy v oblasti vzdělávání ukotveny v § 164.

„Ředitel školy a školského zařízení

- a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,
- b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,
- c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,
- d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,
- e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,
- f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,
- g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,
- h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.

(2) Ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Při svém rozhodování ředitel školy k názorům pedagogické rady přihlédne. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy.

§ 165

(1) Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále

- a) stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení,

b) odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle § 160 až 163 v souladu s účelem, na který byly přiděleny.

(2) Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy“ (školský zákon).

Z dané legislativy jasně vyplývá, že práva a povinnosti ředitele školy jsou obrovské a je naprosto nutné, aby i sám ředitel se dále vzdělával. Ředitel školy dbá o svou odbornou kvalifikaci a rozšiřuje ji, využívá možnosti samostudia a jde příkladem v otázce vlastního dalšího vzdělávání ostatním zaměstnancům. Je plně kompetentním v mnoha oblastech. Vlastním vzděláváním a profesním rozvojem ředitel školy napomáhá rozvíjet kompetence dalších učitelů.

Kompetenčními modely se zabývají ve své publikaci Kompetence řídicích pracovníků ve školství Irena Lhotová, Václav Trojan a Jindřich Kitzberger. Rozdělili kompetence ředitele školy podle charakteru vykonávané činnosti:

*„ 1. kompetence ředitele jako statutárního zástupce organizace*

*2. kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele*

*3. kompetence ředitele školy jako vzdělávací instituce .“ (Lhotková I., 2012 str. 45)*

Musíme si uvědomit, že školský systém je determinován mnoha faktory historickými, vycházejícími z tradic, politickou situací a školskou politikou konkrétní země, sociologickými faktory a stavem společnosti a z těchto okolností vychází autoři při sestavení kompetenčního modelu pro ředitele škol.

*„ Kompetenční model ředitele školy*

*Lídrovské (strategické myšlení) - sestavování a naplňování vize*

*- stanovení priorit*

*- prezentace a propagace školy*

*- motivace pracovníků*

*Manažerské (rozvoj organizace) - stanovení strategie*

- *personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení)*
  - *zajištění zdrojů (projekty, granty)*
  - *chod systému (výkon manažerských funkcí)*
  - Odborné (vzhledem k funkci)*
    - *znalost právních a ekonomických předpisů*
    - *znalost školského kontextu*
    - *komunikační schopnosti*
    - *jazykové vybavení*
  - Osobnostní*
    - *time management*
    - *seberozvoj, schopnost sebereflexe*
    - *přijímání rozhodnutí*
    - *práce se stresem*
  - Sociální*
    - *sestavování týmů*
    - *řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu*
    - *spolupráce s partnery*
    - *akceptování podmínek*
  - Řízení a hodnocení edukačního procesu*
    - *plánování a vytváření kurikula*
    - *evaluace procesu (srovnávací šetření žáků)*
    - *implementace nových poznatků do edukačního procesu*
    - *využití zpětní vazby pro zlepšování procesu. “*
- (Lhotková I., 2012 str. 62)

Další kompetence ředitele školy vyplývají ze zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který je spolu se školským zákonem základním právním předpisem. V tomto zákoně jsou ustanovení, která se zabývají:

- a) odchylkami při sjednávání doby trvání pracovního poměru na dobu určitou pedagogických pracovníků,*
- b) předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků,*
- c) pracovní dobou pedagogických pracovníků,*
- d) další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků.*

Podle § 24 odst. 3 tohoto zákona ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

V souladu s výše uvedenými ustanoveními zákona ředitel školy odpovídá za vytváření podmínek a plně podporuje pedagogy k dalšímu profesnímu růstu, umožňuje vzdělávání učitelů a podněcuje jejich motivaci k vlastnímu rozvoji.

Z. Bečvářová se zabývá personálními činnostmi a také rozvojem pracovníků především v mateřských školách. Popisuje personální činnosti jako zajištění podmínek pracovníkům, aby byl umožněn co nejefektivnější odborný růst pedagogických i ostatních zaměstnanců především prostřednictvím studia (organizovaného nebo individuálního). Hovoří spíše jen o tom, že by ředitel mateřské školy a její zástupce měli pedagogy vést, chovat se k nim profesionálně a využívat přitom efektivních metod vedení, třeba prostřednictvím týmové práce, motivace. Hodnocení pracovníků podle ní by mělo přispívat k dalšímu postupu a zkvalitňování odbornosti a zvyšování efektivity. Právě odborný růst zaměstnanců je podle ní závislý na motivaci kolegů a ředitele školy, jenž by měl být osobním vzorem, stimulovat zaměstnance pomocí hmotného, slovního a i jiných forem ohodnocení. Klade velký důraz, a chápe tak odborný růst pedagogů především jako další vzdělávání formou seminářů nebo samostudia odborné literatury. (Bečvářová, 2010)

Ze všech výše uvedených skutečností je patrné, že ředitel školy je nejdůležitější osobností ve škole a má bezprostřední vliv na její směřování. Ve své funkci by měl uplatňovat strategické řízení vedení lidí.

## 2.2 Pedagogický pracovník

Tato práce se nezabývá primárně kvalitou školy, ale lze konstatovat, že kvalitní školu tvoří nejen kvalitní ředitel, ale i kvalitní pedagogičtí pracovníci. Pedagogický pracovník má zákonem dané povinnosti v rámci svého profesního rozvoje.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících jasně definuje kdo je pedagogickým pracovníkem v § 2

*„je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1) dále jen přímá pedagogická činnost; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., 2017)*

V zákonu se mluví o učiteli, pedagogovi v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovateli, speciálním pedagogovi, psychologovi, pedagogovi volného času, asistentu pedagoga, trenéru, metodiku prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a vedoucím pedagogickým pracovníkem.

Tato práce se zabývá preprimárním vzděláváním a z tohoto důvodu se zaměříme na specifika profese učitelky mateřské školy. Podle Radmily Burkovičové se tato specifika projevují v několika rovinách a oblastech. *Individualita, osobní vlastnosti každé učitelky, do nichž se promítá její etická a odborná dimenze, se projeví profesním chováním a jednáním napříč všemi ostatními profesními oblastmi.*“ (Burkovičová, 2013 stránky 17-18)



Profese učitelky mateřské školy má samozřejmě etický rozměr a ten představuje charakter a kvalitu vztahu učitelky k dítěti v individuální rovině, k jeho rodičům, pedagogický takt, vztah ke své profesi, způsob verbálního a nonverbálního projevu, přístup k řešení konfliktních situací, zaujímání postojů vycházejících z hodnotových orientací, výběr a projevy emocí. Významným etickým ukazatelem je skutečnost, jak učitelka přijímá odpovědnost, závažnost, požadavky společnosti na změny ve své práci a průběžné propojování různě zdokonalovaných vlastních kompetencí vždy v zájmu rozvoje dítěte nebo celé skupiny. Profesní chování v odborné dimenzi je vnímáno jako cílevědomé projektování a plánování se zaměřením na optimální rozvoj každého dítěte, reflexe aktivit dítěte v souladu s rámcovým programem, sebereflexe, evaluace edukačních činností učitelky, vytváření podnětného prostředí pro hru a činnosti dětí, schopnost didakticky vést děti, uplatnit správné metodiky a prakticky řešit výchovné situace.

V mateřské škole jsou specifíkem skutečnosti, že učitelka působí na dítě po celý den a v běžné třídě se střídají zpravidla dvě učitelky. Edukační působení na dítě by mělo tedy být jednotné, doplňující a vzájemně obohacující. Učitelka by měla být odborníkem ve vzájemné spolupráci a dále v poradenské, konzultační a metodické činnosti směrem k zákonným zástupcům dítěte. Učitelka je jedním z mála pedagogických pracovníků, která denně přichází do bezprostředního kontaktu se zákonnými zástupci dítěte. To umožňuje směřovat výchovné a vzdělávací působení na dítě zprostředkovaně.

O učitelce v mateřské škole Burkovičová dále říká „ *významnou oblastí jsou činnosti samostudium a sebevzdělávání účastí v institucionálním vzdělávání představující její další uvědomělé, soustavné a cílevědomé vzdělávání, které má rovněž přímý dopad na kvalitu její každodenní spolupráce s dítětem, s třídou či skupinou dětí.* “ (Burkovičová, 2013 str. 18)

## 2.3 Rozvoj pracovníků

V této části diplomové práce jsou vymezeny základní pojmy, kterými se bude dále zabývat. Veškeré vzdělávání by mělo vycházet ze základních potřeb jedince a následně by se měly tyto potřeby rozvíjet během celého lidského života.

### 2.3.1 Vzdělávací potřeby

*„Vzdělávací potřeby vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí. Také je možno je charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti. Tyto potřeby jsou významné především v dalším profesním vzdělávání a profesním – podnikovém vzdělávání jako nutnost oří tvorbě vzdělávacích programů. Problémem je zjišťování vzdělávacích potřeb. Vzdělávací potřeby můžeme definovat jako potřeby sociální (získané v průběhu života).“ (Palán, 2002, s. 234).*

Potřeba je tedy představována jakoukoliv disproporcí mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn. Tzn. rozdíl mezi tím, „co je“ (tzn. výsledky podniku nebo jeho jednotlivých funkcí; existující znalosti a dovednosti; současný výkon jednotlivců), a tím, „co je žádoucí“ (normy podniku nebo jeho jednotlivých funkcí; požadované znalosti a dovednosti; cíl nebo normy výkonu). Způsob, jak to provést, je vyžádat si informace od všech, kteří budou tímto procesem ovlivněni.

1. Tyto potřeby jsou významné především v dalším profesním vzdělávání a v profesním - podnikovém vzdělávání jako nutnost při tvorbě vzdělávacích programů. Problémem je zjišťování vzdělávacích potřeb. Vzdělávací potřeby můžeme definovat jako potřeby sociální (získané v průběhu života). Vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním.
2. Jsou ovlivňovány především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými. Vzdělávací potřeby jednotlivce korelují se vzdělávacími potřebami společnosti.

V ideálním vztahu by mělo jít o vztah totožnosti. Vzdělávací potřeby vyvolávají vzdělávací poptávku.

3. Z výzkumů vyplývá úzká korelace mezi dosaženou úrovní vzdělání a přípravou na povolání a potřebami dalšího vzdělávání. Při nedokonalém prvotním vzdělání vzdělávací potřeby nevznikají, proto je ve vzdělávání dospělých potřebné vzdělávací potřeby u některých sociálních skupin nejdříve vyvolat.

*„ Edukační (vzdělávací) potřeby se v jednotlivých životních fázích mění, a to z hlediska kognitivního, motivačního, sociokulturního i ekonomického. Proto edukační vědy reagují na takové potřeby svou oborovou diverzifikací. Výchovu a vzdělávání v tomto kontextu můžeme považovat za výsledek edukace. “ (Veteška, 2016 str. 82)*

J. Veteška dále v knize Přehled andragogiky hovoří o vzdělávání dospělých, které *„by se mělo měnit v seburčené a vycházet nejen z předmětů a učební látky, ale také ze zájmů, potřeb a rozličných (pracovních a osobních) zkušeností, na jejichž transferu je založen rozvoj lidské společnosti. Jak je patrné, vzdělávání se netýká jen povolání, ale i osobnostního rozvoje ve společenství ostatních lidí, a to v nepracovním kontextu. V teorii i praxi vzdělávání dospělých však výrazně převládá právě prvek profesní, který utváří též klíčové metodologické koncepty zejména v rámci dalšího vzdělávání. Je to právě ekonomický rozměr života člověka, který v dnešní společnosti výrazně dominuje“ (Veteška, 2016 str. 82).*

U pedagogických pracovníků vlastní vzdělávací potřeby jsou důležitým hnacím motorem k celkovému rozvoji jedince. Právě pedagogové by měly mít potenciál k dalšímu vzdělávání a rozvoji celé své osobnosti. Mělo by jim záležet na tom, zda jsou schopni udržet krok a novými trendy, protože sami velmi ovlivňují další subjekty v rámci edukace.

*„Vzdělávací potřeby subjektu jsou v podstatě stavy prožívání a pociťování nedostatku něčeho nebo žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jehož může být dosaženo prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. Vzdělávací potřeby jsou na jedné straně ovlivňovány hodnotami, které subjekt sdílí, na druhé straně se stávají motivačním stimulem jeho činnosti. Je přirozené, že vzdělávací potřeby subjektu se mění*

*v průběhu života – jsou odlišné v mládí, v dospělosti, v seniorském věku“ (Průcha, 2014, str. 37).*

Z výše popsaných definic je patrné, že v průběhu lidského života se vzdělávací potřeby mění a zároveň lze říci, že se mění stimulace v motivaci. Malé dítě a děti školního věku jsou spíše stimulovány k získávání znalostí, dovedností a kompetencí důležitých pro úspěšné zvládnutí školních povinností. Následně ve straším školním věku a při volbě profesního zaměření se vnější stimuly mění ve vnitřní motivaci. Vnitřní motivaci potřebují lidé v průběhu svého dospělého života k dalšímu učení se a vzdělávání.

### **2.3.2 Vzdělání, vzdělávání, učení a celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, další profesní vzdělávání a další vzdělávání pedagogických pracovníků.**

V současné době velkých a rychlých změn ve společnosti nestačí člověk pouze se znalostmi získanými prostřednictvím školní docházky na základní, střední nebo vysoké škole, ale chce-li se úspěšně uplatnit na trhu práce, musí si své znalosti, dovednosti a kompetence dále doplňovat, rozšiřovat a upevňovat po celý svůj život.

#### **Vzdělávání, učení, celoživotní učení a vzdělávání dospělých**

*„ ...vzdělání a další vzdělávání představuje důležitou oblast společenského a ekonomického života.“ (Mužík, 2012 str. 9).*

Oba pojmy je třeba rozlišovat. V případě **vzdělání** jde o souhrn vědění, znalostí, dovedností, postojů a hodnotových orientací, které jedinec získává prostřednictvím vzdělávání. Takto dosažené vzdělání se dokládá prostřednictvím vysvědčení, osvědčení, certifikátů a diplomů. Vzdělání je tedy výsledkem vzdělávacího procesu.

Mužík říká, že: *„vzdělávání je institucionalizovanou činností zaměřenou na získávání informací, vědomostí, dovedností, návyků či odborných kompetencí. Vzdělávání nelze chápat jen jako prostředek k získání kvalifikace k profesi (pracovní pozici, funkci). Jeho cílem je*

*zejména osobnostní růst a rozvoj, integrace do společnosti cestou předávání kulturního a společenského dědictví, sdílením určitých společných hodnot a formování člověka k sebeuvědomění, odpovědnosti a uplatňování lidských práv. Vzdělávání v nejobecnějším slova smyslu představuje získávání, osvojování a rozvíjení vědomostí, znalostí, dovedností a osobnostních vlastností, které umožňují člověku fungovat v hospodářství a společnosti jako celku“ (Mužík, 2012 str. 23).*

V dnešní moderní společnosti založené na znalostech každého jedince je profesní vzdělávání nutné a lze ho zařadit do životního stylu člověka jako součást konceptu celoživotního učení.

Podle Hroníka je **učení**: *„proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně. Učení je pojem, který zahrnuje více než vzdělávání.“* (Hroník F., 2010). Podle této definice, se každý člověk učí celý život, aniž by si uvědomoval, že jde o učení.

Podle Pedagogického slovníku je učení jedním z klíčových psychologických pojmů, pro který neexistuje obecně přijímaná definice. Je možné nalézt desítky teorií učení, které reprezentují různé přístupy a reprezentují tak své vlastní definice. Průcha, Valterová a Mareš v Pedagogickém slovníku definují **učení** jako *„ proces, v jehož důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti obraz sebe samého. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti.“* (Průcha J., 2009 str. 323).

Změny, které se při učení dějí, vznikají především na základě zkušeností, to znamená na základě výsledků předcházejících znalostí, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jedná se o zkušenosti individuální nebo o přejímání zkušeností společenských. Tento proces probíhá v průběhu celého života jedince. Existuje mnoho druhů učení například učení podporované počítačem, učení praxí, učení řešením problémů, učení ve skupině, z textu nebo učení založené na zkušenostech či učení z paměti. Každé z těchto učení se dá velmi přesně specifikovat a definovat. V kontextu celoživotního vzdělávání je důležité především **učení praxí**, jehož těžištěm je podle definice Pedagogického slovníku *„ získávání odborných i životních zkušeností, poznatků, dovedností, návyků, v kontextu reálné praxe. Učení praxí se odehrává na pracovištích blízkých reálným podmínkám (např. laboratoře, dílny) nebo*

*častěji v přirozených pracovních podmínkách (stáže, praxe) nebo v reálném životě (řešení projektů s praktickým vyústěním).“ (Průcha J., 2009 str. 324)*

Průcha nazývá **celoživotní učení/vzdělávání** českým ekvivalentem **permanentní vzdělávání**. Uvádí, že v posledních desetiletích se ve vzdělávací politice na celém světě prosazuje koncepce, že se lidé musí učit a vzdělávat v průběhu celého svého života. Jde zásadně o nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce a veškeré lidstvo, nejedná se o prodloužení povinné školní docházky nebo rozšiřování stávajících vzdělávacích systémů. Především ekonomické důvody vedou k tomu, aby se vzdělávání stávalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoli věku a to v souladu s jejich potřebami a zájmy. Je potřebné vytvářet motivaci lidí k celoživotnímu učení, které se bude uskutečňovat v dlouhodobé perspektivě, ve směru k učící se společnosti. K této ideji celoživotního učení/vzdělávání významně přispívá nejen zpřístupňování celého systému vzdělávání od předškolního přes sekundární až po terciální, ale i různé formy **dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých**. (Průcha J., 2009 str. 33)

Pojem **celoživotní vzdělávání** i Mužík vysvětluje jako *„zásadní změnu pojetí celého vzdělávání. Člověku by v současné společnosti měla být poskytována možnost se dále vzdělávat v různých stádiích jeho vývoje, realizovat rozmanité přechody mezi vzděláváním, učením a zaměstnáním. Jde o zajištění přístupu ke vzdělávání po celý život, možnosti učení se až do úrovně osobnostních možností a mezí.“ (Mužík, 2012 str. 23).*

Dále chápe *„celoživotní vzdělávání jako jediný, propojený celek, který probíhá ve všech etapách života,“* ve všech typech škol a školských zařízení od předškolní výchovy až po vysokou školu a *„vzdělávání dospělých zahrnující období jejich produktivního věku i období po skončení jejich ekonomické aktivity“* (Mužík, 2012 str. 24).

Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová ve své knize Kompetence ve vzdělávání vymezují pojem *„vzdělávání dospělých jako všechny formy vzdělávání, jimiž projdou dospělí lidé po ukončení počátečního vzdělávání a odborné přípravy, a to bez ohledu na to, jak daleko mohl takový proces dospět (např. včetně získání vysokoškolského vzdělání). Zásadní přínos vzdělávání dospělých – prostřednictvím získávání klíčových kompetencí všemi zúčastněnými – k zaměstnanosti a mobilitě na současném pracovním trhu a k sociálnímu začlenění. Vzdělávání dospělých je tedy neodmyslitelnou součástí celoživotního vzdělávání.*

*Jeho cílem je dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů v rámci rekvalifikace, specializačních kurzů, které mohou kromě firem nabízet i vysoké školy a univerzity. Stále platí, že klíčovou roli při poskytování dalšího vzdělávání mají zaměstnavatelé. (Veteška J., 2008)“*

Právě skutečnost, jak probíhá a jaké způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků ve školách poskytují ředitelé je hlavním předmětem šetření v diplomové práci.

V rámci profese hovoří Mužík o tom, že „**další profesní vzdělávání je zpravidla vázáno na profesi, resp. pracovní pozici a role dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon profese či pozice)“** (Mužík, 2012 str. 25).

### **2.3.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)**

Od definic obecných, zahrnujících všechny profese nyní přejdeme k pedagogickým pracovníkům.

Pokud budeme hovořit o pedagogických pracovnících, upravuje povinnost dalšího vzdělávání přímo **zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v § 24 :**

#### **„ Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

(1) Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.

#### **Předpoklady pro práci pedagogického pracovníka a osobní rozvoj**

Pedagog má naplňovat profesní kompetence v několika oblastech:

- kompetence k vyučování a výchově
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení
- kompetence rozvíjející

důležité jsou také získané potřebné kompetence pedagoga, které lze rozdělit do tří oblastí:

- kompetence řídicí
  - plánovat výuku,
  - realizovat výuku,
  - monitorovat a hodnotit výuku;
- kompetence sebe řídicí
  - rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce,
  - podílet se na týmové práci
- kompetence odborné
  - ovládat předměty své aprobace,
  - disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru,
  - vytvářet hodnotový systém.“

Pedagog se má nadále rozvíjet a podílet se na zvýšení kvality své práce což jasně vyplývá z výše uvedených kompetencí. Další vzdělávání a studium mu toho pomůže dosáhnout.

Podle Mužíka „*další vzdělávání učitelů směřuje k profesnímu růstu a rozvoji profesních kompetencí každého učitele*“ (Mužík, 2012 str. 154).

**Další vzdělávání učitelů** charakterizuje Kohnová (2004, str. 59 a dále) jako systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces trvajících po celou dobu učitelovy profesní dráhy. Další vzdělávání učitelů také zahrnuje celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele. I další autoři se věnují cílům a úkolům dalšího vzdělávání. Mužík je popisuje takto: „*cíle a úkoly dalšího vzdělávání učitelů jsou následující: zdokonalování profesních dovedností učitelů, rozvoj škol, zdokonalování vyučovacího a učebního procesu, zavádění inovací a změn ve vzdělávání a osobnostní vývoj učitelů*“ (Mužík, 2012 str. 157).

„**Profesní rozvoj učitelů** je 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. Systematické hodnocení profesního rozvoje učitele umožňuje, aby se profesní růst promítal do jeho diferencovaného odměňování a kariérního postupu.“ (Starý K., 2012 str. 12)



V knize Přehled andragogiky autor Jaroslav Veteška charakterizuje další vzdělávání jako nejvýznamnější oblast vzdělávání dospělých. Důvodem je, že zahrnuje tři čtvrtiny života učení a vzdělávání celé dospělé populace. V celé Evropské unii lze v posledním desetiletí zaznamenat výraznější politickou podporu a rozvoj oblasti dalšího vzdělávání. Na tomto rozvoji se podílejí mezinárodní organizace, jednotlivé státy, neziskové organizace, zaměstnavatelé i jednotlivci.

*„Kurikulum dalšího vzdělávání je poměrně proměnlivé a flexibilní, reflektuje individuální a společenské potřeby a požadavky na rozvoj učení a vzdělávání dospělých. Hlavním důvodem zvyšujícího se významu dalšího vzdělávání je nutnost získávat nové znalosti a dovednosti a potřeba osvojit si nové kompetence.“* (Veteška J., 2016 str. 106)

Existují dvě základní etapy v konceptu celoživotního učení. Jednou z nich je počáteční vzdělávání a na ni navazuje další vzdělávání. Z časového hlediska v životě člověka je mnohem delší druhá etapa.

Další vzdělávání se dělí do tří typů:

- další (profesní) vzdělávání
- zájmové vzdělávání
- občanské vzdělávání.

Ještě je možné další vzdělávání rozčlenit na organizované - formální a neformální, a neorganizované - informální. Veteška k formulaci definice pro další vzdělávání přistupuje z dvojího hlediska. Jednak z hlediska samotného učícího se jedince a z hlediska poskytovatele dalšího vzdělávání (Veteška J., 2016 stránky 107 -108).

*„ Další vzdělávání je zaměřeno na různorodé spektrum získávání znalostí, schopností, dovedností a kompetencí pro uplatnění se jedince v osobním, občanském, komunitním a pracovním/profesionálním životě. Za účastníka dalšího vzdělávání je považován ten, kdo by měl v rámci dalšího vzdělávání získat konkrétní znalosti, dovednosti a návyky, které ve svém důsledku povedou ke změně chování – v rámci pracovního výkonu.“* (Veteška J., 2016 str. 109).

Je zajímavé sledovat různé typy dalšího vzdělávání, avšak v této práci se zabýváme profesní skupinou pedagogů – učitelů, a proto se vrátíme do oblasti školství.

V Pedagogickém slovníku je pojem další vzdělávání učitelů definován takto „ *vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. Povinnost učitelů vzdělávat se po dobu výkonu pedagogické činnosti za účelem obnovení, upevňování a doplňování kvalifikace.*“ (Průcha J., 2009).

Ve školství jde o možnosti zvyšování kvalifikace. Druhy a podmínky dalšího vzdělávání učitelů určuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, uskutečňuje se na vysokých školách a v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace. Dále jde o samostudium, které je doplněno pracovním volnem v rozsahu 12 dnů a čerpání určuje ředitel školy. (Průcha J., 2009).

Školství je specifickou oblastí z pohledu rozvoje a dalšího vzdělávání pracovníků, protože toto vzdělávání je povinné a je ukotveno přímo v zákoně. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění dalších předpisů stanovuje povinnost všech pedagogických pracovníků v § 24 odst. 1, obnovovat, udržovat a doplňovat si kvalifikaci.

Další informace ke vzdělávání pedagogických pracovníků jsou legislativně ukotveny ve Vyhlášce č. 317 / 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Jde o popis struktury DVPP a činnosti potřebné k výkonu některých funkcí. Ve vyhlášce je rozděleno vzdělávání na studium kvalifikační a na studium k prohlubování odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání).

Ředitel školy má jako zaměstnavatel povinnost pečovat o rozvoj všech zaměstnanců školy i v souladu se zákonem č. 262 /2006 Sb., zákoníkem práce. Zde je zahrnuto především zaškolení a zaučení zaměstnanců, odborná praxe absolventů škol, prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace zaměstnanců.

### 2.3.4 Celoživotní vzdělávání a EU

Celoživotním vzděláváním se zabývají lidé na celém kontinentu Evropy. Je pokládáno za velmi důležité z hlediska konkurenceschopnosti lidí v Evropě vzhledem k ostatním částem světa.

V knize Profesní vzdělávání dospělých kapitola číslo 7 hovoří o Evropské unie a podpoře dalšího profesního vzdělávání. Jsou zde nastíněny hlavní strategické, koncepční a programové dokumenty z oblasti celoživotního vzdělávání. Za důležité pokládáme Lisabonskou strategii z roku 2000, kde je nastíněný hlavní cíl: *„Unie má za cíl stát se nejvíce konkurenceschopnou, dynamickou a na znalostech založenou ekonomikou ve světě, schopnou ekonomického růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální kohezí.“*

K dosažení těchto cílů je vypracováno mnoho dokumentů např. Memorandum o celoživotním učení, které se stalo podkladem pro celoevropskou diskuzi o problematice celoživotního učení a znalostní společnosti.

*„Každá země Evropské unie je odpovědná za své vlastní systémy vzdělávání a odborné přípravy. Politika Evropské unie je určena na podporu národních akčních plánů a má pomáhat při řešení společných problémů, jako je například stárnutí společnosti, deficity dovedností v pracovních sil, technologický vývoj a globální konkurence. Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020) je rámec pro spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.“*

*Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 – Education and Training 2020) vedle vize rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 vyjmenovává celkem čtyři strategické cíle, jež odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení (ať již formální, neformální či informální):*

- *realizovat celoživotní učení a mobilitu v učení,*
- *zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy,*
- *podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství,*

- *zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy.*

*Finanční prostředky na podporu politik a inovačních projektů jsou k dispozici prostřednictvím programu Erasmus + pro činnosti, které podporují učení.*

*S ohledem na výše uvedené se členské státy dohodly na referenčních úrovních:*

*Účast dospělých na celoživotním učení s cílem zvýšit účast dospělých na celoživotním učení, zejména osob s nízkou kvalifikací:*

- ✓ *V roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo účastnit programů celoživotního učení.*

*Vzhledem k rostoucí poptávce po dosažení vysokoškolského vzdělání a se současným uznáním stejné důležitosti odborného vzdělávání a přípravy:*

- ✓ *V roce 2020 by podíl osob ve věku od 30 do 34 let s dokončeným terciárním vzděláním měl činit minimálně 40 %.*“ (European commission, 2017)

V oblasti vzdělávání je mimořádná pozornost trvale věnována práci učitelů. Sdělení Komise evropských společenství určená Radě EU a Evropskému parlamentu o zvyšování kvality vzdělávání učitelů z roku 2007 výslovně uvádí, že **kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků.** (Starý K., 2012 str. 15)

„Závěry o stavu profesního rozvoje učitelů v České republice

*Neexistuje systém evaluace účinků dalšího vzdělávání učitelů do školní praxe.* Starý říká, že *chybí jasná kritéria a evaluační nástroje pro hodnocení dopadů do praxe, profesní růst učitelů nemá motivačně nastavené stupně pro získání vyšší kvalifikace, jednoznačně chybí kariéerní řád.*

*Není jasné, kdo nese odpovědnost za kvalitu koncepce profesního rozvoje učitelů na národní úrovni. Na úrovni školy zodpovídá ředitel za kvalitu učitelů, na národní úrovni není jasně stanovená odpovědnost.*

*Chybí profesní standard učitelské profese. V České republice jsou sice legislativně nastaveny povinnosti průběžného vzdělávání, ale zcela chybí mechanismy, které by monitorovaly na národní úrovni naplňování této povinnosti.“ (Starý K., 2012 str. 19)*

I když se podařilo v současné době prosadit Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy schválení Kariérního řádu pro učitele v Poslanecké sněmovně není ještě jisté jeho přijetí Senátem a následně prezidentem republiky.

Jak říkají aktuality MŠMT: *„Pedagogové tak mají šanci dočkat se systému, který jim umožní perspektivu profesního rozvoje, zlepšení jejich finančních podmínek i postavení ve společnosti.“ (MŠMT, 2017)*

Nově schválený Kariérní řád by měl přispět ke zkvalitnění vzdělávání v České republice. Výsledná podoba kariérního řádu je srovnatelná s podobnými dokumenty v okolních zemích.

Tento řád by měl nastavit pravidla pro možnost pracovního postupu, která jsou důležitá pro motivaci učitele k lepším výkonům. Kariérní řád by měl pomoci ředitelům škol rozlišit kvalitního a vynikajícího učitele od těch průměrných. Samozřejmě, že půjde především o finanční ohodnocení pedagogů, které je spojené s úspěšným postupem v nově nastaveném kariérním řádu. Po dosažení třetího kariérního stupně dostanou učitelé příplatek cca 5000 Kč. Nároky na příplatek budou mít také učitelé vykonávající specializované činnosti (těmi budou nově například koordinátor vlastního hodnocení školy či mentor profesního rozvoje), a to v rozmezí 1000 – 2000 Kč. Příplatek až 3000 Kč bude pro uvádějící učitele, kteří budou ve škole mít na starost začínající kolegy. Příplatek 2000 Kč pak čeká učitele při přechodu do druhého kariérního stupně.

Nejen finanční prostředky, které jsou slibované MŠMT při každém dalším postupu do vyššího stupně v kariérním řádu, by měly přesvědčit pedagogické pracovníky k dalšímu svému profesnímu rozvoji.

V rámci teoretických východisek práce je možné ještě nastínit alternativní scénáře budoucnosti školy a učitele, které dávají odpověď na otázku, jak bude škola vypadat za několik let a zda budou ještě vůbec potřeba pedagogové, kteří se snaží o svůj profesní růst, na jehož základu zkvalitňují vzdělávací proces.

Tyto scénáře budoucnosti upravil D. Greger podle OECD.

Tabulka č. 1 Scénáře budoucnosti školy

skupina scénářů	scénář	postavení a role učitele
A. pokračování současného stavu <b>status quo</b>	<b>A 1. tradiční model školy</b> tradiční model školy udržování byrokratických školských systémů	učitelé organizovaní v odborech nedostatečné ohodnocení velké množství učitelů nízká prestiž
B. posilování funkcí školy <b>rescholarizace</b>	<b>B 1. model učící se organizace</b> školy zaměřené na procesy učení	motivovaní učitelé dobré podmínky pro práci důraz na výsledky výzkumu a rozvoje profesní rozvoj učitelů síťování
	<b>B 2. model komunitní školy</b> školy jako hlavní střediska společenského života obcí	"zdravé jádro" učitelů s vysokou kvalifikací a prestiží spolupráce s dalšími profesemi dobře zaplacení
C. zanikání funkcí školy <b>descholarizace</b>	<b>C 1. sítě učících se v podmínkách společnosti sítí</b>	vzdělávání se neopírá o profesi učitele nové typy vzdělavatelů
	<b>C 2. uplatňování tržních principů</b> vzdělávání tržní model školy	nové typy vzdělavatelů nahrazujících tradičně pojatého učitele alternativní způsoby akreditace vzdělavatelů
	<b>C 3. pokračování odlivu</b> v učitelství krizový model školy	učitelství neatraktivní profese, opouštění sestup kvality vzdělávání

(Starý K., 2012 str. 28)

K. Starý dále říká, že účinky profesního rozvoje učitelů na výsledky žáků jsou sledovány jen vzácně, přestože se zlepšení práce učitele v konečném důsledku projeví v lepších výsledcích žáků. Je to logické. Profesní rozvoj učitelů účinkuje na výsledky žáků nepřímo, prostřednictvím třech postupných kroků. „*Nejprve aktivita profesního rozvoje působí na učitelovy znalosti a dovednosti, to se může projevit změnou výuky, která rozhodujícím způsobem ovlivňuje konečnou podobu výsledků žáků*“ (Starý K., 2012 str. 49)

Škola jako organizace by měla formovat v rámci svých personálních činností rozvoj pracovníků. Veber konstatuje, že *formování pracovních postojů a výkonnostního klimatu organizace je personální práce, jejímž cílem je formování výkonů tak, aby bylo dosažení cílů organizace, dodává, že se jedná především o metody zaměřené právě na řízení pracovního výkonu a rozvoje pracovníků.*

Dále vymezuje dva základní způsoby ovlivňování – osobní a neosobní.

„*Neosobní jsou spojeny s používání formálních pravidel organizace (normy, závazná pravidla, organizační směrnice, řády), jsou zaměřené především na řízení procesů – označovány jako tvrdé prvky řízení.*

*Osobní způsoby ovlivňování jsou založeny na mezilidské interakci a zdůrazňují význam osobnosti člověka a snahou je posilovat pozitivní vztah k cílům, k obsahu práce i spolupracovníkům. Bývají označovány jako měkké prvky řízení. Oba způsoby považuje za důležité a jejich rovnováhu.*“ (Veber, 1996 str. 171)

## 2.4 Česká školní inspekce

Součástí teoretické části diplomové práce je vymezení činnosti České školní inspekce (dále jen ČŠI). Důvodem je potřeba vysvětlit, jak je hodnocena kvalita školy z jejího pohledu a jaká kritéria nastavila vzhledem k dalšímu vzdělávání pedagogů v souvislosti se zvyšováním kvality školy, o které se v posledních letech velmi hovoří.

### 2.4.1 Legislativní vymezení

Právní vymezení činnosti České školní inspekce nalezneme v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v § 173 a 174.

#### Česká školní inspekce

§ 173

(1) Česká školní inspekce je správní úřad s celostátní působností, který je organizační složkou státu a účetní jednotkou.

§ 174

(1) Česká školní inspekce zpracovává koncepční záměry inspekční činnosti a **systemy hodnocení vzdělávací soustavy**. V souvislosti s výkonem inspekční činnosti se Česká školní inspekce se s předchozím souhlasem ministerstva může podílet na zajišťování úkolů souvisejících s naplňováním mezinárodních smluv, s rozvojem mezinárodních styků a mezinárodní spolupráce, jakož i úkolů, které vyplývají pro Českou republiku z členství v mezinárodních organizacích.

(2) Česká školní inspekce ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku a na pracovištích osob, kde se uskutečňuje praktické vyučování nebo odborná praxe podle § 65 odst. 2 a § 96 odst. 2 a v místě, kde se uskutečňuje individuální vzdělávání žáka povolené podle § 41 odst. 3 v rámci inspekční činnosti

a) získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, žáků a studentů, o činnosti škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy,



- b) zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů a dále podmínky a průběh poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,
- c) zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem,
- d) vykonává kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb,
- e) vykonává veřejnosprávní kontrolu - využívání finančních prostředků státního rozpočtu přidělovaných podle § 160 až 163.

(8) Při hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb vychází Česká školní inspekce ze zásad a cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem, přičemž základním kritériem hodnocení je zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti dítěte, žáka a studenta a dosahování cílů vzdělávání ze strany škol a školských zařízení. Kritéria hodnocení předkládá ministerstvu ke schválení. Schválená kritéria hodnocení ministerstvo zveřejňuje. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

Ředitel mateřské školy a pedagogičtí pracovníci jsou povinni dodržovat zákonem dané závazky a společně je naplňovat. Z tohoto vyplývá, že mají spolupracovat se všemi účastníky vzdělávacího procesu, jak dětmi, žáky, zákonnými zástupci, zřizovatelem, tak i dalšími subjekty, včetně úřadu jakým je i ČŠI. V zájmu zkvalitňování poskytovaných služeb – tedy vzdělávání je nutné, aby ředitel mateřské školy sledoval významné dokumenty vydávané Českou školní inspekcí. V dnešní době neustálých změn ve školství a zvyšujícím se tlakem na kvalitu vzdělávacích služeb je nutné nejen sledovat, ale i aktivně se do tohoto dění zapojit. Z tohoto důvodu musí být ředitel školy informován a má povinnost tyto informace předávat dál svým pedagogům tak, aby mohl co nejlépe naplňovat vize a cíle zadávané společností, která má zájem o kvalitní vzdělávání svých dětí.

## 2.4.2 Kritéria hodnocení ČŠI.

Na každý nový školní rok je schvalován ministrem školství, mládeže a tělovýchovy dokument, který předkládá Česká školní inspekce a týká se Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, podle nichž bude ČŠI postupovat při své kontrolní činnosti v jednotlivých školách.

Schválená kritéria jsou formulována pro potřeby vnějšího hodnocení instituce a vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle školních vzdělávacích programů a vyhodnotit pokrok škol v čase.

Podle pracovníků ČŠI vycházejí schválená kritéria z vytvořeného modelu **tzv. kvalitní školy**, který byl výsledkem činnosti expertní skupiny složené ze zástupců České školní inspekce i externích odborníků. Tento model tzv. kvalitní školy i z něj vycházející kritéria byly průběžně konzultovány s širokou odbornou veřejností v rámci národní debaty o kvalitní škole, kterou v říjnu 2014 vyhlásil ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Kritéria jsou tak výsledkem konsenzu všech stěžejních skupin aktérů v rámci počátečního vzdělávání, kteří s předkládanou podobou kritérií vyslovili souhlas. Všeobecně projednaná, odsouhlasená a akceptovaná kritéria jsou zárukou neměnnosti a stability národního rámce pro hodnocení, což byl dlouhodobý požadavek nejen národních odborníků na vzdělávání, ale také mezinárodních institucí (obsaženo např. ve Zprávě OECD o hodnocení vzdělávání v ČR za rok 2012).

Kritéria jsou zpracována v modifikacích pro mateřské školy, základní školy, střední školy – gymnázia, střední odborné školy, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, školní družiny a školní kluby, domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty, střediska volného času, diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče a pro školská poradenská zařízení. Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů. (ČŠI, 2016)

### **2.4.3 Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení.**

#### **Modifikace pro předškolní vzdělávání**

Diplomová práce se zabývá preprimárním vzděláváním a tak i kritéria a indikátory jsou vybrány záměrně pouze pro tento stupeň vzdělávání.

Pokud budeme hovořit o kritériích, jedná se o měřítko pro srovnávání, určitý znak nebo hledisko posuzování. Indikátor lze chápat jako ukazatel vývoje určitého jevu.

Jednotlivá kritéria vydaná ČŠI jsou členěna do šesti kapitol a jejich popisy vyjadřují úroveň vize nejvyšší dosažitelné kvality naplnění daného kritéria pro české školy v horizontu příštích pěti až deseti let.

#### **„1. Koncepce a rámec školy**

*Kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.*

Mateřská škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogičtí pracovníci sdílejí a naplňují.

Mateřská škola má vzdělávací program (ŠVP), který vychází z vize a strategie rozvoje školy a je v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP); jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče.

Mateřská škola funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, učitelé, rodiče) a jejich participaci na chodu školy.

Mateřská škola je vstřícné a bezpečné místo pro děti, jejich rodiče, pedagogické i nepedagogické pracovníky.

Mateřská škola spolupracuje s vnějšími partnery.

#### **2. Pedagogické vedení školy**

*Ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu.*

Vedení školy aktivně řídí, pravidelně vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření.

Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů.

Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.

Vedení školy cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy.

Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj.

### **3. Kvalita pedagogického sboru**

***Kvalitní školu tvoří kvalitní učitelé a další pedagogičtí pracovníci.***

Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.

Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s dětmi, rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup.

Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.

Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti.

Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.

### **4. Vzdělávání**

***Kvalitní vzdělávání směřující k dobrým vzdělávacím výsledkům všech dětí je základem kvalitní školy.***

Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a individuálními potřebami dětí.

Pedagogové využívají široké spektrum výchovně vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.

Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte a při plánování a realizaci vzdělávání zohledňují individuální potřeby dětí.

Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí.

## **5. Vzdělávací výsledky**

### ***Kvalitní škola umožňuje každému dítěti maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem***

Mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.

Výsledky vzdělávání dětí odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů.

Mateřská škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí v průběhu, při ukončování předškolního vzdělávání a dle možností i v dalším vzdělávání a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.

## **6. Podpora školy dětem (rovné příležitosti)**

### ***Kvalitní škola sleduje vzdělávací pokroky všech dětí a cíleně podporuje ty, kdo vyžadují speciální péči.***

Mateřská škola vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo potřeby podpůrných opatření.

Mateřská škola poskytuje účinnou podporu všem dětem s potřebou podpůrných opatření.

Mateřská škola věnuje patřičnou pozornost rozvoji všech osobnostních vlastností dětí a dbá na to, aby žádné dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu.“ (ČŠI, 2016)

**Oblasti dalšího rozvoje pracovníků, profesního rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou v kritériích a indikátorech vydaných Českou školní inspekcí rozpracovány takto:**

***„Vedení školy cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy.***

*Vedení školy provádí systematické hodnocení práce pedagogů a poskytuje jim pravidelně zpětnou vazbu k jejich práci. Na základě hodnocení plánuje spolu s pedagogy jejich další profesní rozvoj. Vedení školy motivuje pedagogy k sebehodnocení a kolegiálnímu hodnocení. Nabízí pedagogům rozmanité efektivní formy dalšího profesního rozvoje například kolegiální spolupráci, koučing, mentoring, spolupráce s jednotlivci či týmy z jiných škol a vytváří podmínky pro jeho realizaci. Škola cíleně podporuje rozvoj pedagogických schopností začínajících pedagogů, pro něž má zpracován účinný adaptační program.*

*Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.*

***Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj.***

*Vedení školy má plán vlastního manažerského a pedagogického rozvoje, který dlouhodobě realizuje. Jeho součástí jsou aktivity spojené s výměnou a předáváním zkušeností na jiných školách podobného typu.*

***Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.***

*Pedagogové svoji práci pravidelně vyhodnocují. Jsou aktivní v přístupu ke svému profesnímu rozvoji. Pravidelně se účastní kurzů a seminářů k doplnění svého vzdělání a odborných dovedností. Využívají i samostudia a rozmanitých efektivních forem sdílení zkušeností. Zajímají se o nové trendy a získané poznatky se snaží uplatnit ve vzdělávání.“*

(ČŠI, 2016)

Ze všech formulovaných kritérií a indikátorů hodnocení je vybrána pouze oblast týkající se rozvoje pedagogických pracovníků a rozvoje ředitele školy. Pro lepší porozumění je text rozpracován do indikátorů.

Indikátor lze z anglického jazyka přeložit jako ukazatel. Obecně je možné definovat indikátor jako ukazatel vývoje určitého jevu získaný průběžným sledováním, zaznamenáváním a vyhodnocováním souboru přesně stanovených údajů.

Podle Pedagogického slovníku toto slovo můžeme chápat jako „*kvalitativní (statistické) ukazatele vypovídající o stavu, fungování a produktech.*“ (Průcha J., 2009). Pokud se týkají indikátory vzdělávání, jedná se o stav vzdělávacího systému. Indikátory se používají i k mezinárodnímu srovnávání a monitorování vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. (Průcha J., 2009)

Pro potřebu diplomové práce jsou vytvořeny následující indikátory – ukazatele, které vycházejí z výše uvedeného textu z daných kritérií a indikátorů hodnocení kvality školy, vydanými ČŠI. Dále budou využity v praktické části práce.

### **Indikátor - ukazatel**

- Systematické hodnocení práce pedagogických pracovníků
- Plánování profesního rozvoje
- Motivování pedagogických pracovníků k sebehodnocení a kolegiálnímu hodnocení
- Kolegiální spolupráce
- Koučing, mentoring
- Spolupráce s jednotlivci a týmy z jiných škol
- Cílená podpora rozvoje začínajících pedagogů – adaptační plán
- Ředitel školy – vlastní plán manažerského a pedagogického rozvoje
- Výměna a předávání zkušeností v praxi

## 2.5 Závěr teoretické části

V této části jsou popsána teoretická východiska předcházející části praktické. Jedná se o základní vymezení klíčových slov podle dostupné literatury a legislativy. Především legislativní ukotvení hlavních účastníků vzdělávacího procesu a tím je ředitel školy a pedagogický pracovník. Jsou zde popsány jednotlivé kompetence, které by měl jak ředitel mateřské školy, tak pedagog v rámci svého profesního působení naplňovat. Na základě těchto informací pokračuje autorka práce vymezením pojmů vzdělávací potřeby, rozvoj, vzdělávání a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Jde o základní pojmy důležité pro šetření v praktické části. Teoretická část práce se také zabývá legislativním vymezením činnosti České školní inspekce a jejími formulovanými kritérii a indikátory hodnocení tzv. kvalitní školy z toho důvodu, že jde o východisko pro otázky do dotazníku pro ředitele mateřských škol, který je součástí praktického šetření.



## 3 PRAKTICKÁ ČÁST

### 3.1 Cíl šetření

V praktické části diplomové práce je specifikován cíl celé práce, dále jsou stanoveny otázky šetření, jsou popsány metody zjišťování informací a určení výzkumného souboru, dále sběr údajů a jejich způsob třídění a analýza. Závěrem praktické části je interpretace výsledků zjišťování.

**Cílem diplomové práce je zjistit nejčastější způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků v kontextu kritérií pro hodnocení kvality školy z pohledu České školní inspekce.**

Cílem výzkumné části je zjistit nejčastější způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků ze strany ředitele školy, a ty následně konfrontovat s formulovanými kritérii a indikátory vydané Českou školní inspekcí, které by měly definovat tzv. kvalitní školu.

#### **Stanovení výzkumných otázek:**

- 1) Jaké způsoby rozvoje pedagogických pracovníků ředitel školy umožňuje?
- 2) Jaké podmínky vytváří ředitel školy pro rozvoj pedagogických pracovníků?
- 3) Jak využívají ředitelé mateřských škol kritéria a indikátory hodnocení pro tzv. kvalitní školu vydaná ČŠI, zaměřené na rozvoj pracovníků?

### 3.2 Základní metoda práce

Základní metodou šetření je kvantitativní výzkum zjišťování dat - **dotazníkové šetření**. Jde o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Gavora, 2010 str. 121). Tato metoda je použita v rámci diplomové práce za účelem rychlého sběru dat s velkým množstvím oslovených respondentů. Jde o metodu s minimem nákladů. „*Dotazník se považuje za ekonomický výzkumný nástroj*“ (Gavora, 2010 str. 121).

Dotazníky jsou vytvořeny v elektronické podobě s využitím portálu Click4survey. Na základě jednoduchého odkazu, který respondenti obdrží prostřednictvím emailu, mohou odpovědět okamžitě, bez časového prodloužení. Jejich dostupnost je velmi rychlá a kliknutím na odeslání je dotazník uložen zpět do aplikace a je umožněna analýza dat.

Otázky do dotazníku byly tvořeny na základě zpracovaných ukazatelů vybraných z dokumentu ČŠI Kritéria a indikátory hodnocení tzv. kvalitní školy, které jsou popsány v závěru teoretické části. Jedná se o otázky z oblasti vlastního hodnocení a využití tohoto hodnocení pro plánování dalšího rozvoje pedagogů i samotných ředitelů škol.

Dále jsou zastoupeny otázky zjišťující nejčastější způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků, které umožňují ředitelé škol svým zaměstnancům. Následující otázky v dotazníku zkoumají, jaké podmínky vytváří ředitelé škol pro rozvoj pedagogických pracovníků. Část otázek je věnována samotným ředitelům škol, kteří odpovídají, zda mají vytvořený plán vlastního rozvoje, jedná se o otázky uzavřené. Ředitelé dále odpovídají na otázku, jaké oblasti rozvoje preferují, zde jde o otevřenou otázku s možností vyjádření vlastního názoru. V závěru šetření se autorka dotazuje na znalost ředitelů škol o kritériích a indikátorech hodnocení pro tzv. kvalitní školu vydaných ČŠI v uzavřené otázce a jejich jasných formulací. Následně je položena otevřená otázka na možnosti využití kritérií a indikátorů vydaných ČŠI v rámci rozvoje pedagogických pracovníků ze strany ředitelů.

Celý dotazník se skládá z 23 otázek, respondenti si vybírají z daných možností, jde o kombinaci obou typů otázek.

## 3.3 Sběr dat

### 3.3.1 Pilotní šetření

Nejprve bylo provedeno pilotní šetření mezi pěti řediteli mateřských škol, aby bylo zjištěno, zda porozuměli kladeným otázkám a bylo možné na ně jednoznačně odpovědět. Oslovenými řediteli mateřských škol byly kolegyně autorky práce z města Příbram, ve kterém je celkem 14 těchto škol. Šlo o náhodný výběr ředitelů. Jak říká Maňák a Švec „*základním požadavkem na náhodný výběr je zjištění, aby každý člen základního souboru měl stejnou pravděpodobnost, že bude do vzorku vybrán*“ (Maňák J., 2004 str. 15) Hlavním důvodem bylo posouzení srozumitelnosti otázek a určení časové náročnosti vyplnění dotazníku. Na základě jejich zpětných vazeb došlo k drobným úpravám v několika otázkách dotazníku. Nešlo o obsahové změny, ale bylo doplněno jednoduché vysvětlení, jak jednotlivé otázky zpracovat, například tahem myši sestavit odpovědi podle pořadí. Jednalo se o technická doporučení, jak pracovat v aplikaci Click4survey, která byla použita pro sběr dat.

### 3.3.2 Vlastní sběr údajů a výzkumný soubor

Po tomto pilotním šetření byl zaslán dotazník respondentům podle předem stanoveného výběru.

Dotazník byl zaslán ředitelům mateřských škol z celé České republiky (celkový počet podle statistických údajů z Výroční zprávy ČŠI za školní rok 2015/2016 je 5209 zapsaných mateřských škol v rejstříku škol). Jedná se o mateřské školy veřejné, soukromé i školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Předpoklad bylo oslovit 50 ředitelů mateřských škol z každého kraje České republiky (celkem 700 ředitelů ze 14 krajů). Ve výzkumném vzorku byly osloveny pouze mateřské školy, které jsou samostatnými subjekty.

Ve výzkumném souboru nejde o školy sloučené např. se základními školami nebo dalšími subjekty.

Dotazník byl rozeslán emailovou poštou v průběhu února a března 2017. Ve zprávě bylo uvedeno oslovení ředitele školy, krátké představení osoby autorky, žádost o vyplnění dotazníku s odkazem na portál, přibližná časová dotace, která je nutná pro zpracování

odpovědí na otázky. Na závěr emailu bylo poděkování za čas, který ředitelé mateřských škol věnují jeho vyplnění a za jejich vstřícnost.

Sběr dat proběhl v měsíci březnu 2017 a výsledky byly zpracovány do grafů a tabulek s komentářem na začátku dubna před vlastním dokončením diplomové práce.

Celkem bylo osloveno 700 ředitelů mateřských škol v celé republice, kteří jsou řediteli samostatných subjektů. Návratnost dotazníků byla více jak poloviční. Odpovědělo celkem 459 respondentů, což činí 66 % z celkového počtu. Vzhledem k pracovnímu vytížení ředitelů mateřských škol a velkému množství administrativy, kterou musí zpracovávat, je výsledek docela překvapivý. Autorka práce předpokládala, že návratnost bude mnohem nižší, proto zvolila celkem vysoký počet oslovených ředitelů mateřských škol.

### **3.3.3 Zpracování získaných dat**

Pro větší přehlednost a názornost bylo při zpracování dat využito grafů jak sloupcového, tak výsečového tvaru. Odpovědi byly zpracovány statisticky, nejprve počet odpovědí z celkových získaných v sloupcovém grafu a následně v procentech odpovědí v grafu výsečovém. Pod každým grafem byl doplněn krátký komentář, jak odpověděli respondenti na danou otázkou.

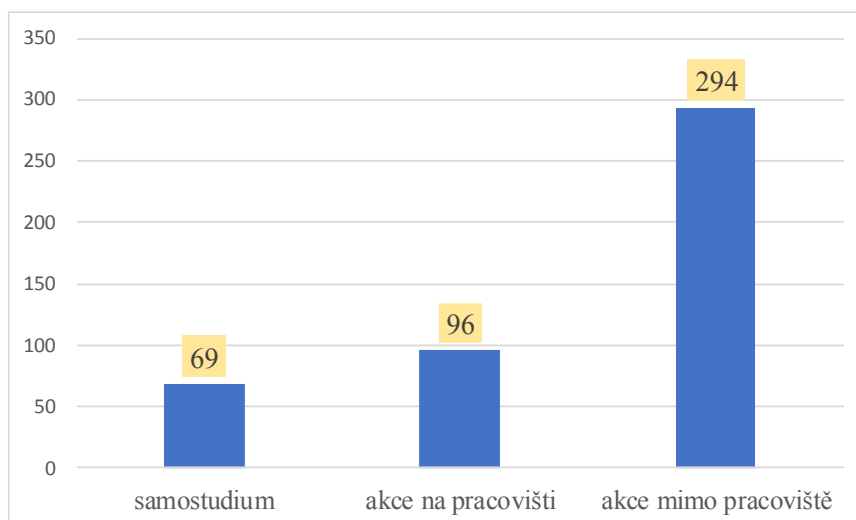
V otázkách otevřených byly zpracovány odpovědi nejprve do tabulek, kde byly uvedeny nejčastější napsané odpovědi, následně byly informace přenesené do grafu sloupcového s uvedenými počty odpovědí respondentů a poté do grafu výsečového s uvedením procentního zastoupení v jednotlivých odpovědích. Pod těmito tabulkami a grafy byl napsán komentář.

### 3.3.4 Výsledky dotazníku.

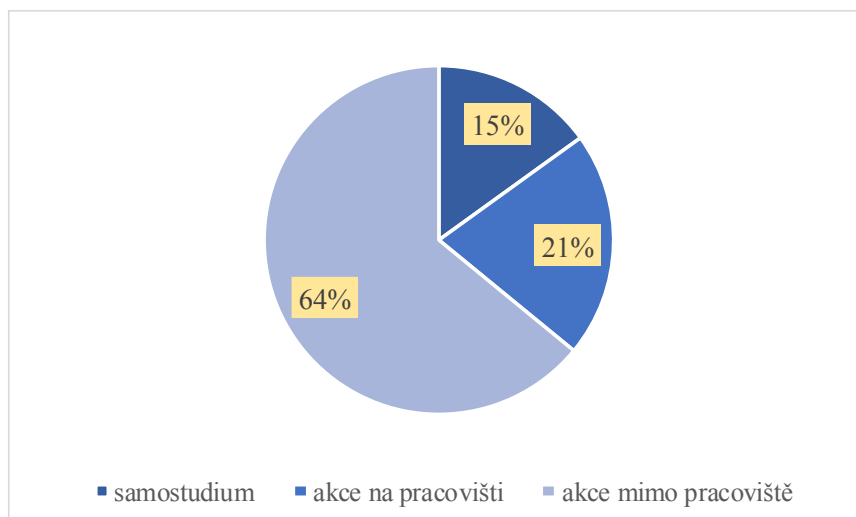
#### Otázka č. 1

Jaké způsoby rozvoje pedagogických pracovníků jako ředitel školy upřednostňujete?

Graf č.1



Graf č. 1 a)

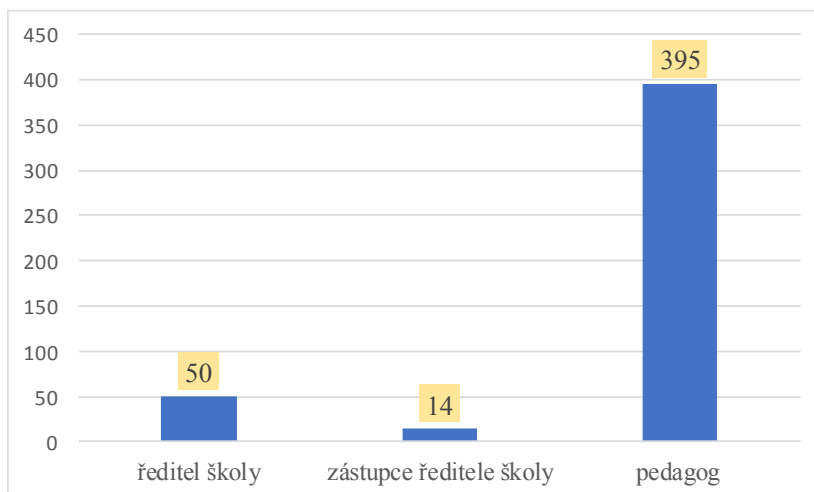


**Komentář:** V této otázce zjišťujeme způsob rozvoje pedagogických pracovníků z pohledu místa konání vzdělávacích akcí. Podle grafu č. 1 je patrné, že většina respondentů upřednostňuje v rámci rozvoje pedagogických pracovníků akce konané mimo pracoviště. Vysoce převyšuje počet odpovědí respondentů na akce konané na pracovišti a samostudium. Podle grafu č. 1a) odpovídalo 64% respondentů ve prospěch akcí konaných mimo pracoviště, lze se domnívat, že ředitelé upřednostňují tyto akce před akcemi, které jsou v rámci samostudia nebo akce konané na pracovišti. První otázka odpovídá na jednu z výzkumných otázek diplomové práce, lze tedy konstatovat, že nejčastějším způsobem rozvoje pedagogických pracovníků jsou akce konané mimo pracoviště.

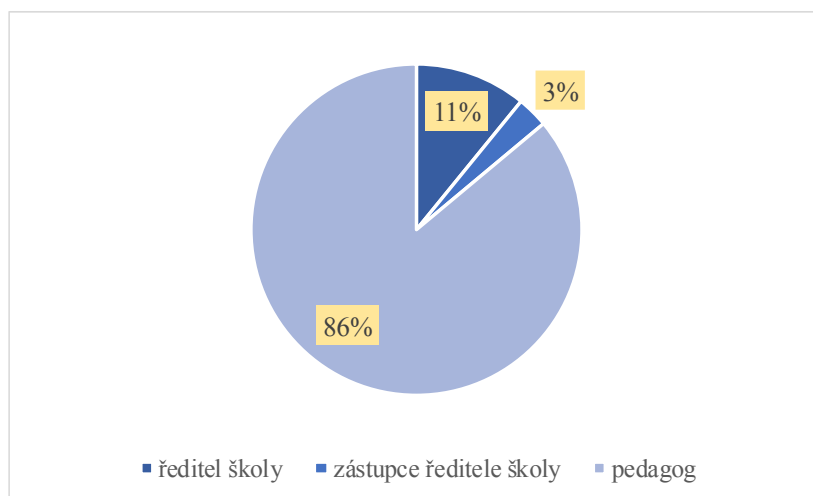
## Otázka č. 2

Kdo se podílí na výběru vzdělávacích akcí pedagogických pracovníků ve vaší škole?

Graf č. 2



Graf č. 2 a)

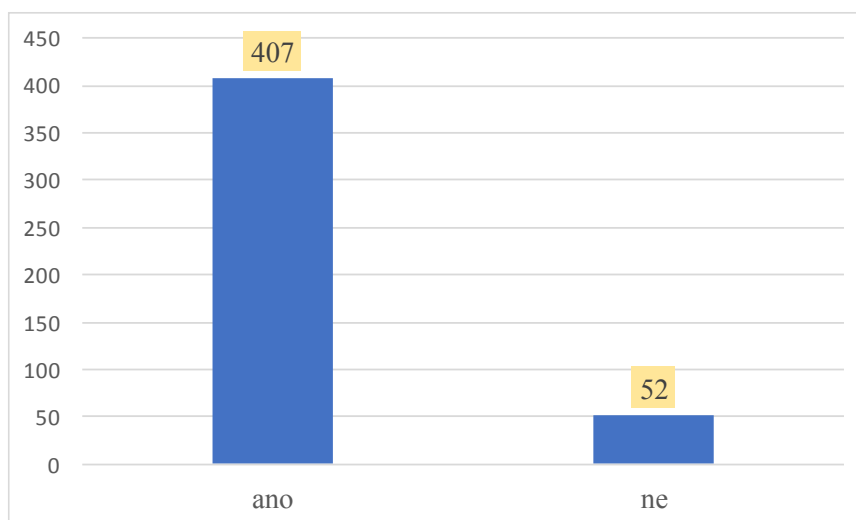


**Komentář:** Podle výsledku odpovědí na tuto otázku, je jasné, že na výběru vzdělávací akce se podílí především sám pedagog. Podle nejčastějších odpovědí je patrné, že ředitelé dávají možnost pedagogům vybrat si vzdělávací akci, kterou budou absolvovat, ve 395 případech což představuje 86% ze 459 respondentů. Ředitelé škol se spolupodílí na výběru a to v 50 případech tedy 11%. Pouze ve 14 případech se podílí na výběru vzdělávací akce zástupce ředitele školy, což představuje 3 %.

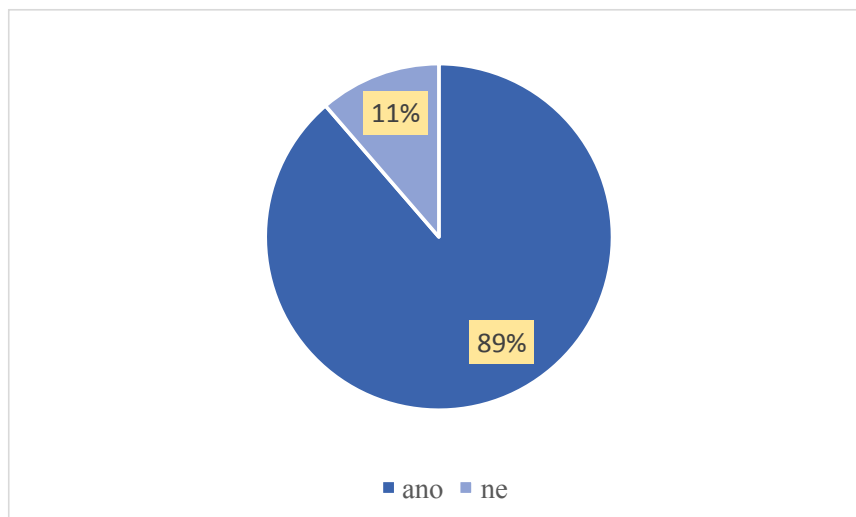
### Otázka č. 3

Využíváte pro plánování rozvoje pedagogických pracovníků systematického hodnocení jejich práce?

Graf č. 3



Graf č. 3 a)



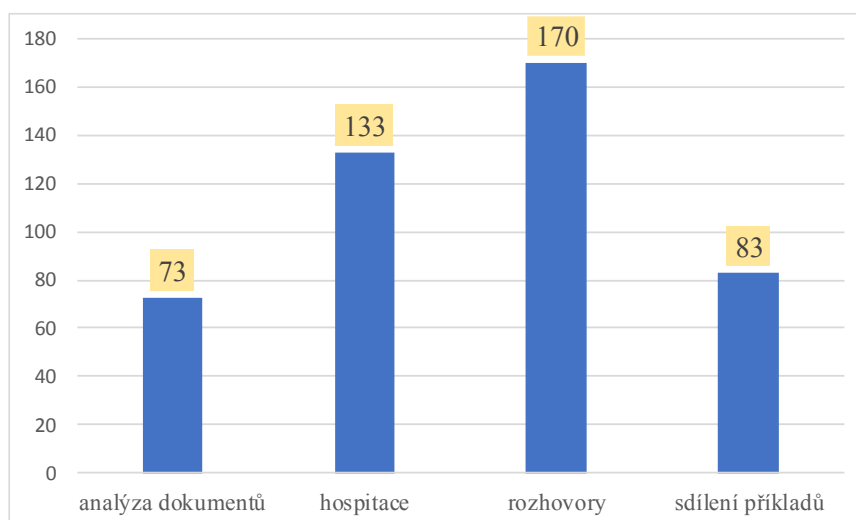
**Komentář:** Tato otázka vychází z druhé výzkumné otázky, která zjišťuje podmínky, jaké ředitel mateřské školy vytváří pro rozvoj pedagogických pracovníků a z jakých východisek vychází. Podle většiny ředitelů mateřských škol 89%, tedy 407 ze 459 dotazovaných, využívá nástroje systematického hodnocení a následného výběru pro plánování rozvoje pedagogických pracovníků.



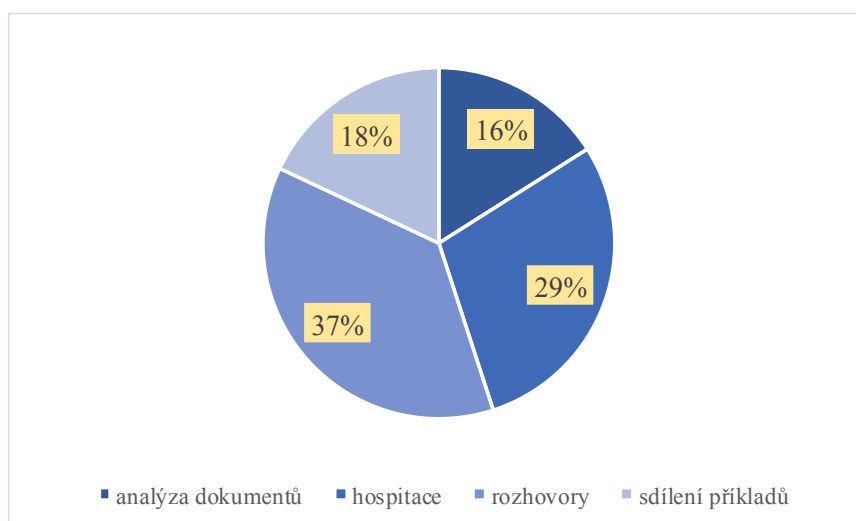
#### Otázka č. 4

Pokud jste odpověděli ano, uveďte, jaký systém hodnocení nejvíce používáte?

Graf č. 4



Graf č. 4 a)

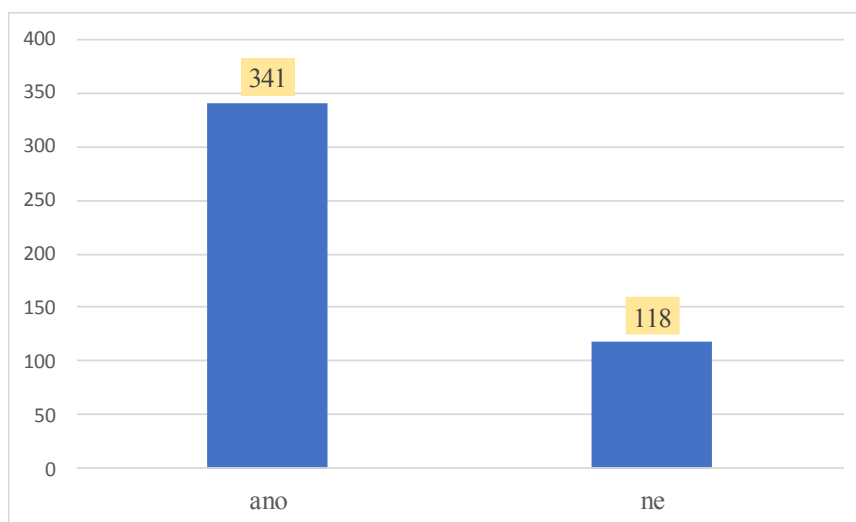


**Komentář:** Z nabídnutých možností odpovědí jsou řediteli mateřských škol preferovány nejvíce rozhovory, 37 % respondentů je zařadilo na první místo, následují hospitace, které využívá 29 % respondentů a poté 18 % zařadilo jako další možnost hodnocení sdílení příkladů a 16% využívá analýzu dokumentů. U hodnocení je patrné, že ředitelé mateřských škol preferují osobní kontakt s pedagogem před analýzami, ať již formou rozhovoru nebo formou klasické hospitace.

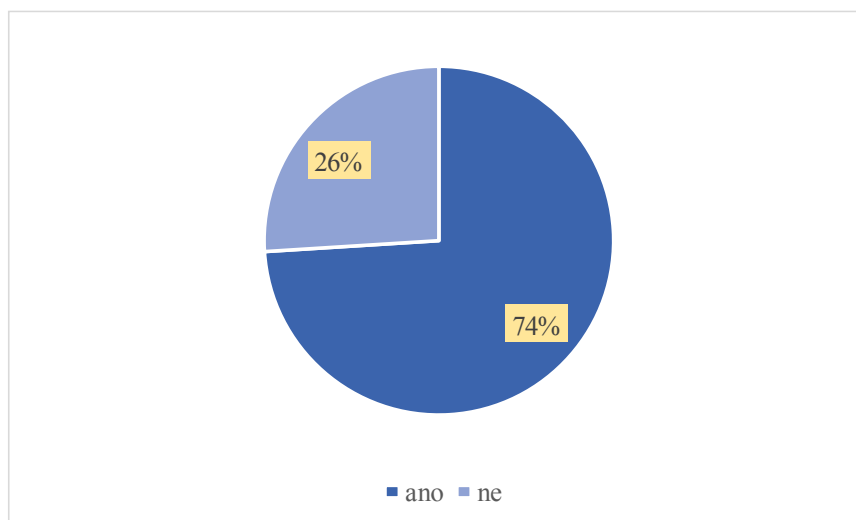
### Otázka č. 5

Využíváte také kolegiálního hodnocení při plánování dalšího rozvoje pedagogických pracovníků?

Graf č. 5



Graf č. 5 a)

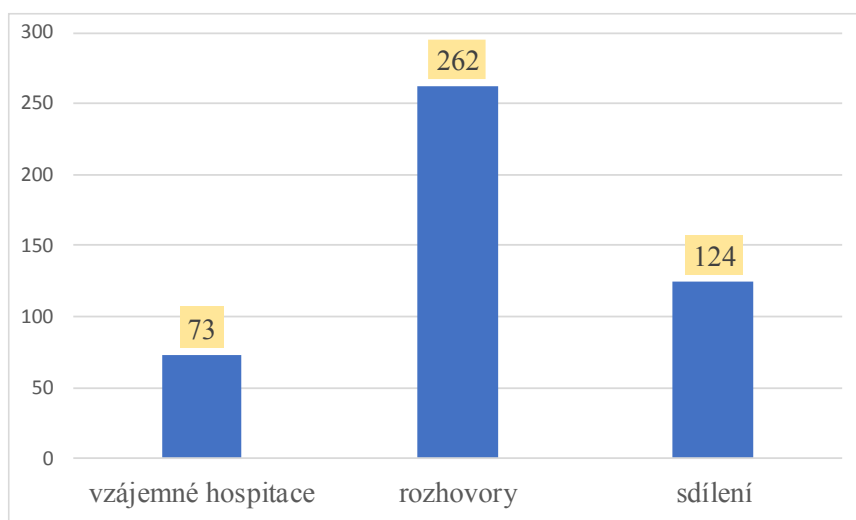


**Komentář:** Kolegiální hodnocení využívá podle odpovědí 74% dotazovaných ředitelů při plánování dalšího rozvoje pedagogických pracovníků, což představuje 341 respondentů z celkového počtu 459. V mateřských školách jde o velmi často používanou metodu.

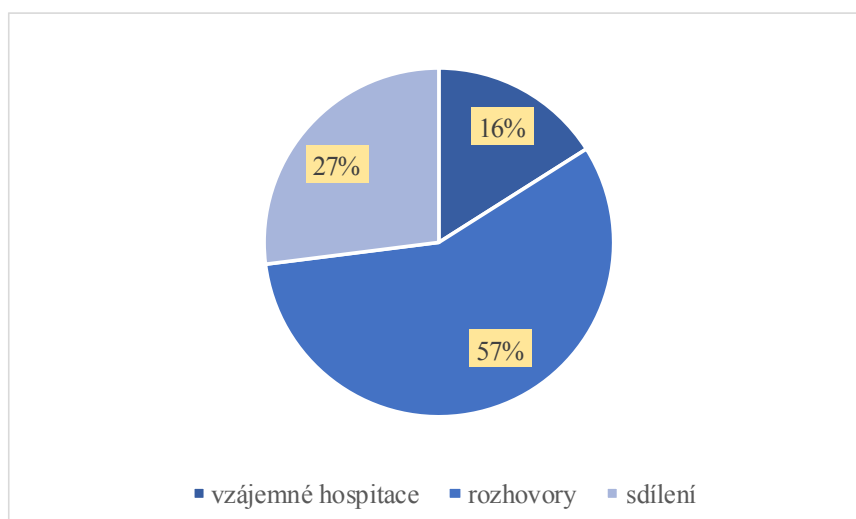
### Otázka č. 6

Pokud jste odpověděli ano, uveďte, jaký systém hodnocení nejvíce používáte?

Graf č. 6



Graf č. 6 a)

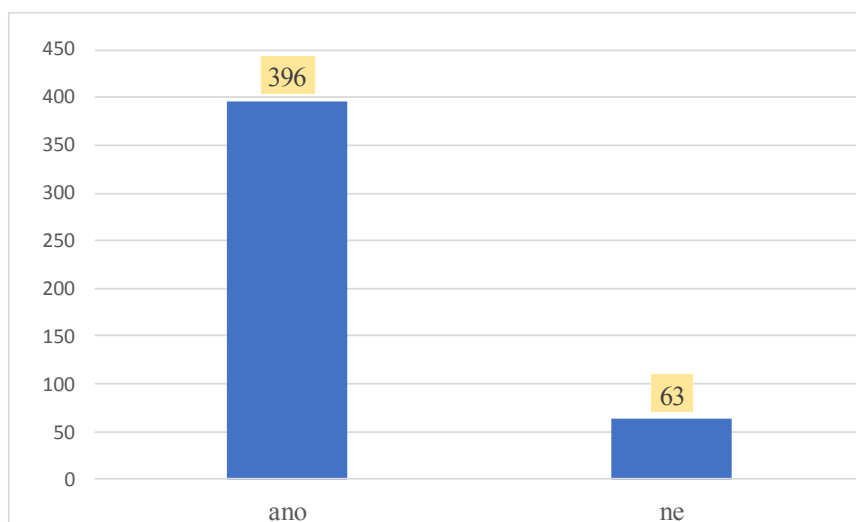


**Komentář:** Stejně jako u odpovědi na otázku č. 4 preferují nejvíce rozhovory v 57 % před sdílením ve 27 % a před vzájemnými hospitace v 16 % respondentů. Komunikace je stále v popředí u velké většiny ředitelů mateřských škol. Důvodem může být i spolupůsobení ředitele mateřské školy v jedné třídě s pedagogem.

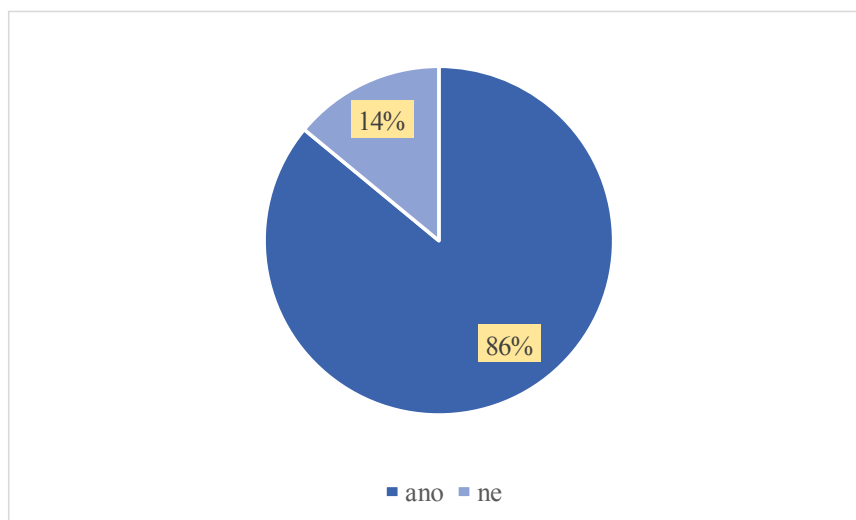
### Otázka č. 7

V rámci rozvoje pedagogických pracovníků spolupracujete s dalšími jednotlivci nebo týmy z jiných škol?

Graf č. 7



Graf č. 7 a)

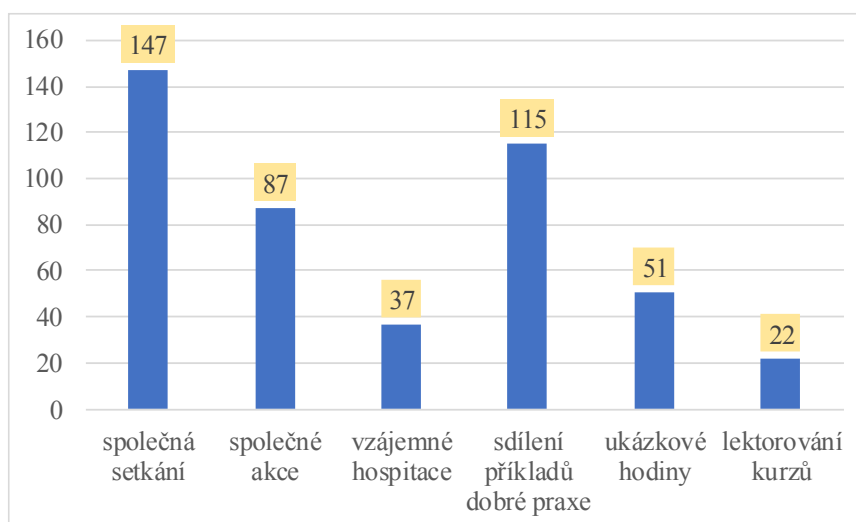


**Komentář:** Otázku spolupráce s dalšími jednotlivci nebo týmy z jiných škol zodpověděli ředitelé mateřských škol v rámci výzkumné otázky na způsoby rozvoje takto - 86 % preferuje vzájemnou spolupráci s ostatními školami, avšak 14 % tuto spolupráci nedělá.

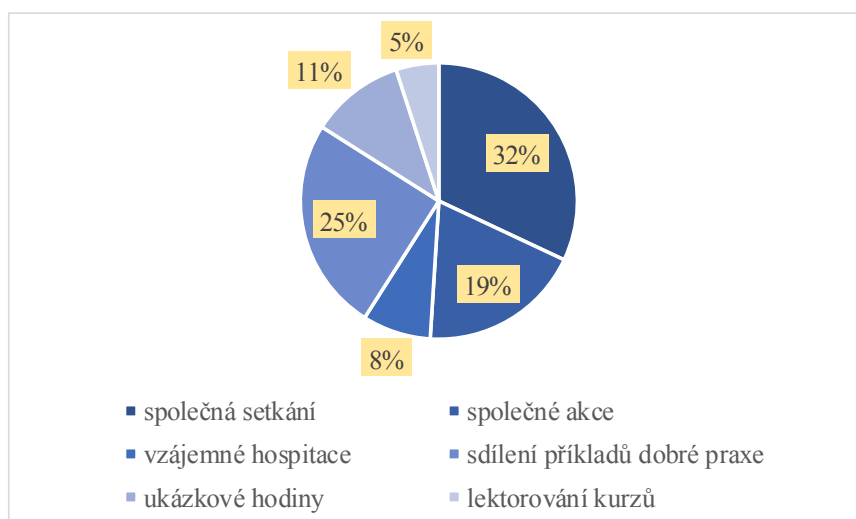
### Otázka č. 8

Jaký způsob spolupráce v rámci rozvoje pedagogických pracovníků využíváte?

Graf č. 8



Graf č. 8 a)

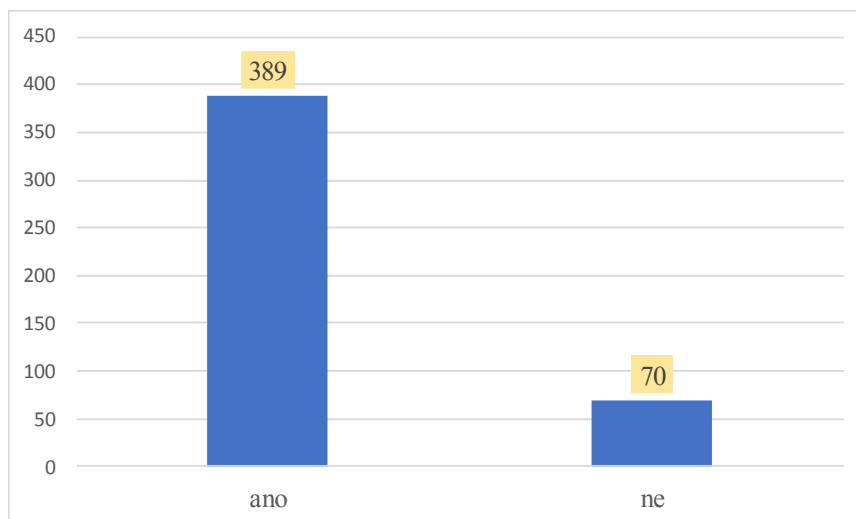


**Komentář:** Z odpovědí ředitelů mateřských škol je patrné, že nejvíce preferují v rámci rozvoje pedagogických pracovníků společná setkání a to ve 32 %, dále sdílení příkladů dobré praxe v 25 %, a následuje společná akce v 19 % odpovědí, vzájemné hospitace v 11 % odpovědí, ukázkové hodiny v 8 % a lektorování kurzů s 5 % preferenčních odpovědí.

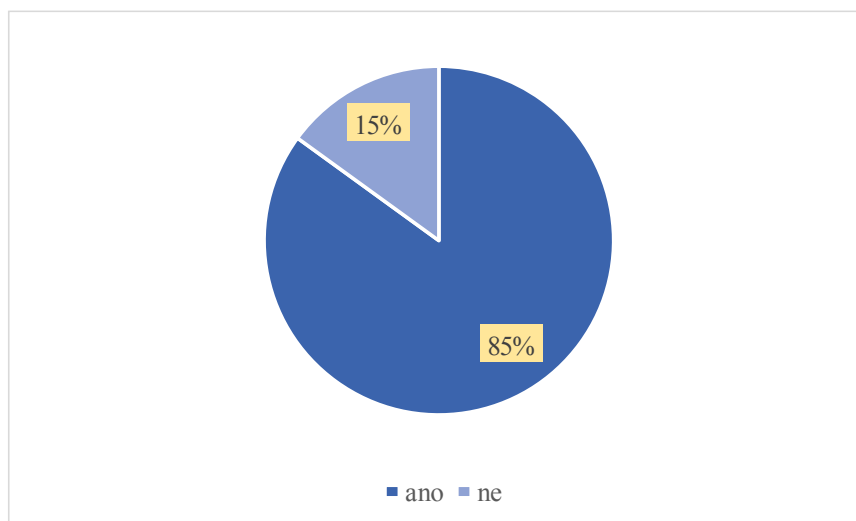
### Otázka č. 9

Podporujete cíleně celkový rozvoj začínajícího učitele?

Graf č. 9



Graf č. 9 a)

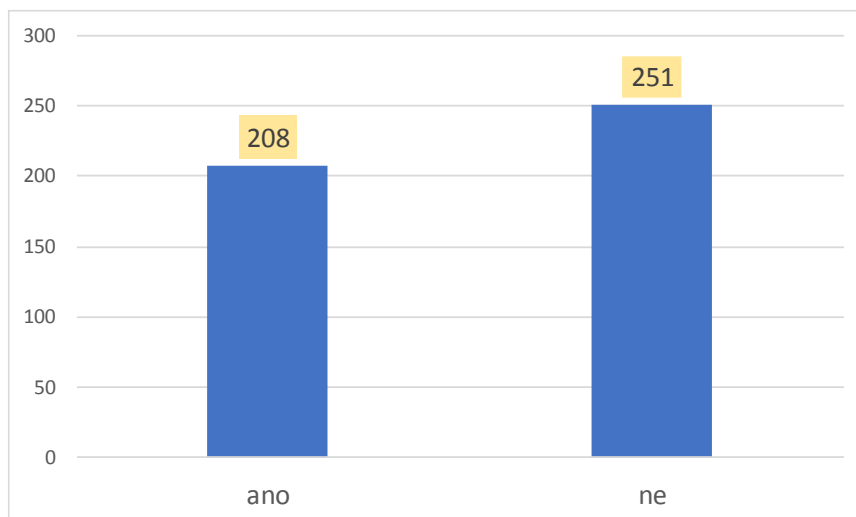


**Komentář:** Na tuto otázku odpovědělo 85 % ředitelů kladně a tedy je jasné, že se snaží většina podporovat cíleně začínajícího učitele. Jen v 15 % respondentů byla negativní odpověď, která může také vyplývat z důvodu, že již delší dobu nikdo nový do mateřské školy nebyl přijat a tudíž nebyla potřeba podpory rozvoje začínajícího učitele.

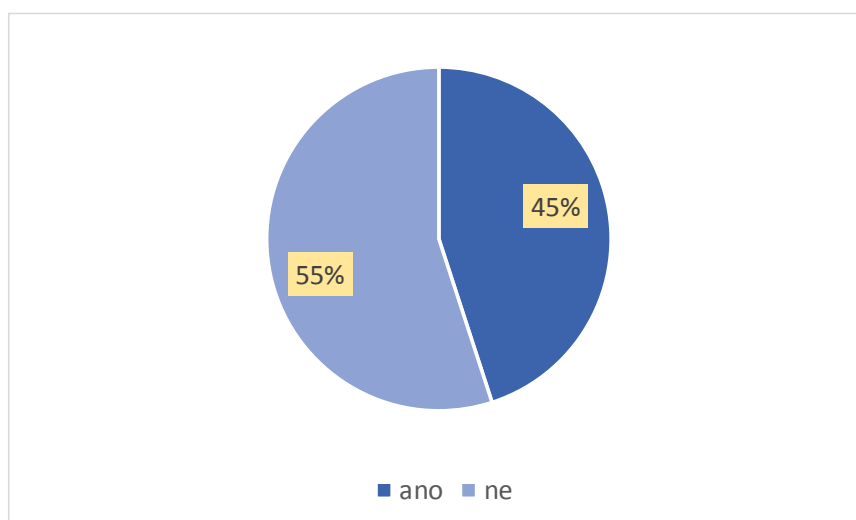
### Otázka č. 10

Máte vytvořený adaptační program pro začínajícího učitele?

Graf č. 10



Graf č. 10 a)

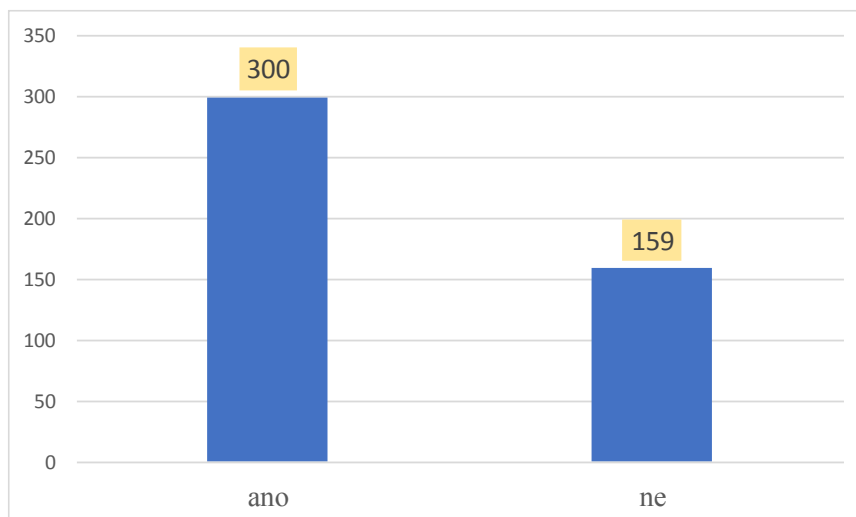


**Komentář:** Adaptační program pro začínajícího učitele má vytvořeno méně než polovina mateřských škol z celkového počtu respondentů. Pouze ve 45 % mají ředitelé mateřských škol adaptační program zpracovaný. V 55 % odpověděli, že tento program nemají vytvořený.

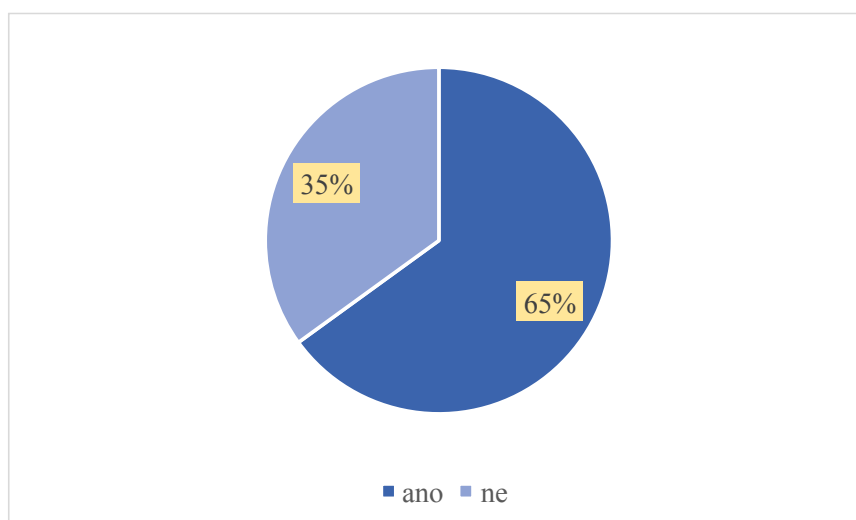
### Otázka č. 11

Využíváte pro rozvoj pedagogických pracovníků mentoring (popř.koučing)?

Graf č. 11



Graf č. 11 a)



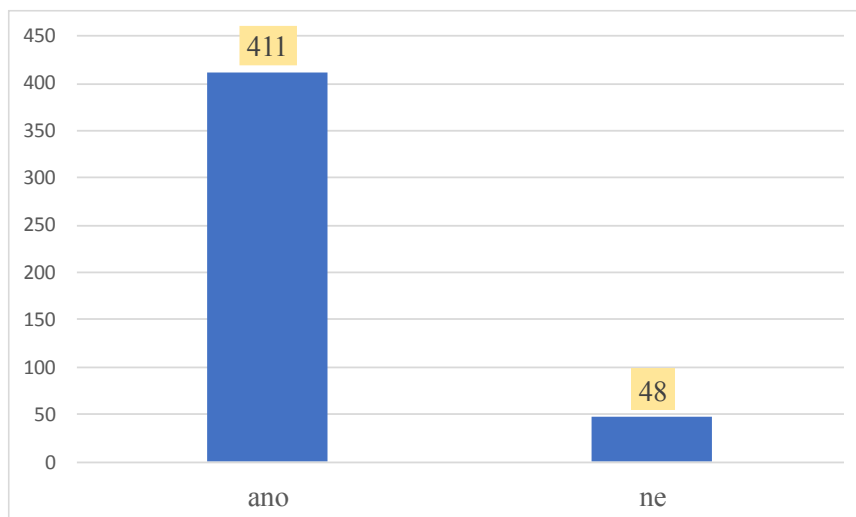
**Komentář:** Ředitelé mateřských škol uvedli, že 300 respondentů nevyužívá mentoring ani koučing pro rozvoj pedagogických pracovníků, což představuje 65 % z celkového počtu. Naopak 35 % ředitelů tento nástroj pro rozvoj uplatňuje.



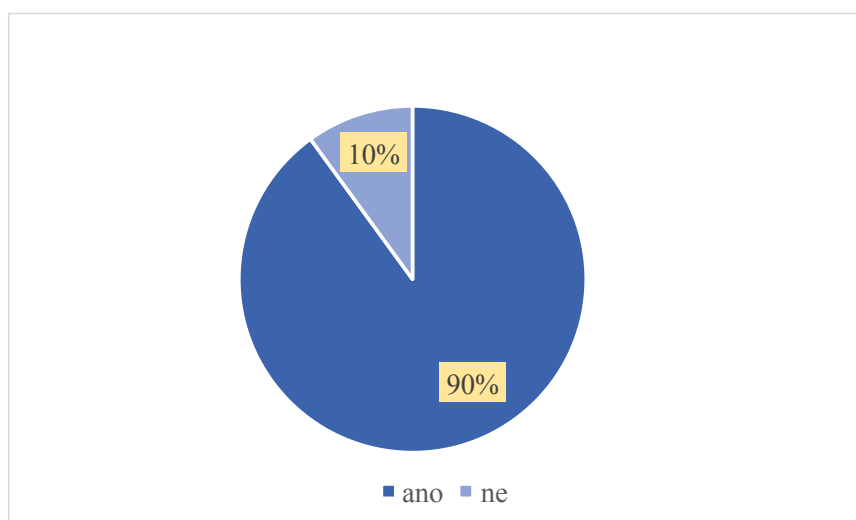
## Otázka č. 12

Vytváříte plán rozvoje pedagogických pracovníků?

Graf č. 12



Graf č. 12 a)

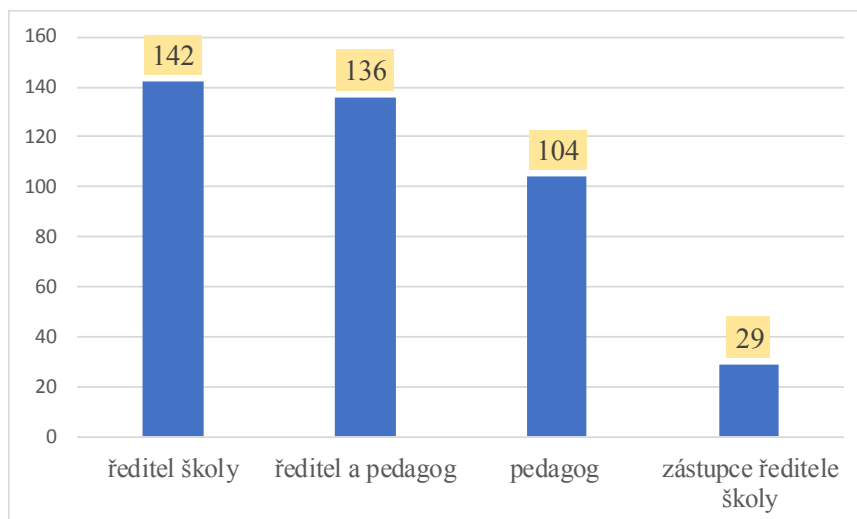


**Komentář:** Plán rozvoje pedagogických pracovníků vytváří celkem 90 % ředitelů mateřských škol, kteří odpověděli na tuto otázku. Pouze 10 % ředitelů nemá tento plán vytvořený.

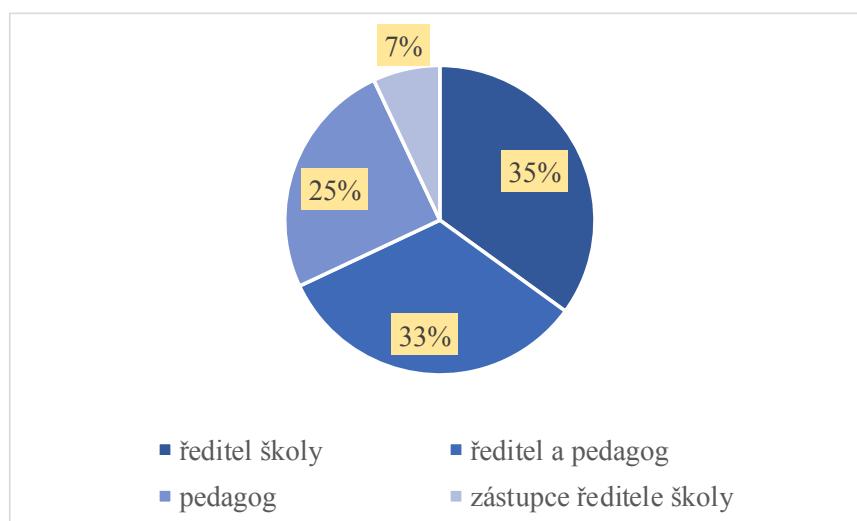
### Otázka č. 13

Pokud jste odpověděli ano, kdo se podílí na jeho zpracování?

Graf č. 13



Graf č. 13 a)

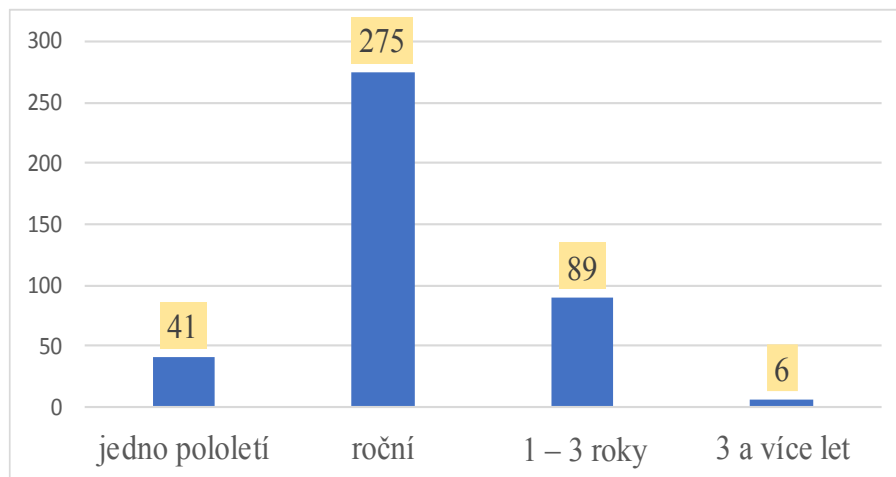


**Komentář:** Na zpracování plánů rozvoje pedagogických pracovníků se podílí z 35 % ředitel školy, následuje spolupráce ředitele školy s pedagogem v 33 % dotázaných respondentů a poté 25 % sdělilo, že se podílí pedagog a 7 % respondentů tuto činnost přenechává zástupci ředitele školy.

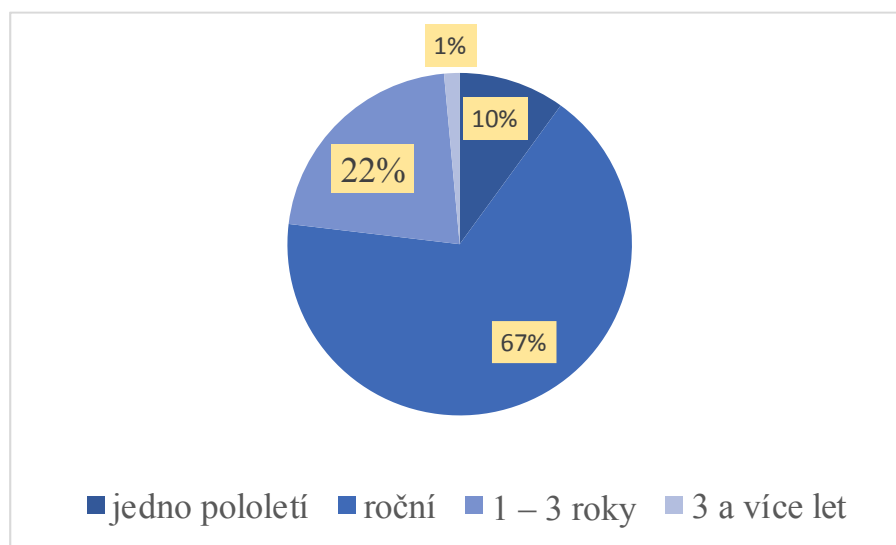
### Otázka č. 14

Na jakou dobu je plán rozvoje pedagogických pracovníků tvořen?

Graf č. 14



Graf č. 14 a)

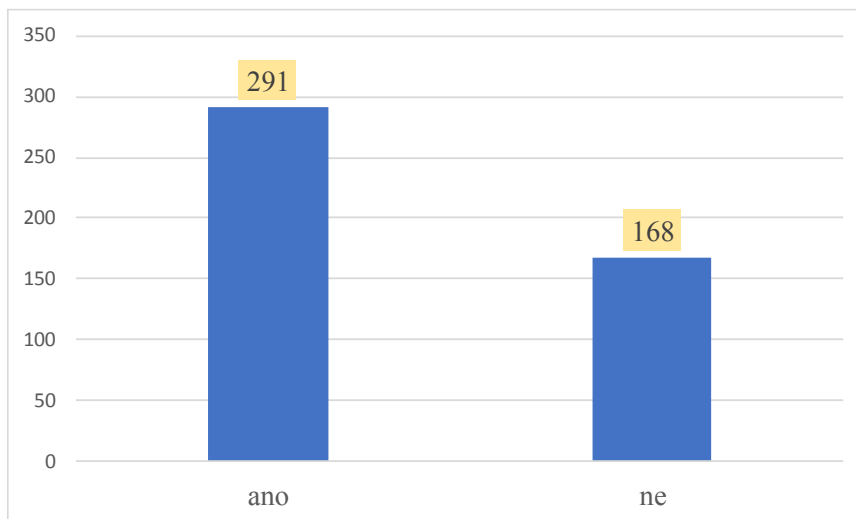


**Komentář:** Podle nejčastější odpovědi 67 % ředitelů mateřských škol, je plán vytvářen na jeden rok. Následují plány dlouhodobější 1 – 3 roky a takto plánuje 22 % ředitelů. Na delší časové období plánuje pouze 1 %, a opačně na dobu kratší – jedno pololetí školního roku plánuje 10 % ředitelů mateřských škol.

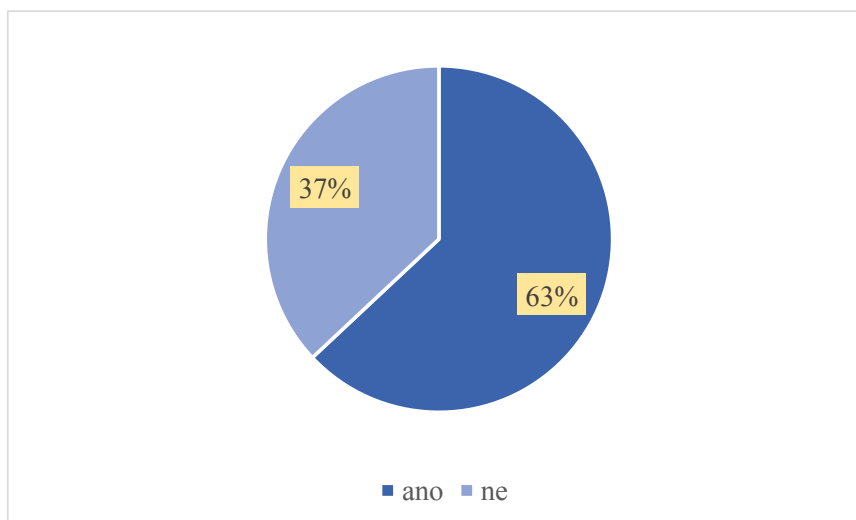
### Otázka č. 15

Jako ředitel školy máte vlastní plán rozvoje?

Graf č. 15



Graf č. 15 a)



**Komentář:** Pouze 63 % ředitelů mateřských škol má zpracovaný vlastní plán rozvoje a zbylých 37 % nikoliv. Domnívám se, že ředitel školy by měl jít příkladem ostatním pedagogům, a vzhledem k této skutečnosti je 37 % ředitelů mateřských školy bez plánu vlastního rozvoje celkem vysoké procento.

## Otázka č. 16

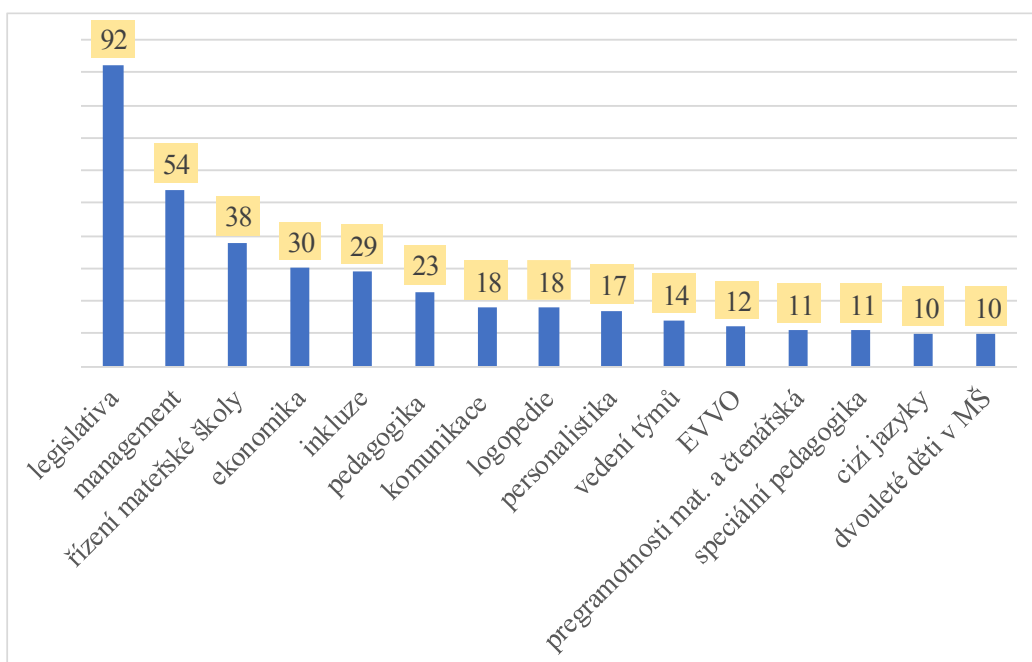
Uved'te, jakých oblastí se Váš plán rozvoje týká?

Tabulka č. 2.

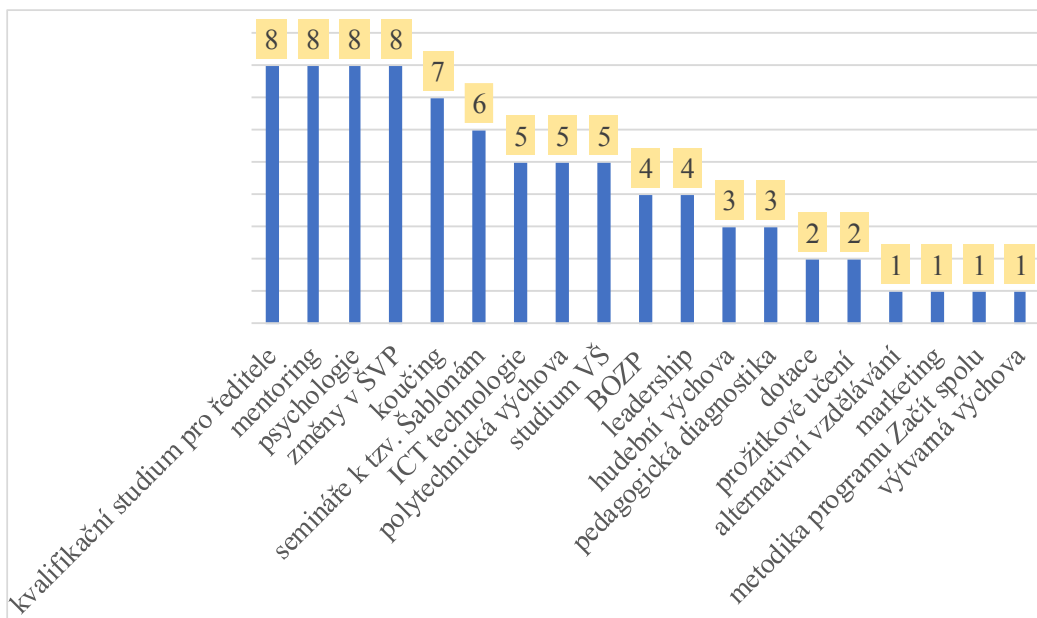
Tabulka uvádí oblasti rozvoje ředitelů mateřských škol a jejich četnost odpovědí.

Oblasti rozvoje	Počet odpovědí
legislativa	92
management	54
řízení mateřské školy	38
ekonomika	30
inkluzie	29
pedagogika	23
komunikace	18
logopedie	18
personalistika	17
vedení týmů	14
EVVO	12
pregramotnosti mat. a čtenářská	11
speciální pedagogika	11
cizí jazyky	10
dvouleté děti v MŠ	10
spolupráce s rodiči	9
kvalifikační studium pro ředitele	8
mentoring	8
psychologie	8
změny v ŠVP	8
koučing	7
semináře k tzv. Šablonám	6
ICT technologie	5
polytechnická výchova	5
studium VŠ	5
BOZP	4
leadership	4
hudební výchova	3
pedagogická diagnostika	3
dotace	2
prožitkové učení	2
alternativní vzdělávání	1
marketing	1

Graf č. 16/1 od nejvyššího počtu odpovědí po nejnižší 92 – 10 odpovědí



Graf č. 16 /2 pokračování od odpovědi 9 – 1 k nejnižšímu počtu odpovědí



**Komentář:** Ředitelé mateřských škol v odpovědích na vlastní plán rozvoje a jeho oblasti jednoznačně uváděli, že nejvíce cítí potřebu se vzdělávat v **oblasti legislativy**. Celkem 92 odpovědí preferovalo tuto oblast. V rámci prostoru k vyjádření se, zmiňoval vysoký počet ředitelů mateřských škol nutnost dalšího vzdělávání se v legislativě s ohledem na příliš rychlé změny v zákonech, vyhláškách a nařízeních.

Velká část ředitelů mateřských škol plánuje svůj rozvoj zaměřit na oblast vzdělávání v **managementu**, celkem 54 respondentů. Z tohoto počtu odpovědí lze usuzovat, že ředitelé mateřských škol si uvědomují jak důležitá je oblast manažerská, ale také **řízení mateřské školy** (v odpovědích ji uvedlo 38 ředitelů) v celém komplexním pojetí. S tímto souvisí rozvoj v oblasti vedení týmů (14 respondentů) a personalistika (17 respondentů).

Další oblastí zájmu vzdělávání je **ekonomika** – velká část ředitelů se chce zabývat tímto odvětvím, které úzce souvisí s řízením mateřské školy – uvedlo 30 respondentů jako prioritu.

Dalšími obory, které zajímají ředitele mateřských škol, v rámci plánu jejich rozvoje jsou spojené s profesí učitele mateřské školy. Jedná se o studia inkluzivního vzdělávání, dvouleté děti v mateřských školách, pedagogiku, psychologii, komunikaci a spolupráci s rodiči, logopedii, pregramotnosti – matematická, čtenářská, speciální pedagogiku, ICT technologie, oblasti výchov – environmentální, hudební, polytechnická. Ještě 10 ředitelů mateřských škol chce svůj rozvoj zaměřit na vzdělávání v cizím jazyku (10 respondentů).

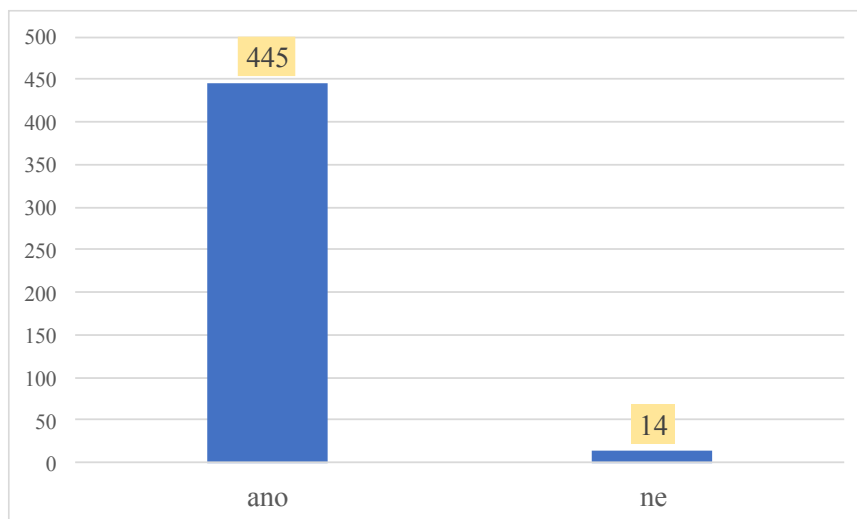
Dále ředitelé mateřských škol zajímá mentoring, koučing a také semináře k tzv. „šablonám“, následují kurzy a semináře z oblasti bezpečnosti práce, semináře zaměřené na vzdělávání v oblasti dotací a marketingu. Pouze několik ředitelů mateřských škol uvedlo, že svůj rozvoj by chtělo zacílit na oblast pedagogické diagnostiky, prožitkového učení a alternativního vzdělávání.

Z těchto počtů odpovědí lze konstatovat, že prioritami plánu rozvoje ředitelů škol jsou aktivity, které souvisí s řízením a vedením mateřské školy a až poté jde o aktivity v oblastech profesního rozvoje. Kromě studia cizích jazyků žádný ředitel neplánuje svůj rozvoj v oborech, které nesouvisí s jeho pracovním zaměřením ať již jako ředitele školy nebo pedagoga.

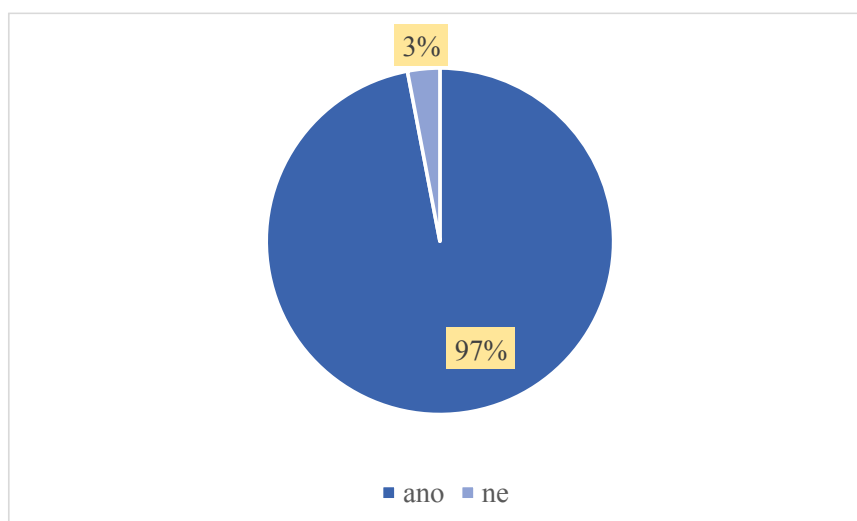
### Otázka č. 17

Mohou se pedagogové účastnit vzdělávacích aktivit a akcí v rámci svého rozvoje?

Graf č. 17



Graf č. 17 a)



**Komentář:** Ředitelé mateřských škol uvádějí v 97 %, že se mohou pedagogové účastnit aktivit v rámci svého rozvoje, pouze 3 % respondentů napsalo negativní postoj. Důvody, které vedou ředitele mateřských škol k nedovolení účasti pedagogů na vzdělávacích akcích, jsou uvedené v dalších odpovědích.



## Otázka č. 18

Pokud jste odpověděli „ne“ na předchozí otázku, uveďte nejčastější důvody.

Pouze 14 ředitelů mateřských škol odpovědělo, že se nemohou pedagogové účastnit vzdělávacích aktivit v rámci svého rozvoje a důvody uvedli v následujících odpovědích.

Pouze jeden respondent uvedl jako důvod neúčasti pedagogických pracovníků **finanční prostředky**, které by musel investovat do vzdělávacích aktivit.

Dvě respondentky uvedly jako důvod **věk** ve smyslu „mám již dlouholetou praxi“ a druhý respondent napsal „jsem na konci pedagogické kariéry“.

Další odpověď byla spojená s **nedostatkem času** na zpracování plánu rozvoje a velkou administrativní zátěží ředitele mateřské školy. Následujícím negativem byl nepoměr přímé a nepřímé pedagogické práce ředitele mateřské školy.

Tři respondentky sdělily jako důvod neúčasti **výběr určitých akcí**. Ředitelé škol jsou ochotni podpořit vzdělávací aktivity, které souvisí se zaměřením konkrétní školy, například jazyková výchova, komunikace s rodiči, avšak nepodporují aktivity jiné z výše uvedeného důvodu.

Čtyři respondentky napsaly jako důvod neúčasti pedagogických pracovníků na vzdělávacích aktivitách samotnou **nabídku seminářů, kurzů** apod., která nekoresponduje s potřebami jednotlivých subjektů, MŠ nebo pedagogy.

Na závěr skupina ředitelů mateřských škol uvedla jako problém účasti na vzdělávacích aktivitách pedagogů **termíny seminářů**, které jsou v provozní době mateřské školy a je prioritou ředitele mateřské školy zabezpečit provoz školy a až následně je možné účastnit se těchto akcí.

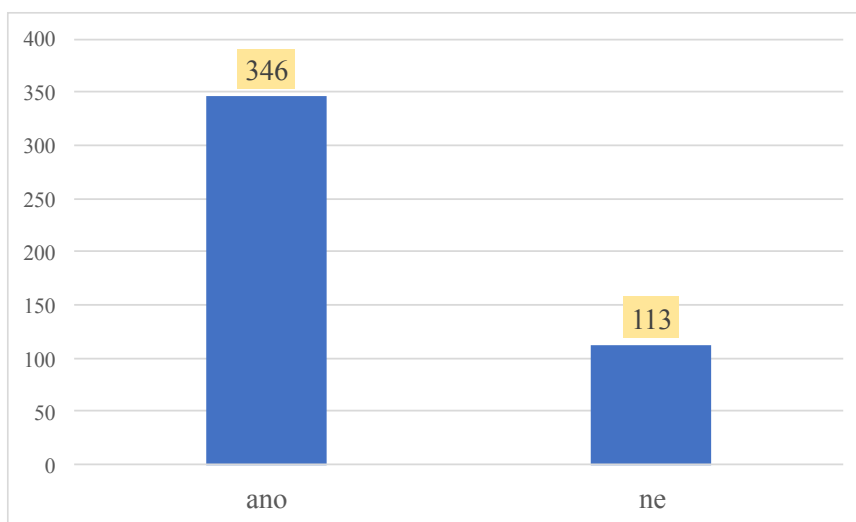
Na tuto otázku odpovědělo pouze 14 respondentů, což lze pokládat ve vztahu k celkovému počtu respondentů 459 za velmi málo. Důvody lze tedy shrnout do čtyř oblastí:

- **věkové složení ředitelů mateřských škol a pedagogů**
- **administrativní zátěž ředitele**
- **nabídka vzdělávacích akcí nekoresponduje s poptávkou**
- **termíny konání akcí v souvislosti se zajištěním provozu mateřské školy.**

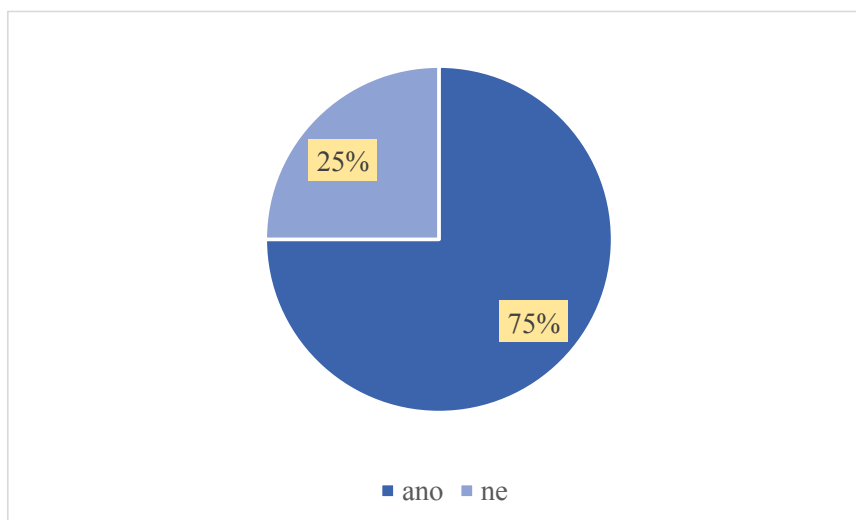
### Otázka č. 19

Znáte kritéria a indikátory hodnocení pro takzvanou kvalitní školu vydaná ČŠI dostupná na jejich webových stránkách?

Graf č. 18



Graf č. 18 a)

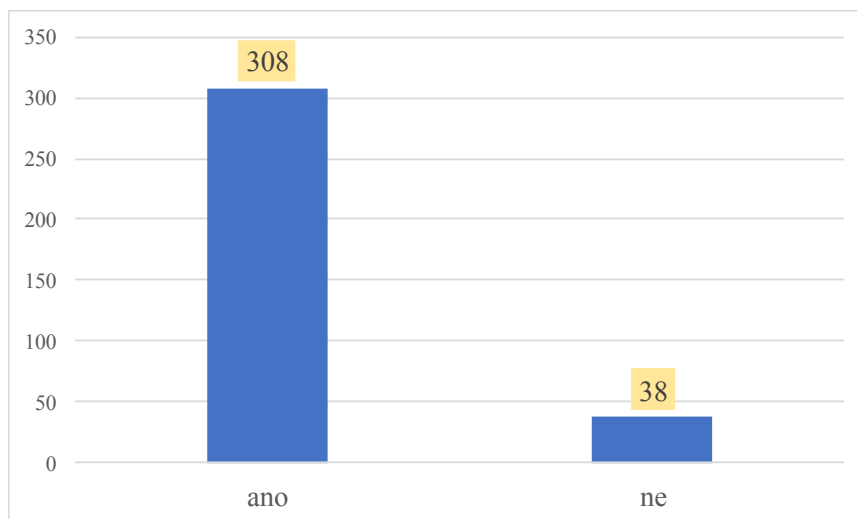


**Komentář:** Odpověď na tuto otázku je klíčová v rámci cíle diplomové práce. 75 % respondentů odpovědělo kladně a je tedy zřejmé, že 2/3 ředitelů mateřských škol z osloveného výzkumného vzorku zná kritéria hodnocení a indikátory stanovené ČŠI pro takzvanou kvalitní školu. 1/3 ředitelů odpověděla, že nejsou s tímto dokumentem seznámeni.

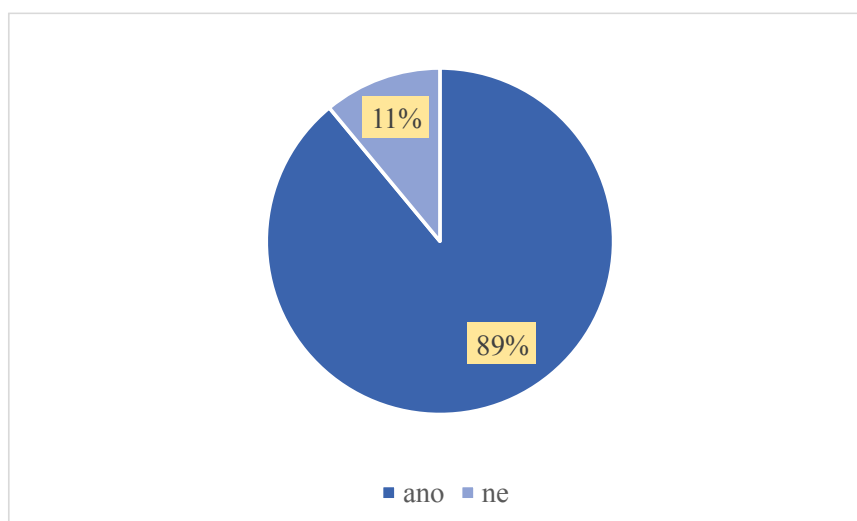
## Otázka č. 20

Pokud jste odpověděli ano, jsou podle Vás jasně formulovány?

Graf č. 19



Graf č. 19 a)



**Komentář:** Pro 89 % ředitelů mateřských škol jsou daná kritéria a indikátory srozumitelnými. Pouze 11 % ředitelů je za srozumitelně formulovaná nepovažuje. Odpovědi na otázku č. 20 jsou důležité pro část šetření této diplomové práce, dávají jasnou zpětnou vazbu, zda jsou kritéria a indikátory hodnocení pochopitelná a srozumitelná pro ředitele mateřských škol, kteří se s nimi seznámili.

### Otázka č. 21

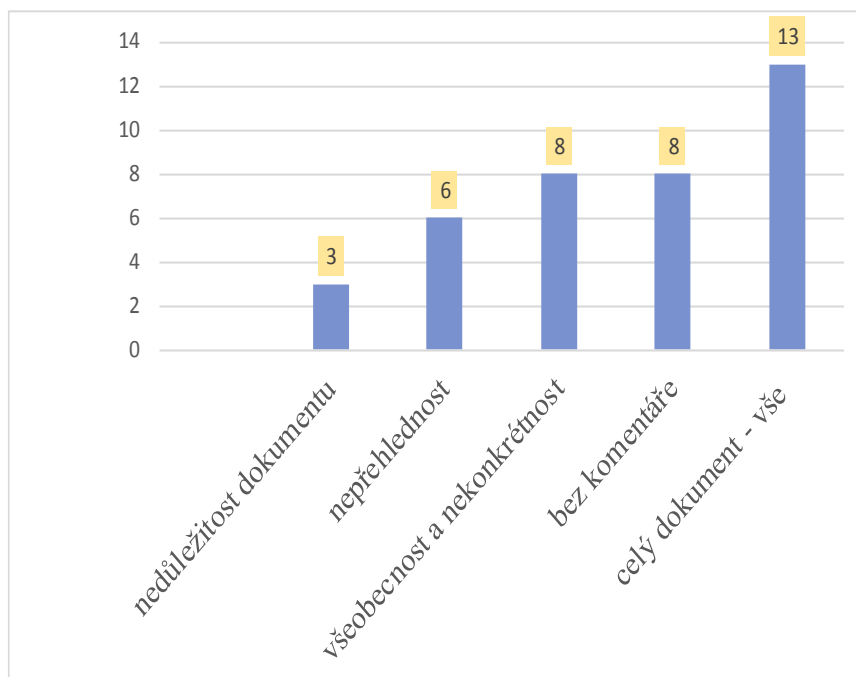
Pokud jste odpověděli ne, uveďte prosím konkrétně, čemu nerozumíte?

Tabulka č. 3

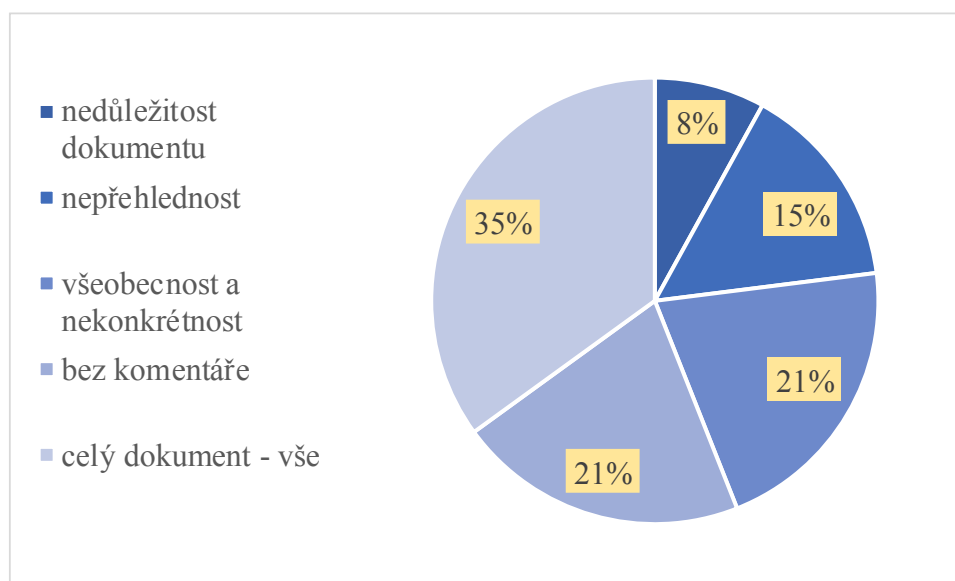
V tabulce jsou uvedené konkrétní odpovědi respondentů a jejich počet vzhledem k počtu negativních odpovědí na předchozí otázku.

Odpověď	Počet respondentů
nedůležitost dokumentu	3
nepřehlednost	6
všeobecnost a nekonkrétnost	8
bez komentáře	8
celý dokument - vše	13

Graf č. 20



Graf č. 20 a)



**Komentář:** Ředitelé mateřských škol, kteří odpověděli, že nerozumí kritériím a indikátorům objasňovali v této odpovědi konkrétněji, co je nesrozumitelné.

Tři odpovědi byly zcela jednoznačné – nešlo o srozumitelnost, ale o důležitost tohoto dokumentu. Tito ředitelé nepovažují kritéria a indikátory hodnocení tzv. kvalitní školy vydané ČŠI za důležité ve vztahu ke své práci. Ve své odpovědi uvádí „...*nejsou pro mne důležité, nejsou správně nastaveny.*“

Další odpovědi byly popsány s ohledem na všeobecnost dokumentu a jeho nekonkrétnost. Jedna odpověď zněla: „*mohly by být více konkrétní a přehledněji zpracované – je to taková omáčka, musela jsem si dokument graficky upravit, aby se mi v něm lépe orientovalo.*“ Další byla popsána jako „*mnoho slov a teorie, nejsou z praxe a podmínek školy.*“

Několik ředitelů napsalo, že nerozumí všemu v celém dokumentu kritérií a indikátorů hodnocení tzv. kvalitní školy.

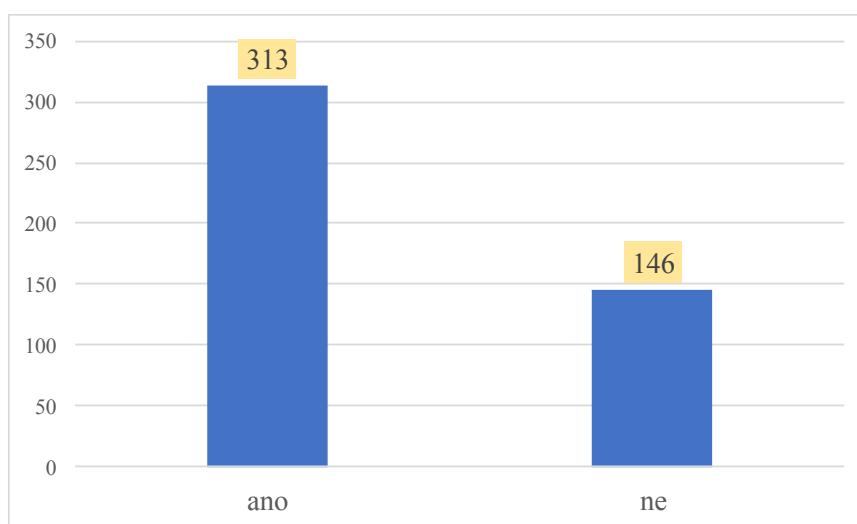
Osm z celkového počtu respondentů neuvedlo žádné důvody s konstatováním „*bez komentáře.*“

Ještě jeden velmi zajímavý názor byl napsán od jedné respondentky „*za kvalitní školu považuji to, co mám a vidím, ne to, co mi kdosi kdesi od kulatého stolu napíše či vymyslí.*“

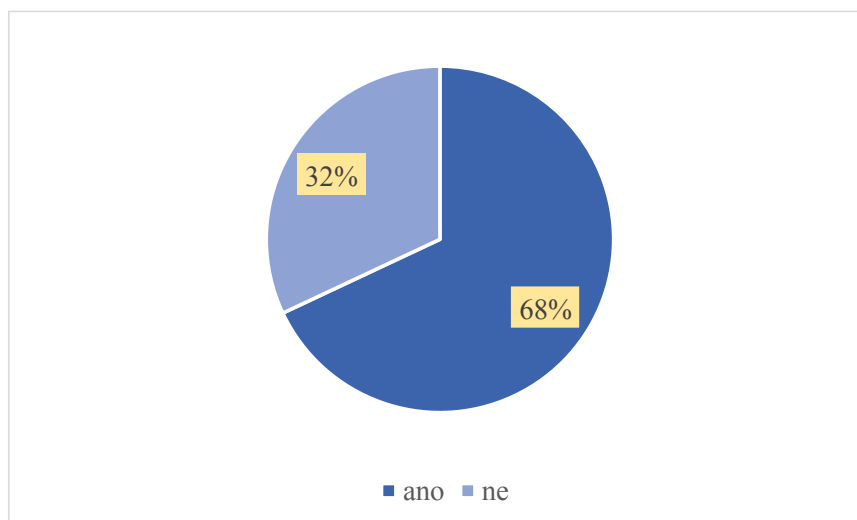
## Otázka č. 22

Při plánování rozvoje pedagogických pracovníků pracujete s kritérii a indikátory hodnocení vydanými ČŠI?

Graf č. 21



Graf č. 21 a)



**Komentář:** Z odpovědi na tuto otázku je zřejmé, že většina ředitelů mateřských škol, kteří znají kritéria a indikátory hodnocení ČŠI je využívají také při plánování rozvoje pedagogických pracovníků na svých školách, v 68 % odpověděli kladně. 32 % ředitelů je nevyužívá a jsou mezi nimi i ředitelé, kteří je znají, ale nepracují s nimi při plánování rozvoje pedagogických pracovníků.

### Otázka č. 23

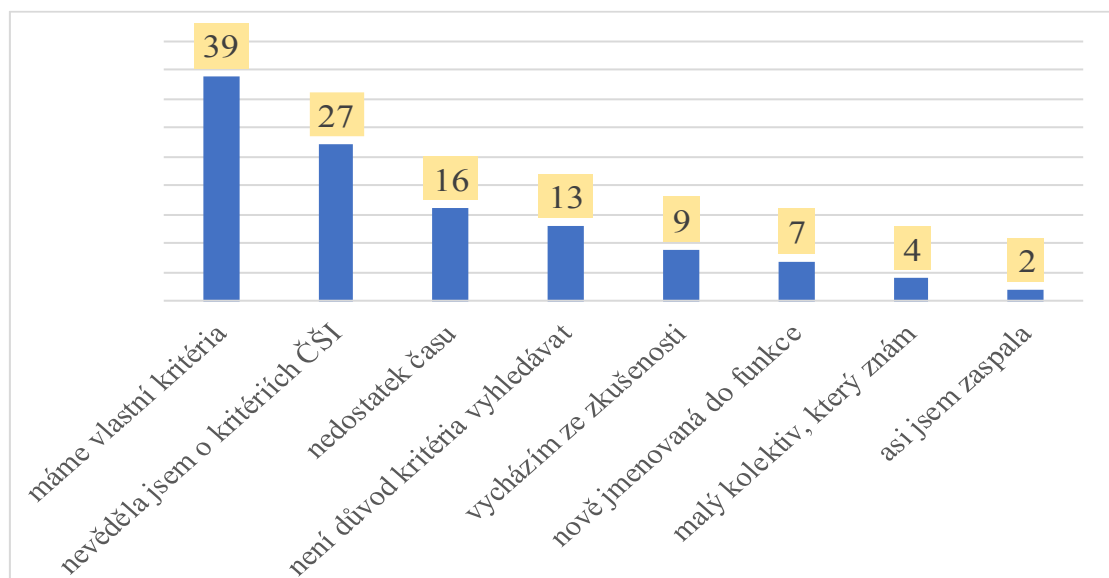
Pokud jste odpověděli ne, uveďte prosím důvod?

Tabulka č. 4

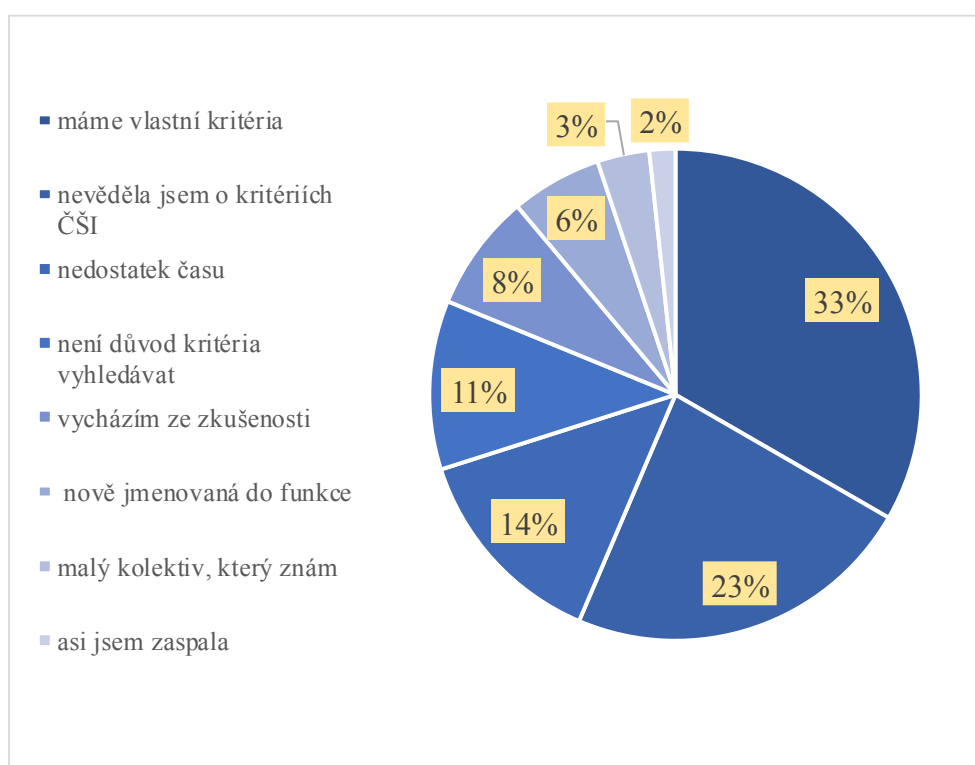
V tabulce jsou uvedené nejčastější odpovědi a počet respondentů, které odpovídali shodně.

Odpověď	Počet respondentů
máme vlastní kritéria	39
nevěděla jsem o kritériích ČŠI	27
nedostatek času	16
není důvod kritéria vyhledávat	13
vycházím ze zkušenosti	9
nově jmenovaná do funkce	7
malý kolektiv, který znám	4
asi jsem zaspala	2

Graf č. 22



Graf č. 22 a)



**Komentář:** Otázka č. 23 byla formulována jako otevřená a odpovědi se daly setřídít do výše uvedených skupin, pojmenovaných v tabulce č. 3. nejčastěji odpovídali ředitelé mateřských škol, že daná kritéria a indikátory vydané ČŠI nepotřebují z důvodu stanovení vlastních kritérií, ze kterých vychází podle potřeb mateřské školy a jednotlivých pedagogů plán jejich rozvoje. Jednalo se o celých 33 % odpovědí. Ve 23 %, to znamená, u 27 respondentů bylo zjištěno, že daná kritéria neznají, nevědí o nich. Další důvodem proč ředitelé mateřských škol nevyužívají kritérií a indikátorů ČŠI k plánování rozvoje pedagogických pracovníků je nedostatek času s těmito dokumenty pracovat. Celkem 16 respondentů uvedlo tento důvod. Dále respondenti napsali, že nemají důvod kritéria vyhledávat, bylo jich 13, což činilo 11 % z počtu odpovědí na tuto otázku. Naopak 8% ředitelů si myslí, že postačí vlastní zkušenosti, ze kterých při plánování rozvoje pedagogických pracovníků vycházejí, šlo o 9 odpovědí. Nově jmenovaní ředitelé mateřských škol do funkce považují tuto skutečnost za prozatímní důvod své neznalosti, celkem šlo o 7 ředitelů, u většiny s příslibem doplnit si tuto znalost v následujícím období. Při plánování rozvoje pedagogických pracovníků nevyužívá 3%



ředitelů kritéria s odůvodněním, že znají své málo početné kolektivy a vycházejí z potřeb a možností mateřské školy. Dokonce 2 ředitelé doslova uvedly že „*zaspaly*“ a v blízké budoucnosti si svojí neznalost také doplní a s kritérii a indikátory hodnocení tzv. kvalitní školy se určitě seznámí.

### **3.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření**

Než odpovíme na otázku splnění cíle celé diplomové práce, shrneme odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, které byly stanoveny v dotazníku. Tyto otázky vycházely z dokumentu ČŠI, která nastavila indikátory a kritéria hodnocení pro takzvanou kvalitní školu. Jde o stav, kterého by se mateřské školy měly snažit dosáhnout ve své činnosti a tím splnit požadavky, které jsou kladeny na vzdělávání předškolních dětí. Mateřské školy by měly naplnit očekávání především hlavních zákazníků školy (dětí, rodičů, ale i zřizovatelů, partnerů, společnosti a státu).

#### **1) Jaké způsoby rozvoje pedagogických pracovníků ředitel školy umožňuje?**

Na otázku způsobu rozvoje pedagogických pracovníků ředitelé škol odpovídali, že preferují akce, které se konají mimo pracoviště. Jde o kurzy, semináře, přednášky, workshopy, různé případové studie, demonstrování apod. Ředitelé mateřských škol si uvědomují, že změna prostředí může podpořit celkový efekt rozvoje pedagogů a preferují tento způsob před akcemi konanými na pracovišti. Nejméně častým způsobem rozvoje pedagogických pracovníků je samostudium. Důvodem může být skutečnost, že nelze pracovníka řádně kontrolovat, jak samostudium plní.

Ředitel mateřské školy dává pedagogům možnost výběru vzdělávacích akcí, které chce pedagog v rámci svého rozvoje absolvovat. Byla to nejčastější odpověď na otázku možnosti výběru. Z těchto odpovědí lze usuzovat, že pedagogové mají velkou příležitost si vzdělávací akce vybrat podle svého zaměření nebo přání a tím ovlivnit celkově svůj rozvoj.

Mezi další způsoby rozvoje pedagogických pracovníků škol lze zařadit spolupráci s dalšími jednotlivci nebo týmy z jiných škol. Ředitelé mateřských škol preferují tento způsob velmi

často. V současné době začíná velké množství projektů v rámci tzv. „šablon“, kde vzájemné sdílení příkladů dobré praxe a společné vzdělávací aktivity jsou vysokou účastí jednotlivých mateřských škol uskutečňovány. Z tohoto důvodu mohlo dojít k velkému nárůstu kladných odpovědí na tuto otázku. Můžeme konstatovat, že preference u obou aktivit je tedy zřejmá, následují společné akce, ukázkové hodiny, vzájemné hospitace a ještě lektorování různých kurzů.

Mentoring nebo koučing jako metodu rozvoje pedagogických pracovníků využívá pouze třetina respondentů, z celkového výzkumného souboru. Jedná se o složitější metody, které vyžadují určitou přípravu, znalost a zkušenost, a proto se lze domnívat, že nejsou příliš využívané.

#### **Shrnutí odpovědí na první výzkumnou otázku:**

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že ředitelé mateřských škol jako způsoby rozvoje pedagogických pracovníků upřednostňují vzdělávací akce a aktivity mimo pracoviště před těmito na pracovišti a ještě před možnostmi samostudia.

Ředitel mateřské školy dává pedagogům možnost výběru vzdělávací akce, kterou chtějí absolvovat, a tím jim umožňuje řídit si vlastní rozvoj.

Spolupráce s jednotlivci a týmy z jiných škol je také způsobem rozvoje pedagogických pracovníků, které ředitel školy poskytuje.

Méně časté způsoby rozvoje pedagogických pracovníků jsou mentoring a koučing.

#### **2) Jaké podmínky vytváří ředitel školy pro rozvoj pedagogických pracovníků?**

Ředitel mateřské školy by měl vytvářet pro pedagogické pracovníky podmínky, které by jim umožňovaly dále se rozvíjet. Při plánování dalšího rozvoje by měl vycházet ze systematického hodnocení jejich práce a nastavit takový plán rozvoje, který by korespondoval s potřebami každého pracovníka. Na základě odpovědí ředitelů škol lze konstatovat, že většina si uvědomuje nutnost systematického hodnocení jako východiska pro další rozvoj pedagogických pracovníků a následného plánování výběru vzdělávacích akcí. Nejčastějším systémem hodnocení jsou rozhovory s pedagogem, dále jde o klasické hospitace a následuje sdílení příkladů dobré praxe a analýza dokumentů. Z těchto odpovědí

Lze konstatovat, že ředitelé preferují jednoznačně osobní kontakt při hodnocení před pouhým sledováním nebo analýzou dokumentů. Dále bylo zjišťováno, zda ředitelé mateřských škol využívají také kolegiálního hodnocení při plánování dalšího rozvoje pedagogických pracovníků. Dvě třetiny respondentů odpovědělo, že kolegiální hodnocení používají při plánování dalšího rozvoje pedagogických pracovníků. Jedná se o vysoký počet kladných odpovědí. Jako v případě odpovědí na systematické hodnocení i u kolegiálního převládají rozhovory nad sdílením a vzájemnými hospitacemi.

V rámci vytváření podmínek pro rozvoj pedagogických pracovníků se autorka práce dotazovala, zda ředitelé škol cíleně podporují rozvoj začínajících pedagogů. Jen několik ředitelů odpovědělo, že nikoliv, avšak s vysvětlením, že dlouho již žádný nový pedagog do mateřské školy nenastoupil, a tudíž nebyla ani potřeba zpracovávat adaptační plán pro začínajícího pedagoga. Plán adaptace pro začínajícího pedagoga má zpracovaný pouze polovina oslovených ředitelů mateřských škol.

Podle odpovědí ředitelů mateřských škol mají ve většině případů zpracovány plány rozvoje pedagogičtí pracovníci. Pouze 10% ředitelů uvedlo, že tyto plány nezpracovávají. Na přípravě plánu rozvoje pedagogického pracovníka se podílí ředitel školy samostatně, tuto skutečnost uvedlo nejvíce ředitelů. Dále odpověděli ředitelé mateřských škol, že plán sestavují spolu s pedagogem. Poté si plán tvoří pouze sám pedagog a ještě může přispět k tvorbě také zástupce ředitele školy. Překvapivá je skutečnost, že ve velkém procentu odpovědí jsou to právě pouze ředitelé, kteří plán rozvoje pedagogů sestavují. Zde by se dalo předpokládat, že svůj plán rozvoje si bude sestavovat pedagog spolu s vedením školy, avšak skutečnost je odlišná.

Plány rozvoje pedagogických pracovníků jsou tvořeny ve většině případů na jeden školní rok, následují střednědobé plány na 1 – 3 roky. Jen jedno procento ředitelů mateřských škol mají vytvořené plány dlouhodobé na 3 a více let.

Ředitelé mateřských škol si také vytváří vlastní plány svého rozvoje. Jde o více jak polovinu z dotazovaných respondentů. Zajímavé byly odpovědi na otázku, jakých oblastí se plány rozvoje ředitelů týkají. Podle ředitelů je nejvíce nutné se rozvíjet v oblasti legislativy, managementu, řízení mateřské školy, ekonomice, inkluzi, pedagogice, komunikaci atd. nejméně preferují ředitelé mateřských škol rozvoj obecně ve výchovách (hudební, výtvarná, polytechnická). Z těchto odpovědí vyplývá, že si ředitelé mateřských škol velmi uvědomují

nutnost pracovat na získávání kompetencí právě v řízení mateřské školy, dávají evidentně přednost získávání těchto kompetencí před kompetencemi tzv. řízení pedagogického procesu. Dalším důvodem může být skutečnost, že ředitelé školy se potřebují orientovat v rychle se měnící legislativě. Potřebují získat informace z managementu, ekonomiky, personalistiky a dalších oblastí řízení školy. Ve svých plánech rozvoje preferují ředitelé mateřských škol výše vyjmenované oblasti, aby byli schopni obstát v případné konkurenci. V rámci dotazníkového šetření bylo zjišťováno, zda se mohou pedagogové účastnit vzdělávacích akcí a za jakých podmínek. Jen 14 respondentů odpovědělo záporně a v následujících odpovědích uvedlo důvody, které je k tomu vedou. Důvody jsou celkem čtyři a jedná se o věk, ať již z pohledu blízkého odchodu ředitele mateřské školy do důchodu nebo z pohledu celkově stárnoucího pedagogického sboru. Dalším uvedeným důvodem je nadměrná administrativní zátěž ředitele, spojená s nedostatkem času na zpracování plánů rozvoje pedagogických pracovníků. Ředitelé uvedli, že nekoresponduje podle jejich názoru nabídka vzdělávacích akcí s poptávkou. Posledním důvodem neúčasti na vzdělávacích akcích je nemožnost zajistit provoz mateřské školy v době jejich konání.

#### **Shrnutí odpovědí na druhou výzkumnou otázku:**

Z odpovědí na tuto výzkumnou otázku v dotazníkovém šetření vyplynulo, že ředitelé vytváří podmínky pro rozvoj pedagogických pracovníků, které vychází ze systematického a kolegiálního hodnocení jako východiska pro jejich tvorbu.

Ředitelé mateřských škol sestavují plány dalšího rozvoje jak začínajícím tak všem ostatním pedagogickým pracovníkům. Tyto plány jsou obvykle střednědobé a zahrnují oblasti, které jsou identické se vzdělávacími potřebami jednotlivých pedagogů a potřebami mateřské školy.

Ředitelé mateřských škol mají zpracované plány rozvoje i sami pro sebe. Ve většině případů zahrnují vzdělávací potřeby, které jsou nutné pro výkon funkce ředitele – legislativa, management, ekonomika, řízení školy. Šetřením bylo zjištěno, že méně často preferují ředitelé škol vzdělávání v řízení pedagogického procesu nebo odborného vzdělávání. Důvody jsou uvedené v odpovědích na tuto otázku.

Nezbytnou podmínku rozvoje všech zaměstnanců ve školství je možnost účastnit se vzdělávacích aktivit a akcí a tu podle odpovědí většina ředitelů mateřských škol.

### **3) Jak využívají ředitelé mateřských škol kritéria a indikátory hodnocení pro tzv. kvalitní školu vydaná ČŠI, zaměřené na rozvoj pracovníků?**

V poslední části šetření bylo zjišťováno, zda ředitelé mateřských škol znají kritéria a indikátory hodnocení pro tzv. kvalitní školu vydané ČŠI se zaměřením na rozvoj pracovníků. Z celkového počtu respondentů odpověděli 2/3 ředitelů mateřských škol kladně, 1/3 nezná tento dokument.

Následovala otázka, která zkoumala, zda ředitelé mateřských škol pokládají tento dokument za srozumitelný, zda jsou jednotlivá kritéria a indikátory hodnocení pro tzv. kvalitní školu jasně formulované. Jen 11 % ředitelů těmito formulacím nerozumí nebo jsou pro ně nepochopitelné. Zdají se být nekonkrétní a velmi všeobecná, několika ředitelům připadají nepřehledná a tři z nich je považují za nedůležité.

V rámci diplomové práce bylo zkoumáno, zda ředitelé mateřských škol pracují s kritérii a indikátory hodnocení vydanými ČŠI a celkem 68 % respondentů odpovědělo, že je využívají při plánování rozvoje pedagogických pracovníků. Snaží se dát do souladu vzdělávací potřeby pedagogů, s potřebami mateřské školy a následně i s kritérii a indikátory tzv. kvalitní školy. Ředitelé chtějí, aby školy, které řídí, splňovaly výše uvedená kritéria a jejich škola, aby co nejvíce mohla vykazovat shodné prvky s tzv. kvalitní školou. Samozřejmě si uvědomují, že tento stav lze považovat za ideální, ale jde se mu alespoň přiblížit právě využitím daných kritérií a indikátorů hodnocení tzv. kvalitní školy. Zde lze konstatovat, že se prolíná školní realita s tímto dokumentem, vydaným ČŠI jen částečně.

Na závěr dotazníkového šetření byly hledány důvody, proč ředitelé mateřských škol nepracují s kritérii a indikátory hodnocení tzv. kvalitní školy. Ze 146 negativních odpovědí bylo uvedeno, že mají ředitelé mateřských škol vlastní kritéria, která využívají při plánování rozvoje pedagogických pracovníků celkem ve 39 případech. Početná byla skupina ředitelů mateřských škol, kteří nevěděli, že tento dokument ČŠI vydala (27 ředitelů vůbec nevědělo o jeho existenci, 13 ředitelů uvedlo, že nebyl důvod je vyhledávat, 7 ředitelů je nově jmenovaných do funkce a nestačili se ještě s dokumentem seznámit a dva ředitelé doslova napsali „asi jsme zaspali“). U několika odpovědí zazněl i příslib doplnění si informací prostudováním tohoto dokumentu.

**Shrnutí odpovědí na třetí výzkumnou otázku:**

Z šetření vyplynulo, že ředitelé mateřských škol jsou jen částečně informováni o vydaných kritériích a indikátorech hodnocení tzv. kvalitní školy ČŠI. Neznalost existence tohoto dokumentu byla podle počtu odpovědí celkem vysoká.

Z odpovědí vyplývá skutečnost, že někteří ředitelé nerozumí dobře výše uvedenému dokumentu, považují ho za nesrozumitelný a nekonkrétní, dokonce se v něm neorientují, zdá se jim být nepřehledný. U některých ředitelů se tedy neshoduje příliš školní realita s dokumentem Českou školní inspekcí.

## 4 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce s názvem Rozvoj pedagogických pracovníků z pohledu ředitele mateřské školy a České školní inspekce bylo zjistit nejčastější způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků ze strany ředitele školy, a ty následně konfrontovat s formulovanými kritérii a indikátory vydané Českou školní inspekcí, které by měly definovat tzv. kvalitní školu.

V teoretické části byly vymezeny pojmy, které následně byly používány v celé práci. Jednalo se o ředitele školy a pedagogického pracovníka z pohledu legislativy a vymezení jejich kompetencí. Dále se autorka této práce zabývala pojmy týkajícími se rozvoje pracovníků, jejich celoživotnímu vzdělávání, dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a také vzdělávání dospělých v kontextu působení Evropské unie a jejich strategií vzdělávání. Následně byla teoreticky vymezena činnost České školní inspekce a popsán dokument, který vydala v roce 2016 k modelu takzvané kvalitní školy pod názvem Kritéria a indikátory hodnocení. Z tohoto dokumentu byla vybrána část, která se týká mateřských škol a především jejich rozvoji v oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o dokument, který by měl definovat ideální stav, jehož by se měly mateřské školy snažit ve své činnosti dosáhnout.

Na konci teoretické části byly autorkou diplomové práce formulovány indikátory pro lepší porozumění a orientaci v textu jako ukazatele vývoje určitého jevu. Vybrána byla oblast rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků. K jednotlivým indikátorům se vztahovaly otázky kladené ředitelům mateřských škol v dotazníkovém šetření.

Cílem práce bylo zjistit způsoby podpory rozvoje pedagogických pracovníků ze strany ředitele školy, které byly popsány ve shrnutí výsledků praktické části. Ředitelé mateřských škol věnují velkou pozornost rozvoji pedagogických pracovníků a podporují je ve vzdělávacích aktivitách. Ředitelé mateřských škol upřednostňují vzdělávání pedagogů mimo vlastní školu. Pedagogové se podílí na výběru vzdělávacích akcí. Jde především o semináře, kurzy, ale i rozhovory, vzájemné sdílení a hospitace. Z dotazníkového šetření

vyplývalo, že většina ředitelů škol vytváří spolu s pedagogickými pracovníky plány profesního rozvoje nejčastěji na období jednoho roku. Tyto plány vycházejí ze systematického hodnocení a také je využíváno kolegiální hodnocení pro tvorbu dalších rozvojových aktivit pedagogických pracovníků. Ředitelé mateřských škol vytváří i podmínky pro další rozvoj začínajících pedagogů i s adaptačním plánem, který následně využívají ke své práci.

Lze tedy konstatovat, že se cíl práce podařilo naplnit a byly zjištěny nejčastější způsoby rozvoje pedagogických pracovníků právě pomocí dotazníkového šetření.

V praktické části byl dále konfrontován pohled ředitele mateřské školy a kritéria a indikátory vydané Českou školní inspekcí k tzv. kvalitní škole zaměřená na rozvoj pedagogických pracovníků. Několika otázkami v dotazníkovém šetření byly zjištěny tyto skutečnosti, které pomohly k naplnění cíle celé diplomové práce. Velká část ředitelů mateřských škol uvedla, že tato kritéria a indikátory zná a pracuje s nimi při dalším plánování rozvoje nejen pedagogických pracovníků, ale i sama sebe. Avšak jsou i ředitelé, kteří nemají o existenci tohoto dokumentu povědomí. Další skupinou ředitelů jsou ti, pro které je tento dokument nesrozumitelný, nepřehledný a velmi obecný. Zde by bylo možné navrhnout doporučení, týkající se lepší informovanosti ředitelů mateřských škol, aby se dokumenty vydávané Českou školní inspekcí dostaly do jejich rukou.

### **Celkové shrnutí:**

Vzhledem k neustále probíhajícím změnám nejen v řízení a činnosti mateřských školách, ale ve školském systému obecně, je nutné, aby všichni, kdo se účastní vzdělávacího procesu, se také věnovali svého rozvoji nejen profesnímu, ale i osobnímu.

*„Celoživotní učení jsou veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizuje s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“.* (Průcha J., Veteška J., 2012 str. 52)

Ředitelé mateřských škol, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření v této diplomové práci, si velmi uvědomují nutnost svého rozvoje. Věnují oblastem dalšího učení mnoho úsilí a jsou



ochotni se dále vzdělávat podle svých potřeb. Svědčí o tom i několik dotazů, které se týkaly možnosti studia pro ředitele mateřských škol v rámci Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v oboru školského managementu.

### **Přínos pro management vzdělávání.**

Tato diplomová práce by mohla přispět k lepšímu poznání problematiky rozvoje pedagogických pracovníků v mateřských školách jak z pohledu manažerů škol – ředitelů, tak z pohledu kontrolního orgánu, kterým je Česká školní inspekce. Poznatky, které byly zjištěny v této práci, mohou přispět k větší spolupráci mateřských škol s Českou školní inspekcí. Dotazy z diplomové práce mohou být pro ředitele mateřských škol návodem k prostudování zmiňovaných kritérií a indikátorů tzv. kvalitní školy vydaných Českou školní inspekcí.

Zjištěné skutečnosti ohledně vzájemných vztahů mezi oběma subjekty by se daly využít při plánování dalších kroků, které by vedly ke zkvalitnění předškolního vzdělávání a zároveň by naplňovaly předpoklady tzv. kvalitní školy, kterou se Česká školní inspekce snažila definovat v kritériích a indikátorech vydaných v dokumentu v roce 2016.

Na úplný závěr diplomové práce:

**„ Budoucnost české společnosti, tak jak tomu bylo i v minulosti, je zakódována ve vzdělanosti.“** (Průcha J., 2015 str. 7)

## 5 Vysvětlivky k použitým zkratkám:

ČŠI	Česká školní inspekce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠ	Mateřská škola
Rada EU	Rada Evropské unie
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ICT technologie	Informační a komunikační technologie
ŠVP	Školní vzdělávací program
BOZP	Bezpečnost a ochrana zdraví při práci
EVVO	Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta
tzv.	takzvaně

## 6 Seznam použitých informačních zdrojů

### ODBORNÁ LITERATURA

1. **Bečvářová, Z. 2010.** *Kvalita, strategie, efektivita v řízení mateřské školy.* Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.
2. **Burkovičová, R. 2013.** *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy.* Ostrava : Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-403-0.
3. **Disman, M. 2008.** *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Praha : Univerzita Karlova v Praze - Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0139-7.
4. **Gavora, P. 2010.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido Brno, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. **Helus Z., Bravená N., Franclová M. 2012.** *Perspektivy učitelství.* Praha : Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.
6. **Hroník F. 2010.** *Rozvoj a vzdělávání pracovníků.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-1457-8.
7. **Koubek, J. 2007.** *Řízení lidských zdrojů.* Praha : Management Press, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.
8. **Lhotková I., Trojan V., Kitzberger J. 2012.** *Kompetence řídicích pracovníků ve školství.* Praha : Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.
9. **Maňák J., Švec V. 2004.** *Cesty pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
10. **Mužík, J. 2012.** *Profesní vzdělávání dospělých.* Praha : Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.
11. **Průcha J. 2015.** *Česká vzdelanost.* Praha : Wolter Kluwer, a.s., 2015. ISBN 978-80-7478-675-4.
12. **Průcha J., Veteška J. 2012.** *Andragogický slovník.* Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

13. **Průcha J., Walterová E., Mareš J. 2009.** *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN: 978-80-262-0403-9 .
14. **Starý K., Dvořák D., Greger D., Duschinská K. 2012.** *Profesní rozvoj učitelů*. Praha : Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
15. **Syslová Z. a kol. 2012.** *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha : Wolter Kluwer ČR, a.s., 2012. ISBN 978-80-7357-976-0.
16. **Trojan V. 2014.** *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha : Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-539-9.
17. **Trojanová I. 2014.** *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha : Wolters Kluwer, a.s., 2014. str. 41. ISBN 978-80-7478-656-3.
18. **Veber, J. 1996.** *Základy managementu*. Praha : Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-358-2.
19. **Veteška J. 2016.** *Přehled andragogiky úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha : Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
20. **Veteška J., Tureckiová M. 2008.** *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada, 2008. str. 17. ISBN 978-80-247-1770-8.

## LEGISLATIVA

1. **Vyhláška č. 317 / 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. 2016.** <http://www.msmt.cz/file/38840/>. [Online] 21. srpen 2016.
2. **Zákon č. 262 / 2006 Sb., zákoník práce. 2016.** <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>. [Online] 21. srpen 2016.
3. **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. 2004.** <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/odkaz>. [Online] 2004. [Citace: 3. 3 2017.]
4. **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. 2017.** <http://www.msmt.cz/file/38850/>. [Online] 15. březen 2017. [Citace: 15. březen 2017.]

## INTERNETOVÉ ZDROJE

1. **ČŠI. 2016.** [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-\(5\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(5)). [Online] 20. srpen 2016.
2. **European commission. 2017.** [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en). [Online] 2017. [Citace: 25. březen 2017.]

## **7 Seznam příloh**

### **PŘÍLOHA 1**

#### **DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL**

**1. Jaké způsoby rozvoje pedagogických pracovníků jako ředitel školy upřednostňujete?**

- akce konané mimo pracoviště
- akce konané na pracovišti
- akce v rámci samostudia

**2. Kdo se podílí na výběru vzdělávacích akcí pedagogických pracovníků ve vaší škole?**

- ředitel školy
- zástupce ředitele školy
- pedagog – zájemce o vzdělávací akci

**3. Využíváte pro plánování rozvoje pedagogických pracovníků systematického hodnocení jejich práce?**

- ano
- ne

**4. Pokud jste odpověděli ano, uveďte, jaký systém hodnocení nejvíce používáte?**

- analýza dokumentů
- hospitace
- rozhovory
- sdílení příkladů dobré praxe

**5. Využíváte také kolegiálního hodnocení při plánování dalšího rozvoje pedagogických pracovníků?**

- ano
- ne

**6. Pokud jste odpověděli ano, uveďte, jaký systém hodnocení nejvíce používáte?**

- vzájemné hospitace
- rozhovory
- sdílení příkladů dobré praxe

**7. V rámci rozvoje pedagogických pracovníků spolupracujete s dalšími jednotlivci nebo týmy z jiných škol?**

- ano
- ne

**8. Jaký způsob spolupráce v rámci rozvoje pedagogických pracovníků využíváte?**

- vzájemné hospitace
- společná setkání
- společné akce
- ukázkové hodiny
- sdílení příkladů dobré praxe
- lektorování kurzů

**9. Podporujete cíleně celkový rozvoj začínajícího učitele?**

- ano
- ne

**10. Máte vytvořený adaptační program pro začínajícího učitele?**

- ano
- ne

**11. Využíváte pro rozvoj pedagogických pracovníků mentorink ( popř. koučink)?**

- ano
- ne

**12. Vytváříte plán rozvoje pedagogických pracovníků?**

- ano
- ne

**13. Pokud ano, kdo se podílí na jeho zpracování?**

- ředitel školy
- zástupce ředitele školy
- pedagog – zájemce o vzdělávací akci
- ředitel školy spolu s pedagogickým pracovníkem

**14. Na jakou dobu je plán rozvoje pedagogických pracovníků tvořen?**

- jedno pololetí
- roční plán
- 1 – 3 roky
- 3 a více let

**15. Jako ředitel školy máte vlastní plán rozvoje?**

- ano
- ne

**16. Uveďte, jakých oblastí se Váš plán rozvoje týká?**

**17. Mohou se pedagogové účastnit vzdělávacích aktivit a akcí v rámci svého rozvoje?**

- ano
- ne

**18. Pokud jste odpověděli ne, uveďte nejčastější důvody.**

**19. Znáte kritéria a indikátory hodnocení pro takzvanou kvalitní školu vydaná ČŠI dostupná na jejich webových stránkách?**

- ano
- ne

**20. Pokud jste odpověděli ano, jsou pro Vás jasně formulovány?**

- ano
- ne



**21. Pokud ne, uveďte prosím, konkrétně, čemu nerozumíte?**

**22. Při plánování rozvoje pedagogických pracovníků pracujete s kritérii a indikátory hodnocení vydanými ČŠI?**

- ano
- ne

**23. Pokud jste odpověděli ne, uveďte, prosím, důvod?**

## **PŘÍLOHA 2**

**PRŮVODNÍ DOPIS** pro ředitele mateřských škol, který byl odeslán prostřednictvím emailu na adresy jednotlivých škol zjištěných z databáze krajských úřadů

**Vážená paní ředitelko.**

Jsem ředitelkou Mateřské školy Pohádka v Příbrami a zároveň studentkou Univerzity Karlovy, katedry Centrum školského managementu.

Touto cestou bych Vás chtěla požádat o spolupráci při zjišťování odpovědí do mé diplomové práce.

Jedná se o dotazník, který Vám nezabere patrně více než deset minut.

Práce se týká Rozvoje pedagogických pracovníků v kontextu s kritérii vydanými ČŠI.

Odkaz na portál, na kterém dotazník naleznete: [www.click4survey](http://www.click4survey)

Děkuji Vám za čas, který věnujete vyplnění mého dotazníku.

Bc. Martina Pilná

Mateřská škola Pohádka  
Hradební 66  
261 01 Příbram I.

## 8 Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1 Scénáře budoucnosti školy .....	strana 29
Tabulka č. 2 Odpovědi na otázku č. 16.....	strana 60
Tabulka č. 3 Odpovědi na otázku č. 21.....	strana 67
Tabulka č. 4 Odpovědi na otázku č. 23.....	strana 70
Graf č. 1, 1a).....	strana 44
Graf č. 2, 2a).....	strana 46
Graf č. 3, 3a).....	strana 47
Graf č. 4, 4a).....	strana 48
Graf č. 5, 5a).....	strana 49
Graf č. 6, 6a).....	strana 50
Graf č. 7, 7a).....	strana 51
Graf č. 8, 8 a).....	strana 52
Graf č. 9, 9 a).....	strana 53
Graf č. 10, 10 a).....	strana 54
Graf č. 11, 11 a).....	strana 55
Graf č. 12, 12 a).....	strana 56
Graf č. 13, 13 a).....	strana 57
Graf č. 14, 14 a).....	strana 58
Graf č. 15, 15a).....	strana 59
Graf č. 16/1, 16/2.....	strana 61
Graf č. 17, 17 a).....	strana 63
Graf č. 18, 18 a).....	strana 65
Graf č. 19, 19 a).....	strana 66
Graf č. 20.....	strana 67
Graf č. 20 a).....	strana 68
Graf č. 21, 21 a).....	strana 69
Graf č. 22.....	strana 70
Graf č. 22 a).....	strana 71

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

