

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Management školy a jeho přístup k dalšímu vzdělávání pedagogických
pracovníků

School management and its approach to further education of teaching
staff

Jana Fellinghauerová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Vlastimil Hubert, MBA

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Management školy a jeho přístup k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 18. 4. 2022

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu práce PhDr. Mgr. Vlastimilu Hubertovi, MBA, za jeho cenné rady, spolupráci a za čas, který mi věnoval během konzultací při zpracovávání bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání a na přístup ředitele mateřské školy v tomto procesu. Teoretická část této práce vychází z nastudované odborné literatury a internetových zdrojů. Vymezuje pojmy další vzdělávání či profesní rozvoj, uvádí jejich legislativní vymezení, popisuje formy a metody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále se zabývá rolí ředitele jako podporovatele tohoto procesu a jeho kompetencemi v oblasti plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dle ustanovení školského zákona je ředitel osobou, která je odpovědná za pedagogickou úroveň školy. Protože je další vzdělávání pedagogických pracovníků po dobu jejich pedagogické praxe povinné, měl by jim ředitel školy vytvářet vhodné podmínky pro realizaci tohoto vzdělávání, ať už formou vzdělávání mimo pracoviště nebo na pracovišti. Také musí sledovat současné trendy ve vzdělávání jako je týmová spolupráce a kolegiální podpora, přihlížet k potřebám školy a toto plánované vzdělávání využít pro její rozvoj.

Ve výzkumné části je proveden kvantitativní výzkum, který byl realizován formou dotazníkového šetření. Respondenty šetření byli ředitelé mateřských škol a jejich pedagogičtí pracovníci. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jak ředitelé mateřských škol podporují a ovlivňují pedagogické pracovníky v jejich dalším rozvoji a jak tuto podporu vnímají sami pedagogové. Otázkami v dotazníku zjišťujeme, jakou formu podpory dalšího vzdělávání ředitelé používají, jestli ovlivňují pedagogy při dalším vzdělávání a zda tuto podporu pedagogové považují za významnou. V závěru práce jsou získaná data z dotazníkového šetření zanalyzována a interpretována. Na jejich základě jsme zjistili, že ředitelé z ohniskové skupiny podporují pedagogické pracovníky v jejich rozvoji různými formami. Při výběru vzdělávacích akcí, forem nebo metod je nijak neovlivňují, což je překvapivé zjištění. Většina pedagogických pracovníků tuto podporu pro svůj rozvoj vítá.

KLÍČOVÁ SLOVA

kompetence, mateřská škola, pedagogický pracovník, plánování, rozvoj, ředitel/ředitelka, vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on further training of pre-school teaching staff and on the headmaster's approach in this process. The theoretical part of the this work is based on studied literature and internet sources. It defines terms like 'further training' and 'career development'. It also specifies their legislative definition and describes the forms and methods of further training of teaching staff. Moreover, it discusses the headmaster's role as a supporter of this process and his competencies in further training planning. As stated in the Education Act, the headmaster is a person which is responsible for the pedagogical level of the school. Since further training of teaching staff is mandatory for the duration of their teaching practice, the headmaster should create suitable conditions for the implementation of this training, whether in the form of training away from the workplace or at the workplace. They also need to watch current trends in training, such as teamwork and collegial support. Furthermore, they need to consider the needs of the school and use this planned training for its development.

In the practical part, quantitative research is carried out in the form of a questionnaire survey. Kindergarten headteachers and teaching staff were the respondents to this survey. The goal of the questionnaire survey is to discover how kindergarten headteachers support and influence teaching staff in their further training and how this support is perceived by teachers themselves. The questions in the questionnaire are used to find out what form of support for further training the headteachers use, whether they influence teachers in further training and whether this support is perceived as meaningful by the teachers.

In the conclusion of the thesis, the data obtained from the questionnaire survey are analysed and interpreted. On their basis, we evaluate the aim of the bachelor thesis. Based on the findings we found that principals from the focus group support the development of teaching staff in various forms. They do not influence the choice of training events, forms or methods, which is a surprising finding. Most teaching staff welcome this support for their development.

KEYWORDS

competence, development, education, headmaster, nursery, planning, teaching staff

Obsah

Úvod.....	7
1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	8
1.1 Vymezení pojmu	8
1.2 Legislativní vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	10
1.3 Formy a metody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	11
2 Povinnosti ředitele v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.....	16
2.1 Kompetence ředitele.....	17
2.2 Řízení a vedení lidí.....	18
2.3 Role ředitele v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků	21
3 Specifika vzdělávání v mateřské škole.....	24
3.1 Mateřská škola jako učící se organizace	24
3.2 Týmová spolupráce v mateřské škole	26
3.3 Mentoring jako forma kolegiální podpory	28
4 Obecná charakteristika výzkumu	31
4.1 Cíl výzkumu	31
4.2 Výzkumný nástroj	31
4.3 Výzkumný soubor	31
4.4 Tvorba dotazníku	32
4.5 Interpretace výsledků šetření.....	32
4.6 Analýza jednotlivých položek dotazníkového šetření.....	33
4.7 Shrnutí výzkumu	62
Závěr.....	67
Seznam použitých informačních zdrojů	68
Seznam příloh	73

Úvod

Současná doba je charakteristická neustálým a rychlým vývojem, v které už neplatí, že získané vzdělání je dostačující po celý profesní život. Vzdělávání v jakékoliv podobě rozvíjí a prohlubuje již nabyté znalosti a dovednosti. Aby jedinec obstál v dnešní moderní společnosti, ale i na trhu práce, je nezbytně nutné, aby se dále vzdělával a doplňoval si potřebné vědomosti. Tato skutečnost a potřebnost dalšího vzdělávání se dotýká ředitelů škol i pedagogických pracovníků. Rozvoj jejich pracovních schopností a dovedností se tak stává celoživotním procesem.

Ředitel školy má povinnost plánovat další vzdělávání pedagogických pracovníků, a přitom musí mít na zřeteli jak organizační, tak i finanční možnosti školy. Jako správný manažer volí optimální metody rozvoje na pracovišti, tak mimo něj. Vhodným stylem vedením, komunikací, ale i vlastním příkladem směřuje své zaměstnance k aktivní účasti v tomto procesu. První kapitola se věnuje vymezení pojmu další vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků, zmiňuje legislativní rámec a užívané formy a metody, které lze využívat při vzdělávání jak mimo školu, tak i v ní.

Druhá kapitola je věnována řediteli jako klíčové osobě tohoto procesu. Ředitel školy nese odpovědnost za pedagogickou úroveň školy. Má povinnost a kompetence vytvářet plán dalšího vzdělávání a měl by pedagogy podporovat a vést k tomu, aby se chtěli vzdělávat. Vhodným stylem vedení a řízení lze postupně dosáhnout větší odpovědnosti pedagogů v rámci organizace vzdělávacího procesu, a tak postupně zvyšovat jeho kvalitu.

Třetí kapitola práce je věnována mateřské škole jako učící se organizaci, pro kterou by měla být charakteristická týmová spolupráce a kolegiální podpora. Jednou z možných metod, která podporuje tuto spolupráci, je mentoring, který nabízí různé možnosti jeho využití ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci.

1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Termín další vzdělávání můžeme vymežit jako formu vzdělávání dospělé populace po vstupu na trh práce. Toto vzdělávání obvykle navazuje na formální počáteční vzdělávání. Tento celoživotní proces učení umožní dospělému jedinci získat nové informace a rozšířit si okruh znalostí. Takto nabyté vědomosti ho můžou posunout na vzdělanostním žebříčku, nebo mu rozšíří povědomí v oboru jeho činnosti.

1.1 Vymezení pojmu

Z definice pedagogického slovníku má pojem další vzdělávání „*široký význam a zahrnuje různé formy vzdělávání a profesní přípravy osob, které již prošly nějakým stupněm formálního školního vzdělávání.*“ Stejní autoři také uvádějí, že další vzdělávání učitelů je nutné v průběhu celé kariéry po dobu přímé pedagogické práce, a to „*za účelem obnovení, upevňování a doplňování kvalifikace.* Stejně tak přináší další vzdělávání i „*možnost zvyšování kvalifikace.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 43)

Podle Šikýře (2016, s. 152) je cílem dalšího vzdělávání „*utvářet, prohlubovat a rozšiřovat schopnosti, znalosti, dovednosti zaměstnanců*“, které spěje k „*vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu.*“ Systematické vzdělávání zaměstnanců by mělo vycházet „*ze strategie vzdělávání a organizačních předpokladů vzdělávání, probíhá jako neustále se opakující cyklus identifikace potřeby vzdělávání, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání a vyhodnocování výsledků vzdělávání.*“ (Šikýř a kol., 2016, s. 152)

V andragogickém slovníku se uvádí, že „*další vzdělávání je součástí celoživotního učení, je druhou etapou. V rámci celoživotního učení po počátečním vzdělávání druhá základní etapa vzdělávání. Probíhá po dosažení určitého stupně formálního (školního) vzdělání nebo po opuštění vzdělávacího systému či po prvním vstupu na trh práce.*“ Člení se na *profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 72)

Shodný termín dalšího vzdělávání popisují i Veteška s Tureckiovou (2008, s. 21), podle kterých může být různorodé ve svém obsahu i pro „*uplatnění v pracovním, občanském, ale i osobním životě.*“

Mužík (2012, s. 25) uvádí, že se jedná o „*vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním*“ a převážně bývá „*vymezeno institucionálně, rozhodující je poskytovatel, nebere se v úvahu věk studujících ani forma vzdělávání.*“

Podle Vetešky (2016, s. 106-112) bychom měli oblast dalšího vzdělávání vnímat jako důležitou a konstatuje, že „*lze pojem další vzdělávání chápat jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých*“. Největší vliv v této oblasti mají zaměstnavatelé, stát a další vzdělávací organizace. Nejčastějšími důvody a motivy dospělých osob účastnit se formálního vzdělávání je možný postup v kariéře, získání lepšího zaměstnání, závazek k zaměstnavateli, který mu toto studium umožnil nebo i obava ze ztráty pracovního místa. Výraz další vzdělávání pedagogických pracovníků je častokrát spojován se synonymem profesní rozvoj učitelů.

Mužík ve své knize tyto dvě oblasti vymezuje takto, „*další vzdělávání učitelů směřuje k profesnímu růstu a rozvoji profesních kompetencí každého učitele*“ a dále uvádí, že tyto vzdělávací akce by měly reflektovat potřeby pedagogických pracovníků kdy „*jejich efektivita je podmíněna výběrem vhodných forem a metod vzdělávání*“. (Mužík, 2012, s. 154-155)

Podle Kohnové (2012, s. 13) může být „*za profesní rozvoj, tedy i profesní rozvoj učitelů je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další charakteristiky profese*“. Uskutečňuje se ve třech oblastech, kterými jsou sebevzdělávání, vzdělávání v různých institucích a praxí získané znalosti, dovednosti, a zkušenosti pedagoga.

V andragogickém slovníku najdeme i pojem další profesní vzdělávání, který „*označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání. Posláním je rozvíjet postoje, znalosti, schopnosti*“ (Průcha, Veteška, 2014, s.72).

Další vzdělávání učitelů je považováno za celoživotní proces, díky němuž mohou dospělí získat kvalifikaci či kompetence různými způsoby. Veteška (2016, s. 97–98) „*pod tyto formy v celoživotním učení řadí formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání*.“ Jde tedy o vzdělávání v různých institucích, které umožní získat konkrétní stupeň vzdělání. Také sem patří možnost vzdělávání mimo tyto instituce, kde především dochází k rozvoji vědomostí, zájmů a nabytí nových zkušeností. Je to řízený proces, na kterém se podílejí jak účastník akce, tak vzdělavatel. Výhodou samostudia je, že se může uskutečňovat mimo pracoviště zaměstnance, tak ale i na něm. Vychází tak především ze zájmu a potřeb účastníka. Poskytuje mu možnost stanovit si čas výuky, vlastní

tempo a zvolit si místo konání. Nevýhodou je, že „*tato forma ale neumožňuje měřitelnost získaných vědomostí a nelze ji použít pro všechny typy vzdělávání učitelů, jelikož lze převážně získat jen teoretické znalosti a vědomosti, které se jen těžko ověřují v praxi*“ (Mužík, 2012, s. 158).

Vzdělávání, znalosti a dovednosti pracovníků jsou dnes nezbytností. Pracovníci by měli být se ochotni učit a využívat nově získané vědomosti v praxi. Dalším vzděláváním nebo profesním rozvojem ovlivňují lidé svůj intelektuální potenciál nejen ve svém životě, ale také v rámci svého profesního růstu.

1.2 Legislativní vymezení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání a profesní rozvoj učitele určuje množství zákonů, vyhlášek a také je zaznamenán ve Strategii 2030 +, což je klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v dekádě 2020–2030, jehož „*cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají*“ (Fryč, 2020).

Z pohledu zákonů je další vzdělávání pedagogických pracovníků ukotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., podle něhož ředitel školy nese odpovědnost za úroveň vzdělávání, a to jak odbornou, tak i pedagogickou. Jeho povinností je sepsání a uspořádání dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dle plánu dalšího vzdělávání v daném školním roce. Toto zajištění je spojeno s určitými finančními náklady, v konečném důsledku by jeho realizace měla přinést školskému zařízení užitek, a to v podobě zvýšené kvality pedagogických procesů ve škole (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů).

Bližší je další vzdělávání popsáno také v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Podle § 24 odst. 1 tohoto zákona má pedagogický pracovník povinnost si neustále obnovovat, upevňovat a doplňovat kvalifikaci po celou dobu pedagogické praxe. Učitelé tedy mají právo i povinnost se dalšího vzdělávání účastnit. Dochází tím k podpoře a jistému zajištění úrovně vzdělávacího systému. Nové úkoly a požadavky si žádají kvalitní přípravu, která umožní získání či zvyšování kvalifikace v oboru, metodice nebo ve specializovaných činnostech (Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů).

Požadavky na průběžné vzdělávání doplňuje i vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Profesionální rozvoj se také objevuje v zákonu č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (Zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů).

Povinnosti pedagogických pracovníků jsou také dány zákoníkem práce, ve kterém ustanovení v § 230 říká: „*Zaměstnanec je povinen prohlubovat si svoji kvalifikaci k výkonu sjednané práce. Zaměstnavatel je oprávněn uložit zaměstnanci účast na školení a studiu, nebo jiných formách přípravy k prohloubení jeho kvalifikace, popřípadě na zaměstnanci požadovat, aby prohlubování kvalifikace absolvoval i u jiné právnické nebo fyzické osoby*“ (Zákon č. 262/2005 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů).

Vyhláška 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, v § 5 rozpracovává možnosti, kdy „*ředitel školy nebo školského zařízení určuje pedagogickým pracovníkům čerpání volna k dalšímu vzdělávání formou samostudia zpravidla na dobu*

a) podzimních, vánočních, pololetních, jarních nebo velikonočních prázdnin,

b) přerušeni nebo omezení provozu školy nebo školského zařízení nebo

c) kdy se ve škole nebo školském zařízení z mimořádných důvodů neuskutečňuje výchova a vzdělávání a nejsou poskytovány školské služby“ (Vyhláška 263/2007 Sb., pracovní řád pro zaměstnance).

Soustavu zmíněných dokumentů můžeme považovat za základ profesního rozvoje učitele v české legislativě.

1.3 Formy a metody dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Je tedy zřejmé, že další vzdělávání pedagogických pracovníků můžeme vnímat jako soubor více aktivit, které se liší svým obsahem, charakteristikou i náročností. Většina těchto aktivit si klade za cíl pomoci učitelům se rozvíjet, rozšiřovat znalosti ve svém oboru a posilovat tím svoje slabé stránky. Jednotlivé aktivity a formy realizované buď hromadně, nebo individuálně, se mohou uskutečňovat v pověřených institucích, ve vlastní škole

zaměstnance, také jako samostudium nebo formou online metod. Mají pevně stanovený obsah a je také kladen důraz na výstupní znalosti absolventa (Veteška, 2016, s. 106-110).

K realizaci průběžného vzdělávání dochází v různých institucích, kterými nemusí být jenom vysoké školy. Velmi bohatou nabídku těchto akcí pro pedagogy poskytuje Národní institut pro další vzdělávání, ale také soukromé instituce. Všechny však musí být akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Podmínky akreditace vzdělávací instituce jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 25.

Nyní se zaměříme na podrobnější popis některých forem vzdělávacích aktivit mimo pracoviště. Podle Zormanové (2017, s. 124) sem můžeme zařadit přednášku jako nejčastější formu dalšího vzdělávání, která má za účel rychlé zprostředkování informací a znalostí.

Koubek (2007, s. 270) charakterizuje přednášku jako ústní předání faktických nebo teoretických vědomostí s minimálními požadavky na vybavení. S větší aktivitou účastníků se naproti tomu počítá v případě semináře. Účastníci řeší problémové situace či diskutují při výměně zkušeností a vědomostí k danému tématu. Šikýř (2014, s. 128) zmiňuje, že seminář *„zvyšuje motivaci zaměstnanců k aktivnímu osvojování si předávaných i sdílených znalostí a dovedností“*.

Lazarová (2006, s. 21) do této nabídky také zahrnuje školení, které se především zaměřuje na metodiku práce, předpisy a nové postupy. Aktivita je na straně školitele a někdy je takové školení ukončeno zkouškou. Další formou vzdělávání je kurz, který bývá složen z více lekcí a je zaměřen na získání konkrétnějších dovedností, např. pohybových, jazykových.

Podle Zormanové sem můžeme zařadit studijní i pedagogickou praxi, jejíž cílem je *„začlenit studenta do běžných pracovních činností v prostředí, v němž se realizuje jeho budoucí povolání“* (Zormanová, 2017, s. 130). Student tak získá praktické zkušenosti a dovednosti, které bude potřebovat ve své vlastní učitelské praxi.

Tento výčet můžeme doplnit o šest forem podle Plamínka (2014, s. 40–41), který sem řadí *„školení, trénink, konzultace, koučování a učení z výkonu, a to buď učení z výkonu učitele, nebo učení z výkonu vlastního“*. Tyto možnosti se odlišují hlavně tím, jak moc se zúčastněný pedagog zapojuje do programu. Sledujeme tedy, do jaké míry účastník podává praktické výkony, nebo je-li jenom teoretickým posluchačem a pozorovatelem. Vztahy mezi těmito formami jsou popisem mezi teorií a praxí, jak ukazuje následující tabulka:

Tabulka 1: Definice základních forem vzdělávání dospělých

Cíl (smysl) učení	Věcný substrát učení		
	Převážně modelové (uměle vytvořené) situace	Převážně reálné (v praxi existující) situace	
		První vytváření (teoretické řešení)	Druhé vytváření (praktické řešení)
Předat znalosti, dodat konkrétní řešení nebo poskytnout vzor	školení	konzultace	učení z výkonu učitele
Předat dovednosti, posílit řešitelské schopnosti nebo poskytnout zpětnou vazbu	trénink	koučování	učení z vlastního výkonu

Zdroj: Plamínek (2014, s. 41)

Jako účinné způsoby vzdělávání Plamínek (2014, s.40-44) označuje „*učení z výkonu za přítomnosti učitele má dvě podoby - učení z výkonu učitele, kdy vzdělávaný přihlíží k výkonu učitele, jedná se o demonstraci a učení z vlastního výkonu (učitel přihlíží výkonu vzdělávaného)*“. Učení z výkonu učitele probíhá přímo v hodině, kdy po jeho výkonu následuje diskuse s praktickými radami, a proto má tato forma blízko k poradenství. Při učení z vlastního výkonu je přítomen učitel při reálném výkonu, kdy následně poskytne zpětnou vazbu a díky tomu má tato forma blízko ke koučování (Plamínek, 2014. s. 40-44).

Koubek (2007, s. 271) sem ještě řadí workshop, který „*poskytuje příležitost dělit se o nápady při řešení každodenních reálných problémů, a je tak vhodným nástrojem výchovy k týmové práci*“. Při využívání metody hraní rolí, již dochází k „*rozvoji praktických schopností účastníků, od kterých se vyžaduje značná aktivita a samostatnost*“ (Koubek, 2007. s. 271).

Z analýzy dat zprávy TALIS 2018 vyplývá, že pedagogičtí pracovníci nejčastěji vyhledávají vzdělávací akce, které prohloubí jejich již nabyté znalosti a vědomosti v daném oboru který vyučují. Dále svou pozornost směřují k posílení svých pedagogických kompetencí a dovedností. V těchto oblastech došlo od roku 2013 k nárůstu zájemců, a to o celou polovinu zúčastněných (Národní zpráva, Mezinárodní šetření TALIS, 2018).

Mezi nejčastější metody vzdělávání, které probíhají na vlastním pracovišti zaměstnance a úzce tak souvisejí se získáváním pracovních zkušeností, můžeme podle Šikýře (2014, s. 127) zařadit instruktáž při výkonu práce. Využijeme ji zejména u jednotlivých pracovních

procesů, které se týkají vedení dokumentace nebo zácvik méně zkušeného pracovníka. Koubek (2007, s. 267) spatřuje největší výhodu této metody ve „*vytváření pozitivního vztahu spolupráce mezi pracovníky navzájem*“. Při asistování postupně dochází k formování pracovních schopností, kdy přidělíme vzdělávaného pracovníka ke zkušenějšímu pracovníkovi. Ten se učí žádoucími postupům a připravuje se k samostatnému výkonu práce. Metodu pověření úkolem využijeme u pracovníků na vedoucích pozicích, kteří mají nějaké rozhodovací pravomoci. Rotace práce na různých pracovních pozicích zaměstnanci rozšiřuje kvalifikaci a umožňuje mu lépe se přizpůsobit pracovním podmínkám v organizaci (Šikýř, 2014, s. 127).

Koubek (2007, s. 267) mezi tyto metody dále řadí „*coaching, který představuje dlouhodobější instruování, vysvětlování a směřování vzdělávaného k žádoucímu výkonu práce*“. Pracovník dostává informace o pokrocích ve své práci a získávání pracovních návyků se tak uskutečňuje pod dohledem. Podobnou metodou je mentoring, kdy spočívá „*určitá iniciativa a odpovědnost na pracovníkovi, který si sám vybírá jakéhosi rádce (mentora), svůj osobní vzor. Ten v případě, že je ochoten fungovat jako mentor, mu radí, stimuluje jej a usměrňuje*“. Koubek (2007, s. 268) také upozorňuje na možnost špatné volby mentora, kdy nezkušený pracovník zvolí někoho, kdo může spíš pomoci v kariérním postupu než v jeho profesním rozvoji.

Prášilová (2003, s. 109–110). zmiňuje jako další vhodnou metodu vzdělávání pracovní porady. Během nich dochází také k formování pracovních schopností, protože se účastníci seznamují s chodem organizace, různou dokumentací, fakty a problémy vlastního pracoviště, celé organizace nebo s jinými oblastmi. Koubek (2007, s. 269) označuje tuto metodu jako neformální, při níž dochází k „*výměně zkušeností, názorů, zaujímání postojů k pracovním problémům a vytváří se tak pocit sounáležitosti s pracovním kolektivem či organizací*“. Pokud má být pracovní porada efektivní, musí být předem naplánována, mít jasné zaměření, s kterým jsou všichni pedagogové seznámeni předem. Porada je specifickým druhem vzdělávání, který je zaměřen na společnou práci týmu (Trojanová. 2017, s. 67).

Dále mezi metody dalšího vzdělávání zařadíme hospitace, které bychom ve školním prostředí neměli chápat jenom jako kontrolní metodu ředitele k získávání informací o stylu, kvalitě a organizaci práce pedagoga za delší období (Syslová, 2013, s.61). V dnešní době by měla mít určitě širší možnosti využití a podle Schenkové (2016, s. 38-39) jsou vzájemné hospitace nejefektivnější metodou profesního rozvoje. Učiteli mohou být zdrojem inspirace

pro rozvoj vlastních dovedností, dochází při nich k výměně zkušeností. Zároveň jsou podkladem pro diskuzi, kde je učitelům poskytnuta zpětná vazba. Všechny tyto výstupy by měl ředitel zohlednit při společném plánování pedagogova dalšího vzdělávání (Syslová a kol., 2016, s. 38–39).

Starý uvádí, že „*kolegiální hospitace jsou vnímány jako významná forma vzájemné podpory*“ a přispívají k rozvoji profesních kompetencí a dovedností učitelů. Tyto vzájemné hospitace určitě budou mít formu poznávací, tedy jak kolegové pracují, jaké metody využívají při vzdělávání. Pokud ale učitelé tento směr podpory nepřijmou, nebude nikdy fungovat (Starý et al., 2012, s. 99–100). Velmi podobně nahlíží na hospitace i Trojan (2017, s. 70), který nastiňuje, že by se hospitace měla stát „*motivačním nástrojem, příležitostí ke kvalitní zpětné vazbě, k diskuzi mezi hospitujícím a hospitovaným*“.

2 Povinnosti ředitele v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Ředitel jako osoba řídící školu má povinnosti a kompetence ukotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podle § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění a podle ustanovení vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v platném znění, musí vypracovat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Při plánování dalšího rozvoje školy je prvním důležitým krokem analýza vzdělávacích potřeb a určení směru vzdělávání pedagogických pracovníků, které se bude v rámci ní odehrávat. Tomuto kroku je potřeba věnovat náležitou pozornost, protože pokud se již na začátku udělá chyba, výsledek nám nepřinese požadovaný rozvoji. Armstrong a Taylor (2015, s. 354) charakterizují tuto analýzu vzdělávacích potřeb ve své knize takto: „Analýza potřeby vzdělávání se často vysvětluje jako proces identifikace mezery ve vzdělávání – rozdílu mezi tím, co je a co by mělo být“. Tento proces nalezení mezer nám následně pomůže rozlišit skutečnost mezi tím, co pedagogičtí pracovníci opravdu znají a mezi tím, co by měli znát. Díky tomu můžeme dále správně určit vzdělávací aktivity, které zaplní tyto možné mezery ve schopnostech našich pedagogů (Armstrong, Taylor, 2015, s. 354-355).

Trojanová (2017, s. 59) uvádí, že plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by mělo být rozvrženo do čtyř fází.

Obrázek 1: Fáze rozvoje a vzdělávání pracovníků



Zdroj: Trojanová (2017, s. 59)

Určení vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků patří tedy k nejnáročnější etapě celého procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a mělo by vycházet ze strategie a vize školy. Strategie představuje dlouhodobý záměr školy, a jak uvádí Prášilová, která cituje Egera (2002), „vize má je jasně definovaný, realistický a věrohodný obraz toho, čeho chce škola v budoucnu dosáhnout“ (Prášilová, 2003, s. 75).

K identifikaci použijeme SWOT analýzu, kde budou silné a slabé stránky analýzou současného stavu, a možnosti a hrozby budou chápány jako analýza možného vývoje. Pokud chceme využít jinou formu průzkumu k získání informací od pedagogů, můžeme zvolit také dotazník nebo údaje o absolvování různých vzdělávacích akcí. Čím podrobnější informace získáme, tím lépe můžeme identifikovat vzdělávací potřeby pedagogů.

Vyhodnocením těchto forem zjistíme možnosti a zájmy týkající se studijních potřeb pedagogických pracovníků a na základě toho stanovíme rozvojové cíle a vytvoříme s každým pracovníkem „rozvojový plán pedagogického pracovníka jako individuální dokument“ (Trojanová, 2017, s. 61).

Dalším krokem je tedy sestavení plánu dalšího vzdělávání, který by měl zohledňovat a naplňovat potřeby jednotlivých pedagogů. Zároveň by měl stanovit priority a formy vzdělávání tak, aby je co nejefektivněji využil pro rozvoj školy jako celku. Ředitel školy by měl vytvořit dobré organizační a motivační podmínky pro další vzdělávání tím, že zjistí, které instituce poskytují další vzdělávání, jaká je nabídka a kvalita těchto kurzů, jakou formou budou tyto aktivity probíhat. Pokud má být další vzdělávání pedagogů přínosné a efektivní, musí ředitel požadovat zpětnou vazbu ze vzdělávací akce. Tu lze poskytnout například diskuzí, prezentací na poradě či rozhovory s kolegy. Samozřejmě by mělo být také sdílení poznatků a předávání znalostí mezi pedagogy. Ředitel by měl provádět kontrolu uplatňování těchto poznatků při vzdělávání dětí využíváním hospitací, vést učitele k vzájemným hospitacím, kolegiální podpoře aj.

V této fázi by se proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mohl uzavřít. Není tomu tak, protože jde o klíčovou oblast, která má bezprostřední vliv na kvalitu a rozvoj školy a práci učitele. Ředitel by tedy měl být v procesu profesního rozvoje učitele jeho poradcem a podporou. Jako dobrý manažer by měl vědět, že srovnatelné výsledky ve vzdělávání svojí školy může naplnit pouze s kvalitním, dobře motivovaným a neustále se vzdělávajícím pedagogickým kolektivem. Proto by se mělo stát další vzdělávání pedagogických pracovníků jedním z klíčových nástrojů každého ředitele.

2.1 Kompetence ředitele

Pod pojmem kompetence, který používáme i v běžném životě ve smyslu vyjádření se k nějakému problému, si můžeme představit soubor dovedností, schopností a vlastností,

který člověku umožňuje vykonávat určitou funkci. Hroník (2007, s. 31) chápe tento pojem jako „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle*“.

Autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger pohlíží na termín „*kompetence ve dvojm smyslu, jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. Jedná se tedy o následující dvě roviny pojmu kompetence – kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost)*“. První rovina kompetencí vymezuje postavení a pravomoc ředitele v organizační struktuře, ale i odpovědnost za výsledek. Druhou rovinu kompetencí můžeme vnímat ve smyslu znalostí, dovedností, zkušeností, motivace a způsobu řešení konfliktních situací (Lhotková et al., 2012, s. 22–25).

Veteška s Tureckiovou definují „*pojem kompetence jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů*“ a to zejména v různých životních situacích, při plnění konkrétních úkolů a s vědomím „*rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

Metodické materiály Národního institutu pro další vzdělávání zdůrazňují především dvě oblasti kompetencí, které úzce souvisejí s profesním rozvojem učitelů. První oblast zahrnuje kompetence ředitele k „*vedení a řízení ve vzdělávání*“. Cílem je vytvořit motivující a podporující vzdělávací prostředí, jež umožní udržet a rozvíjet kvalitu vzdělávání a zároveň tyto procesy sledovat a vyhodnocovat. Druhá oblast konkretizuje kompetence z oblasti „*vedení a řízení druhých*“. Znalosti z oblasti lidských zdrojů by měly řediteli pomoci vytvořit funkční týmy, které mu pomohou naplňovat vizi a stanovené cíle pro rozvoj školy (Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, s. 4–6).

Kompetentní ředitel bude tedy cíleně podporovat učitele v realizaci vzdělávacích plánů, bude vytvářet podmínky k tomu, aby je mohli naplňovat, a tím tak postupně zvyšovat kvalitu pedagogických procesů a spolupráce ve škole.

2.2 Řízení a vedení lidí

V kompetenci ředitele ve smyslu mohu je určitě řízení a vedení lidí. „*Řízení je často definováno jako zabezpečování určité práce a dosahování určitých výsledků prostřednictvím lidí*“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 378). Můžeme si tedy pod tím představit, že určujeme, co po lidech chceme, jakým způsobem toho mají dosáhnout a v jakém časovém rozmezí. Řídíme tedy jejich výkon tím, že plánujeme, organizujeme, kontrolujeme a neustále

sledujeme průběh těchto činností s cílem dosáhnout požadovaných výsledků. Jsou to tedy každodenní procesy spojené s běžným chodem školy. Oproti tomu vedení lidí „*znamená inspirování lidí k tomu, aby v zájmu dosažení požadovaného výsledku ze sebe vydali to nejlepší*“ (Armstrong, Taylor, 2015, s. 378). Jde tedy o dlouhodobější proces, který se opírá o rozvoj, spolupráci a motivaci lidí k tvůrčímu a přínosnému naplňování cílů. Touto cestou je postupně vedeme k odpovědnosti ve smyslu, aby chtěli, a ne jenom museli. Stylem nebo způsobem vedení dáváme prostor ostatním k vyjádření a společnému rozhodování. Tureckiová uvádí, že „*styly vedení jsou obvyklé způsoby jednání manažera/lídra ve vztahu ke skupině, kterou vede, a k jejím jednotlivým členům*“ (Tureckiová, 2007, s. 99).

Z odborné literatury známe tři základní typy stylů vedení: autoritativní, liberální a demokratický. Autoritativní neboli autokratický styl vedení se vyznačuje tím, že ředitel dává příkazy a splnění úkolů je důležitější než jeho spolupracovníci. Rozhoduje o všem sám a veškeré činnosti související s chodem školy vykonává také raději sám, protože má stejně konečnou odpovědnost. Tento styl zcela potlačuje zapojení spolupracovníků do vedení školy, nebere v potaz jakékoliv návrhy a náměty svých podřízených, nesnaží se ani o navození přátelského prostředí. Tento styl ale může mít i své výhody. Kociánová je spatřuje především „*v tom, že požadavky a vzájemné vztahy jsou jasně definovány, rozhodnutí jsou činěna rychle a s velkou pravděpodobností bude úkol dokončen v čas*“ (Kociánová, 2012, s. 33).

Při volbě stylu demokratického vedení, který též můžeme nazvat konzultativní, ředitel již připouští jistou míru angažovanosti svých spolupracovníků. Duchoň se Šafránkovou (2008, s. 244–245) charakterizují tento styl tak, že vedoucí pracovník minimálně přikazuje, diskutuje se svými spolupracovníky, podněcuje jejich aktivitu, dává jim zpětnou vazbu a chce, aby se spolupodíleli na chodu organizace.

Při používání liberálního stylu vedení, který znamená „volnou ruku“, nechává nadřízený svým spolupracovníkům značnou svobodu v jednání, řízení a organizování si práce. Duchoň a Šafránková (2008, s. 244–245) upozorňují, že vedoucí pracovník je pasivní a příliš nezasahuje do práce podřízených, což může ovlivňovat výkon spolupracovníků, a absence kontroly tak může způsobit chaotické vztahy.

Klasifikace těchto tří stylů jistě není dostačující a postupně vzniklo mnoho dalších teorií stylů vedení. Zřejmě nejfrekventovanější uspořádání stylů práce vypracoval R. Likert, který definuje čtyři styly vedení. Exploativně autoritativní styl, kdy vedoucí pracovník používá pouhé příkazy, využívá strach z trestu a negativní motivace, podřízený pracovník nemá šanci se zapojit se svými názory. Laskavě autoritativní styl je mírnější než předchozí styl, jedná se o přechod mezi prvním a třetím stylem, kdy stále probíhá komunikace shora dolů a vedoucí pracovník využívá určitou formu odměn, ale nezapomíná přitom na kontrolu. Konzultační styl již bere v úvahu kooperaci vedoucího s podřízenými, kdy probírají témata, otázky a možné postupy, částečně dochází k delegaci, objevuje se týmová práce. Participativně skupinový styl je charakteristický zapojením spolupracovníků do rozhodování, přičemž bývá přijato to nejlepší řešení. Nadřízený plně důvěřuje svým podřízeným, deleguje a dochází k neformální komunikaci na pracovišti (managementmania.com/cs/styl-rizeni-styl-vedeni).

Další metodu vedení nabízí J. Maxwell se svým školicím procesem, který popisuje postupné zapojování podřízených do určitých činností. Trojanová (2017, s. 91) přibližuje tyto kroky v následujícím sledu: na začátku procesu vykonává všechny činnosti ředitel zcela sám, v druhém kroku podřízený sleduje ředitele a ten mu svá rozhodnutí vysvětluje, ve třetím kroku již dělají činnosti společně, ve čtvrtém kroku následuje přesouvání některých pravomocí a v pátém kroku již je bývalý podřízený ve vedoucí funkci a dělá vše sám.

Dále sem můžeme zahrnout teorii situačního vedení vytvořenou P. Herseyem a K. Blanchardem, v níž se rozlišují „čtyři typy následovníků podle úrovně jejich rozvoje a čtyři typy vůdcovských stylů“. Jak uvádí Prukner (2014), v teorii se zohledňuje kompetentnost a míra zapojení následovníka do plnění úkolů. Vůdcovský styl direktivní je nejméně podporující, následovníci nemají dostatečné dovednosti a jsou stále vedeni. Vůdcovský styl koučující je již o něco více podporující, následovníci jsou aktivnější, vůdce vyslechne i jejich názor, ale stále rozhoduje. Vůdcovský styl participační umožňuje následovníkům aktivní plnění některých úkolů, pokud mají dostatečnou motivaci a vůdce upouští od důsledného vedení. Poslední, vůdcovský styl delegující je velmi podporující a následovníci plní úkoly zcela samostatně, vůdce je pomocníkem. (Prukner, 2014, e-kniha).

Trojanová (2014, s. 40) míní, že „podle dané situace a možností podřízených vedoucí pracovník jedná více nebo méně direktivně a více nebo méně pracovníky podporuje“.

Duchoň se Šafránkovou kladou důraz na použití situačního vedení podle vzniklé situace. Vedoucí tak může delegovat, koučovat, podporovat nebo přikazovat. „*V těchto přístupech k řízení se vedoucí buď více soustředí na své podřízené, nebo na práci, výkony a plnění cílů*“ (Duchoň, Šafránková, 2008, s. 245).

V rámci situačního vedení Tureckiová konstatuje, že „*by bylo chybou domnívat se, že všichni pracovníci ‚dozrají‘ až k participativnímu či delegativnímu stylu vedení. Jsou dokonce i profese nebo činnosti, kde to není potřebné, a tudíž ani efektivní*“ (Tureckiová, 2004, s. 87)

Mezi nejnovější trendy mezi styly vedení patří podle Trojanové transformační a transakční styl, přičemž transakční styl stojí na „*vzájemné výměně čili transakci, tj. pracovník poskytuje své kompetence a zaměstnavatel ho za to odměňuje*“. A transformační styl „*je charakterizován participací a motivací pracovníků a je často spojován s emoční inteligencí*“ (Trojanová, 2017, s. 95).

Styly vedení můžeme tedy rozdělit podle různých hledisek, jsou ovlivňovány různými faktory a volba stylu se odvíjí od konkrétní situace a míry zapojení spolupracovníků neboli jejich participace na vedení. Proto by vedoucí pracovníci neměli uplatňovat jenom jeden styl vedení, a jak konstatuje Hornáčková (2015, s.53), „*řídících stylů může být tolik, jako je samotných lídrů*“ (Syslová a kol., 2015, s. 53).

2.3 Role ředitele v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Ředitel školy by měl vnímat svoji roli jako službu pro školu a vytvářet tím kvalitní možnosti a podmínky k tomu, aby se učitelé mohli dál vzdělávat a rozvíjet. Pokud budeme analyzovat role podle Plamínka (2005, s. 58–63), ředitel školy bude mít jistě roli lídra. V procesu vedení určuje strategický rámec a cíle, tvoří vizi školy s tím, že svojí schopností nadchnout a přesvědčit získá a udrží ty nejlepší pracovníky. Jeho další rolí bude role manažera, jehož úkolem je, aby bylo cílů dosaženo právě pomocí spolupracovníků, kteří mu zároveň poskytnou dobrou zpětnou vazbu. V roli vykonavatele bude ředitel plnit úkoly, které vyplývají z jeho funkce, bez pomoci jiných. Jde zejména o oblast financování školy, rozhodování, zajištění běžného chodu. Očekává se, že ředitel bude podávat požadovaný výkon, a navíc bude ještě pečovat o své spolupracovníky.

Vodáček s Vodáčkovou (2013, s. 159) klasifikují role do tří skupin, a to interpersonální, informační a rozhodovací, které vyplývají z formální pravomoci a zodpovědnosti.

Do interpersonální oblasti zahrnují vztahy jak mimo organizaci, kam patří zřizovatel, kontrolní orgány, dodavatelé či rodiče, tak vztahy v organizaci, kdy se jedná o zaměstnance a spolupracovníky. „*Charakter těchto interpersonálních rolí se může měnit podle poslání, které při jejich vykonávání vedoucí pracovník plní*“. Ředitel jako představitel školy si vybírá spolupracovníky, vede je, motivuje, usměřuje a jako zprostředkovatel informací plní roli spojovacího článku. „*Informační role manažera spočívá v jeho účasti v informačních procesech, tj. při vytváření, sběru, přenosu, třídění, filtraci a využití dat*“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 159). V oblasti komunikace musí ředitel umět předávat důležité informace svým podřízeným a zároveň jako mluvčí školy poskytovat informace lidem v jejím okolí. „*Rozhodovací role manažera jsou hlavním zjevným projevem jeho cílevědomé činnosti k dosažení soustavy cílů organizace. Jsou to právě informace a znalosti, které manažer zhodnocuje v řídicím systému organizační jednotky*“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 160). Ředitele můžeme také považovat za podnikatele, který vyhledává další zdroje pro lepší financování školy, v rámci manažerské práce pružně reaguje na vzniklé problémy a v problémových situacích dosáhne kompromisů.

Lazarová (2006, s. 190) ve své knize v souvislosti s rolí ředitele jako podporovatele dalšího vzdělávání prezentuje výsledky výzkumu Brandesona a Johanssona (2000), kteří na základě rozhovorů popsali konkrétní oblasti, v nichž ředitelé velmi výrazně ovlivňují profesní rozvoj učitelů. Tyto oblasti lze shrnout následovně:

1. Ředitel je zároveň v roli lídra, tak i učícího se. Sleduje zaměření dalšího vzdělávání k směrem hodnotám školy, ale zajímá se také o potřeby svých podřízených. Věnuje se také vlastnímu profesnímu rozvoji a nezapomíná se s kolegy účastnit akcí dalšího vzdělávání.
2. Ředitel ze své vedoucí pozice napomáhá vytvářet vhodné učící se prostředí. S lidmi hovoří a naslouchá jim, umí vést konstruktivní dialog. Podporuje jak samostatné, tak společné rozhodování a své zaměstnance k němu vhodně motivuje.
3. Ředitel školy dbá na potřeby svých zaměstnanců, a svými kroky jim usnadňuje další vzdělávání a profesní rozvoj. Podporuje je v plánování a uskutečňování rozmanitých vzdělávacích aktivit. Svým zaměstnancům nabízí i emoční podporu, protože si uvědomuje náročnost pedagogické práce.

4. Ředitel samozřejmě hodnotí výstupy dalšího vzdělávání. Oceňuje snahu a růst, není potřeba dosáhnout dokonalosti. Efektivnost zjišťuje pomocí zpětné vazby a následně získaná data analyzuje. (Lazarová a kol., 2006, s. 190).

Tento výčet činností ředitele je jistě dostačující a jsou v něm zahrnuty všechny oblasti související s dalším vzděláváním pedagogů. Co v něm ale chybí, je přínos z těchto aktivit pro další rozvoj školy. Na ten se zaměřil Perrenoud (1994) a vymezil konkrétní způsoby, jak podporovat uplatňování poznatků v praxi, které nám charakterizuje Lazarová (2006, s. 191) takto: „*Ředitel žádá od učitelů zpětnou vazbu ze vzdělávacích akcí*“ formou příspěvků na poradě, sepsání poznatků ze seminářů apod., „*podporuje sdílení nových poznatků mezi učiteli*“, formou neformálních rozhovorů, předáváním zkušeností, kolegiální podporou, „*kontroluje uplatňování poznatků v praxi a organizuje společné vzdělávání ve škole*“ (Lazarová a kol., 2006, s. 191).

Výčet výše uvedených činností, které jsou nedílnou součástí práce ředitelů škol, určitě dostatečně přibližuje široký rozsah aktivit, které v souvislosti s dalším vzděláváním vykonávají. Je zcela na řediteli, jaký si vybere způsob řízení dalšího vzdělávání. Jestli bude více organizovat a řídit, nebo podporovat i vlastní iniciativu učitelů, jestli dá přednost kontrole, anebo bude delegovat některé konkrétní činnosti. Rozhodně by měl všem pedagogům vytvořit vhodné a příznivé podmínky, měl by je vhodně motivovat a podněcovat k seberozvoji. Můžeme tedy konstatovat, že role ředitele je v procesu dalšího vzdělávání pedagogů klíčová. Přesto může vedení školy k této oblasti zaujmout různé postoje, jež mohou být ovlivněny osobním přístupem ředitele ke vzdělávání, způsobem vedení lidí, řízením organizace a zároveň i ochotou nebo neochotou pedagogů se dále vzdělávat. Určitě jde o náročný proces, který zahrnuje mnoho dílčích činností a poukazuje tak na to, jak obsáhlá je práce ředitelů škol.

3 Specifika vzdělávání v mateřské škole

Vnímání podoby současné mateřské školy je určitě velmi ovlivněno společenskými, ekonomickými i sociálními změnami. Všechny tyto aspekty se promítají do způsobu řízení mateřské školy jako právního subjektu, na který působí různé vnější i vnitřní vlivy.

3.1 Mateřská škola jako učící se organizace

Nahlížíme-li na mateřskou školu jako na organizační jednotku v obecném pojetí, musíme si tento pojem nejprve vymezit. Podle Kociánové (2012, s. 20). je organizace „*sociálním systémem s určitým počtem členů, s vnitřní dělbou práce a rozdělením rolí, s hierarchií moci, systémem racionálně uspořádaným, relativně nezávislým na svých konkrétních členech*“. Pokud budeme vnímat mateřskou školu jako učící se organizaci, výklad pojmu se přeci jen poněkud liší. P. M. Senge (2006, s. 30) uvádí, že jde o takovou organizaci, kde jsou neustále rozvíjeny znalosti, dovednosti a schopnosti zaměstnanců s dosahováním výsledků, které si přejí. Zdůrazňuje také, že „*podstatou učící se organizace je změna myšlení Učící se organizace je místo, v němž lidé nepřetržitě poznávají, jak vytvářejí svou skutečnost*“. Taková organizace se podle něj neustále učí novým věcem, posiluje myšlenku společné vize a tím buduje týmové učení (Senge, 2006, s. 30-31).

Učící se organizace zapojuje do procesu rozhodování a řízení participativně všechny své zaměstnance jako členy týmu. Ředitel je poté tím, kdo řídí, plánuje, vyhodnocuje aktivity, vede zaměstnance k iniciativě a k připravenosti na změny. Jeho snahou by mělo být budovat systematicky se rozvíjející organizaci, kde se všichni pracovníci budou schopni učit.

Sedláčková definuje mateřskou školu jako organizaci ve „*smyslu uspořádaného systému. Je jednotkou s nadstavenými pravidly a danou strukturou. Sdružuje skupinu lidí, jejichž činnost směřuje ke společnému záměru a cíli*“ (Syslová a kol., 2015, s. 275).

Podobně jako Sedláčková, charakterizuje školu jako organizaci i Prášilová (2003, s. 20–21). Školu vnímá jako místo, kde lidé svým společným snažením chtějí dosáhnout daných cílů.

Záměrem a cílem mateřské školy je určitě usilovat o dobré předškolní vzdělávání, které definuje školský zákon v § 33, kdy mateřská škola rozvíjí a podporuje osobnostní a sociální rozvoj dítěte, vytváří předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a pomáhá snižovat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon ve znění pozdějších předpisů).

Tento fakt podporuje i Pol (2007, s. 12), který uvádí, že každá škola je osobitá tím, jak dokáže využít poskytnutý prostor pro svůj další rozvoj. „*Především jde o to, jak formuluje svou dlouhodobou představu o svém rozvoji, střednědobé i krátkodobé cíle, vytváří a přizpůsobuje struktury a procesy, kultivuje svou kulturu, nakládá se zaměstnanci i materiálními zdroji a komunikuje s vnějším prostředím, to znamená, jak se škola chová jako organizace*“ (Pol, 2007, s. 12).

Mateřská škola je tedy organizační jednotka, tvořená jednotlivými skupinami lidí. Ředitel školy by měl těmto skupinám věnovat svou pozornost, protože výrazně ovlivňují chod i kvalitu mateřské školy. Pokud má tedy mateřská škola zvládat stupňující se požadavky vnějšího prostředí, musí se opřít o vzájemnou spolupráci lidí ve škole i v jejím okolí. Pol (2007, s. 53) vymezuje tři důležité faktory pro úspěch školy, kdy na prvním místě jsou lidé a to, jak se s nimi ve škole zachází, jestli mají důvěru a podporu od vedení. Dalším faktorem je pracovní prostředí, které umožňuje spolupráci, sdílení zkušeností, hodnot, ale i společnou reflexi. Třetím faktorem je způsobilost k učení, která souvisí s motivací lidí k vlastnímu rozvoji. Pokud dojde k naplnění všech těchto faktorů, můžeme předpokládat „*rozvoj školy směrem k ideálům učící se a spolupracující organizace*“ (Pol, 2007, s. 53).

Typické pro učící se organizaci jsou cíle a vize založené na znalostech, kdy dochází k podpoře vzdělávání, které je vnímáno jako samozřejmost. To zmiňuje i studie OECD, kdy „*škola jako učící se organizace nabízí podporující prostředí a nebojí se investovat čas do kvalitních a profesionálních vzdělávacích příležitostí pro všechny zaměstnance. V učící se škole jsou zaměstnanci podporováni v tom, aby si sami identifikovali cíle a priority svého dalšího rozvoje a vzdělávání, které zároveň odpovídají cílům školy a potřebám žáků či studentů. Učení se je také založeno na ideálně každodenní zpětné vazbě*“ (oecd.org., 2016, s. 3 [on-line]).

Proměna školy je tedy podmíněna i proměnou přístupu managementu, kdy kompetentní ředitel vede kompetentní pedagogy, kteří povedou děti k získávání kompetencí. Podle Slavíkové (2008, s. 39) je toto „*model řízení školy jako učící se organizace*“. Také je zde využíván jiný přístup k získávání informací, znalostí a dovedností, které slouží především k vytvoření pracovních týmů. Členové mezi sebou sdílejí to, co ví, takže nestačí pouze „*to vědět, ale vědět jak, vědět proč a vědět kdy*“ (Slavíková, 2008, s. 39). Samozřejmě sem patří klima školy, její kultura a to, že vedení školy požaduje zpětnou vazbu a výměnu zkušeností mezi pedagogy.

Vedení školy směrem k učící se organizace vyžaduje tedy od ředitele vlastnosti lídra, které se projeví především v řízení změn a vedení týmů. Je potřeba, aby tuto změnu všichni přijali. Dále Slavíková uvádí (2008, s. 46), že *„řídít učící se organizaci znamená vést aktivní tým spolupráčů“*, kde se zaměstnanci budou snažit zlepšovat své dovednosti jak individuálně, tak při vzájemné kooperaci. Škola se tak stane jedinečným místem změny, které umožní *„otevřený přístup k novým věcem a učitelům je třeba pomoci při překonávání nejistot a opouštění tradičních postupů“* (oecd.org., 2016, s. 6 [on-line]).

3.2 Týmová spolupráce v mateřské škole

Tým můžeme chápat jako skupinu lidí, kteří tvoří a vykonávají společnou činnost za účelem splnění nějakého cíle. *„Tým tedy tvoří tři a více jedinců, kteří jsou ve vzájemné interakci, vnímají společnou identitu, přijímají kolektivní normy a cíle, uvědomují si jeden druhého. Týmy většinou mají časové, finanční a materiální limity“* (Kolajová. 2006, s. 12).

Z dalších zdrojů můžeme uvést Plamínka (2009, s. 20), který říká, že *„týmy jsou vlastně synergické skupiny. Synergie je nejen průvodním znakem funkčního týmu, ale často i důvodem a smyslem vzniku týmů“*. Pod pojmem synergie si můžeme představit hodnoty, potenciál a vazby lidí, které se vzájemně ovlivňují a doplňují. Duchoň se Šafránkovou (2008, s. 217) uvádí, že *„tým dává prostor pro seberealizaci a seberozvoj svých členů a že v dobře fungujícím týmu nalézají nová, netradiční řešení“*

Ředitel školy by měl umět na základě informací o svých spolupracovnících vytvořit funkční týmy, pro které bude sdílení zkušeností a znalostí cestou pro naplnění společných cílů a vize školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2021, s. 33) také klade důraz na týmovou práci, kdy ředitel školy *„podporuje a motivuje spoluúčast všech členů týmu na rozhodování o zásadních otázkách školního programu. Vyhodnocuje práci všech zaměstnanců, pozitivně zaměstnance motivuje a podporuje jejich vzájemnou spolupráci, pedagogický sbor pracuje jako tým, zve ke spolupráci rodiče“*. Velmi podobné kritérium najdeme i v materiálech České školní inspekce, která při své činnosti hodnotí, jak pedagogové aktivně spolupracují. Jestli si poskytují vzájemnou podporu a zpětnou vazbu tak, jak je uvedeno v popisu tohoto kritéria: *„Pedagogové mezi sebou vytvářejí, podporují a udržují kolegiální vztahy a vzájemný respekt. Dlouhodobě aktivně spolupracují, efektivně si předávají poznatky, využívají i formy vzájemných hospitací s cílem zlepšovat kvalitu*

poskytovaného vzdělávání. Vzniklé problémy jsou systematicky řešeny, týmová spolupráce je efektivní“ (Česká školní inspekce, 2021/2022, s. 24).

Jak uvádí autoři Trojan, Trojanová a Trunda (2016, s. 72–74), ve škole najdeme stálé týmy a týmy, které sdružuje určitá konkrétní činnost. Učitelé se v nich většinou dobře znají, jsou schopni cíleně spolupracovat, diskutovat a nebojí se vyjádřit i svůj nesouhlas. Dále zmiňují, že existují přechodné týmy, které vznikají za účelem konkrétních krátkodobých akcí.

Typickým týmem mateřské školy je dvojice úzce spolupracujících učitelek na třídě, která je zároveň součástí menšího či většího spolupracujícího týmu celé školy. Nacházíme se tedy v rovině vnitřní spolupráce v mateřské škole. Je žádoucí, aby ředitel školy svým přístupem a stylem vedení uměl vytvořit pozitivní klima a takové vztahy na pracovišti, které povedou k efektivní spolupráci mezi učitelkami. Termín spolupráce vymezuje Kolajová (2006, s. 46) jako *„systematickou integraci úsilí jedinců při dosahování společného cíle“*.

Tato spolupráce se dotýká všech oblastí školy, a proto je důležité, aby učitelky spolu intenzivně komunikovaly. Samozřejmostí jsou společné porady, při nichž se probírají záměrná i nahodilá pozorování dětí při různých aktivitách, hrách a dalších činnostech. Všechny tyto skutečnosti by se měly odrazit i v hodnocení výsledků pedagogické práce s dětmi. Spolupráce mezi učitelkami je vnímána i rodiči dětí a je žádoucí, aby učitelky vystupovaly jednotným způsobem a velmi podobně reagovaly na pozitivní či negativní způsoby chování dětí. Můžeme tedy říci, že vzájemná shoda a porozumění dvou učitelek zásadně ovlivňují dění ve třídě a spokojenost dětí. Neméně důležitý je také vzájemný respekt, ochota vyslechnout si názor někoho jiného či umění poskytnout zpětnou vazbu.

Podle Sengeho (2006, s. 27) je základem *„týmového učení dialog jako schopnost členů týmů odložit všechny předpoklady a domněnky a zahájit skutečné společné přemýšlení“*. Zejména jde tedy o vztahy na pracovišti, vytvoření důvěrného prostředí, učit se doplňovat druhého a vnímat se navzájem jako kolegové. *„Kolegialita neznámá, že ve všem musíte s druhým souhlasit a že všichni musí mít na vše stejný názor. Naopak, skutečná síla schopnosti vidět v tom druhém kolegu se projevuje ve chvílích, kdy se názory různí“* (Senge, 2006, s. 239).

Kolegiální vztahy úzce souvisejí s profesním rozvojem a se spoluprací učitelů ve smyslu přenášení a sdílení zkušeností. Podle Schenkové (2016, s. 36–37) může mít v mateřské škole řadu podob a forem mezi které řadíme: *„spontánní rozhovory, vzájemné hospitace,*

kolegiální návštěvy ve třídě, spolupráce při implementaci nových poznatků, společná práce, společné plánování, tvoření a hodnocení, školní akce, týmová výuka postavená na principech vzájemné pomoci a podpory, kdy učitelky ve třídě společně plánují cíle i strategie, poskytují si zpětnou vazbu k realizaci plánu i k výstupům, tedy co se děti dozvěděly, naučily, získaly“ (Syslová a kol., 2016, s. 36–37).

Kolegiální podpora a týmová spolupráce nám představují vztahy mezi ředitelem a učiteli ve škole. Na základě zkušeností jednotlivých členů společně řeší problémy a při uplatňování nápadů hledají společnou cestu k nejlepšímu možnému výsledku. Tím dochází ke sdílení a výměně informací a všichni tak získávají motivaci k dalšímu rozvoji. Způsob, jakým ředitel vede své lidi, jak umí z jednotlivců a skupin vytvořit tým, udržovat na pracovišti dobré vztahy či řešit konflikty, má jistě vliv na veškeré činnosti celé mateřské školy (Kolajová, 2006, s. 16).

3.3 Mentoring jako forma kolegiální podpory

Jak je uvedeno výše, spolupráce mezi pedagogy může mít mnoho podob a jednou z forem podpory může být mentoring. Průcha s Veteškou (2014, s. 181) tento pojem definují jako specifický a vzájemný proces, při kterém mentoři směřují učitele a poskytují jim užitečné rady a neustálou podporu. Mentor tedy vystupuje v tomto vztahu v roli zkušenějšího a učitelů v rámci jeho seberozvoje poskytuje rady potřebné k získání dovedností a zkušeností, které využije při výkonu svého povolání. Nejčastěji má tedy mentoring podobu osobního přístupu při vzdělávání na pracovišti a přispívá tak k lepšímu výkonu.

Syslová (2013, s. 67) mentoring považuje „za kolegiální spolupráci, při níž jde o podporu zkušenějšího učitele učiteli méně zkušenému. Mohou ale nastat případy, kdy půjde o pomoc učitele služebně mladšího staršímu kolegovi.“ Rozumí se tím situace, kdy zkušenější člověk předává profesní podporu, vědomosti nebo dovednosti učitelů, aby mu zjednodušil osobnostní a profesní rozvoj. Jedná se tak o proces individuální kolegiální podpory, jehož úkolem je zvýšení efektivity a kvality pracovního výkonu i poskytnutí informací. (Syslová, 2013, s. 67) Metoda mentoringu umožňuje účast všech pedagogů mateřských škol bez ohledu na stupeň vzdělání nebo délku jejich praxe. Jde především o rozvíjení komunikačních dovedností, profesních znalostí a zlepšování kvality pedagogického procesu.

Pol (2007, s. 137) uvádí, že na jedné straně je osoba uvádějící do znalosti oboru a na druhé straně stojí někdo, kdo z této situace získá zkušenosti prostřednictvím vedení v reálných

situacích. „*Ve škole může být takovým například vztah mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem.*“

Lacina et. al (2016, s. 35-36) vnímá mentoring jako vztah dvou kolegů, který nemusí být založen jen na věku, ale třeba také na skutečnosti, že kolega, mající potřebné znalosti je předává dál, protože druhý kolega o to stojí. „*Literatura vymezuje pojem reverse mentoring, kdy věkově či služebně mladší kolega, který disponuje potřebnými odbornými a osobnostními předpoklady pro poskytování vhodné podpory v duchu mentoringových zásad, pomáhá překonávat problémové situace starším kolegům.*“ (Lacina et. al, 2016, s. 35-36). Mentoring se tak stává každodenním přirozeným setkáním dvou učitelů, kteří jsou si navzájem přínosnými a pokud možno rovnocennými partnery.

Píšová a Duschinská (2011, s. 46) uvádí, že „*mentoring v učitelství můžeme vymezit jako dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti*“ a tím dochází k profesnímu rozvoji. Mentoring tak můžeme považovat za „*jednu z forem kolegiální spolupráce, pro který je typická přímá osobní spolupráce*“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 47).

Podle Šnebergra a Dobrovolné (2012, s. 7-10) hovoříme o interním mentoringu ve škole. Ten je založen na principu sdílení učitelských znalostí a dovedností mezi kolegy. Předpokladem také je, že všichni znají společnou vizi školy a chtějí se vzájemně rozvíjet a učit. Teprve potom může dojít k vytvoření učících se týmů, pro které není problém postupně změnit dosavadní návyky a postupy v pedagogické práci. Tato metoda by měla především napomáhat v rozvoji mateřské školy, v řešení konkrétních problémů z pedagogické praxe, při začleňování nových kolegů, při osvojování si správných postupů či návyků pro efektivní práci. Při jeho zavádění do organizace musí mít ředitel na zřeteli, že se jedná o dlouhodobý proces, s kterým by se měl dobře seznámit. Na základě těchto znalostí by měl vytvořit podmínky pro realizaci mentoringu, seznámit s tímto záměrem pedagogické pracovníky a podpořit ty pedagogy kteří o tuto formu podpory projeví zájem. Nezáleží na tom, jestli budou v roli zkušenějšího nebo toho, kdo bude podporu přijímat. Pedagogové by tuto metodu měli vnímat jako podporující pro jejich profesní rozvoj, ne jako nástroj kontroly. (Syslová a kol., 2016, s. 40)

Podstata mentoringu a principu učící se organizace má své základy položeny na učení se v rámci celé školy. Nezbytná je ochota i aktivita pedagogů pracovat na svém profesním rozvoji při kterém bude docházet k zdokonalování jejich pedagogických kompetencí. Obě tyto formy poskytují nemalý prostor pro budování týmové spolupráce a sdílení nabitých zkušeností, dovedností a znalostí.

4 Obecná charakteristika výzkumu

Na teoretickou část práce navazuje výzkumná část, která čerpá z poznatků získaných studiem odborné literatury. V této části práce bude popsán hlavní cíl výzkumu a poté dílčí výzkumné otázky. Dále je představen výzkumný nástroj, určen výzkumný souboru, tvorba dotazníků a popsán sběr údajů. Poslední kapitola definuje výsledky vlastního výzkumu – zpracování dat, analýzu údajů a zjištěné výsledky.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jak ředitelé mateřských škol podporují a ovlivňují pedagogy v jejich dalším rozvoji, a jak sami pedagogové vnímají podporu ředitele v tomto procesu.

Pro naplnění cíle je potřeba odpovědět na tyto dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké konkrétní možnosti podpory ředitel/ka mateřské školy nejčastěji využívá při dalším rozvoji pedagoga?
2. Proč ovlivňují ředitelé/ky mateřských škol své pedagogické pracovníky v jejich dalším rozvoji?
3. Jestli pedagogové percipují podporu v oblasti dalšího vzdělávání od svého ředitele/ky?

4.2 Výzkumný nástroj

Za účelem sběru dat byl zvolen kvantitativní typ výzkumu formou dotazníkového šetření, které bylo anonymní. Protože v dnešní době již má většina ředitelů k dispozici počítač s internetovým připojením zvolili jsme formu elektronického dotazníku vytvořeného přes webové stránky Survio s.r.o. Tato forma umožňuje rychlý sběr data, jejich následnou analýzu a respondent při vyplňování není omezen časem. Nevýhodou dotazníkového šetření je, že návratnost odpovědí podle Gavory (2000, s. 107) velmi kolísá a nikdy není 100%.

4.3 Výzkumný soubor

V Jihočeském kraji je celkem 334 škol a zařízení mezi kterými jsou státní, soukromé, církevní a sloučené mateřské školy. Respondenty výzkumného šetření jsou ředitelé a pedagogičtí pracovníci ze státních mateřských škol v Jihočeském kraji. Pro získání dat jsme oslovili ohniskovou skupinu 124 ředitelů samostatných mateřských škol. Protože nelze získat adresy pedagogických pracovníků byl do e-mailu pro ředitele mateřských škol přidán

také odkaz na dotazník pro pedagogy s prosbou o jeho předání. Pro rozeslání dotazníku byl použit aktuální seznam mateřských škol z <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol> ze stránek MŠMT a pro získání adres mateřských škol stránky <https://www.firmy.cz/Institute-a-urady/Vzdelavaci-institute/Materske-skoly/Statni-materske-skoly/kraj-jihocesky>

Taktéž lze konstatovat, že výsledky tohoto výzkumu nelze zevšeobecnit, výsledky lze aplikovat pouze na ohniskovou skupinu. Pro účel pilotáže a ověření funkčnosti dotazníků jsme oslovili některé kolegy ze studijního ročníku oboru Školský management.

4.4 Tvorba dotazníku

Tvorba dotazníků vycházela z cílů předmětu výzkumu. Otázky a položky v dotazníku byly zvoleny s ohledem na okruhy témat týkajících se profesního rozvoje. Snahou bylo položit otázky tak, aby z odpovědí byl jasný postoj ředitele a jeho aktivita, ale i postoj a aktivita pedagogických pracovníků. Oba dotazníky, ten pro ředitele mateřské školy, i ten pro pedagogy, se skládají celkem ze 14 otázek. Respondenti si vybírali z nabízených možností jednu nebo více odpovědí, možností bylo také vyjádření respondentů v polouzavřené otázce nebo pomocí dané škály. Pokud to ráz otázek dovolil, byla nabídnuta i možnost jiné odpovědi s možností jejího popisu. Otázky jsou zaměřeny na zjištění základních údajů jako délka praxe, na jednotlivé formy a metody profesního rozvoje a poskytnutí zpětné vazby jejich přínosu. Další otázky jsou zaměřeny na míru podpory profesního rozvoje za strany ředitele a na překážky, které tuto podporu určitě ovlivňují.

4.5 Interpretace výsledků šetření

Dotazníky byly rozeslány 124 ředitelům/kám mateřských škol s prosbou o vyplnění dotazníku pro ředitele/ky a předání odkazu na dotazník pro pedagogické pracovníky školy.

Data pro analýzu byla získána originálními dotazníky vytvořenými pro zjištění cílů výzkumu. Dotazníky byly vytvořeny dva, jeden pro ředitele/ky mateřských škol, jeden pro jejich pedagogické pracovníky.

Statistika dotazníku pro ředitele/ky:

57 návštěv, 40 vyplněno, 15 nevyplněno, úspěšnost 70,2 %.

Statistika dotazníku pro pedagogické pracovníky:

115 návštěv, 70 vyplněno, 45 nevyplněno, úspěšnost 60,9 %.

Některé dotazníky se vrátili jako nedoručené se zprávou, že uvedená e-mailová adresa mateřské školy není platná. Respondenti také mohli z nabízených možností zvolit optimální odpověď, přičemž mohli vybrat i více než jednu variantu. Proto je celkový počet odpovědí v některých otázkách vyšší než počet respondentů.

4.6 Analýza jednotlivých položek dotazníkového šetření

V následující části podrobně rozebíráme získaná data u jednotlivých otázek. Uváděné hodnoty jsou jak absolutní, tak procentuální, vždy doplněné grafem s popisem a procentuálním počtem odpovědí. V polouzavřené otázce z obou dotazníků jsme nejprve sloučili odpovědi dle jejich četnosti metodou ručního třídění (Chráska, 2016, s. 171) a teprve potom jsme provedli její vyhodnocení.

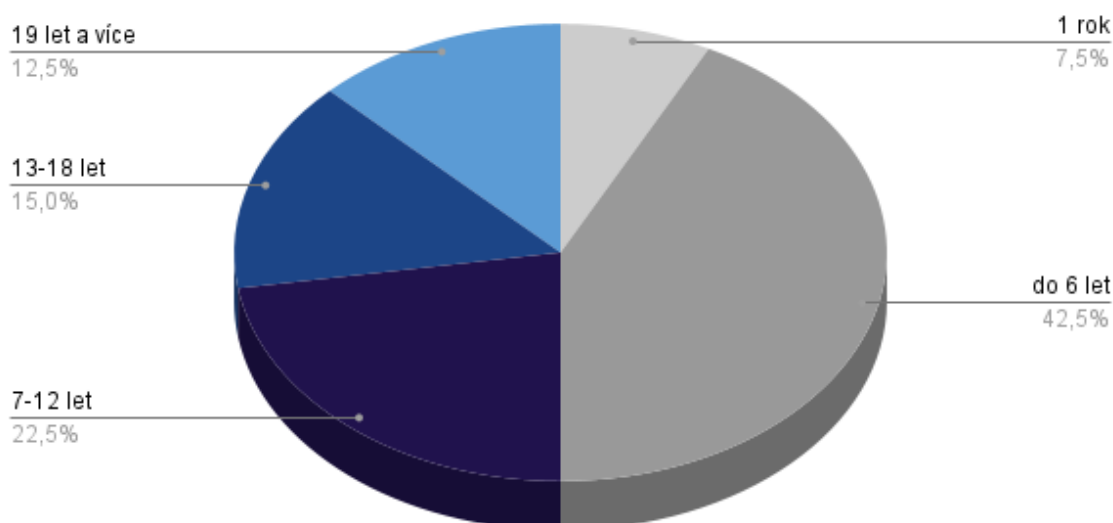
Získaná data jsou následně komentována, pokud podle našeho názoru uvádí překvapivá zjištění. Zároveň upozorňujeme, pokud otázka poskytuje odpověď na cíle výzkumu.

Dotazník pro ředitele mateřských škol

1. Uveďte prosím, jak dlouho jste ve funkci ředitele/ky mateřské školy?

Celkem na tuto otázku odpovědělo všech 40 respondentů. Největší podíl 17 respondentů (42,5 %) je ve funkci ředitele/ky do 6 let. Následuje zastoupení 9 respondentů (22,5 %), kteří jsou ve funkci od 7 do 12 let, 6 respondentů (15 %) je ve funkci 13 až 18 let a 5 respondentů (12,5 %) uvedlo, že jsou ve funkci 19 let a více. Pouze 3 respondenti (7,5 %) uvedli, že jsou ve funkci 1 rok.

Graf 1: Počet let ve funkci ředitele/ky



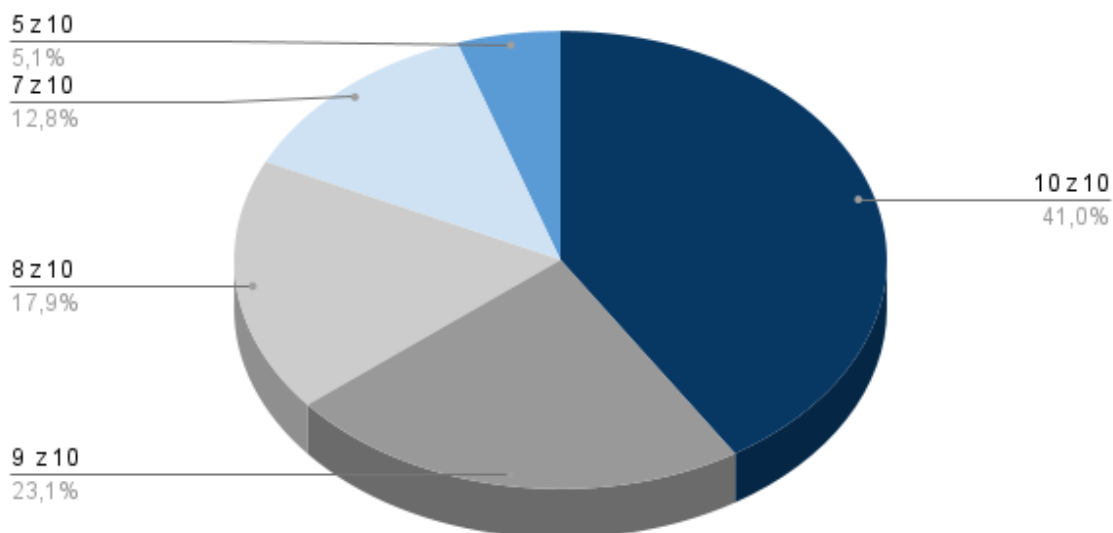
Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

2. Na škále od 1 do 10, prosím vyznačte, jakou důležitost přisuzujete dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků s ohledem na rozvoj školy.

Na desetibodové škále (10 = největší důležitost, 1 = nejmenší důležitost) měli respondenti vyznačit, jak je pro ně další vzdělávání důležité. Na tuto otázku odpovědělo celkem 40 respondentů.

Většina dotázaných, 16 respondentů (41 %), přisuzuje dalšímu vzdělávání největší důležitost. Druhé nejvyšší zastoupení, 10 odpovídajících (23,1 %), přisuzuje důležitosti dalšího vzdělávání hodnotu 9 bodů. Třetí skupina 7 respondentů (17,9 %) přidělila této oblasti 8 bodů. Dalších 5 respondentů (12,8 %) dalo dalšímu vzdělávání důležitost 7 bodů. Pouze 2 ředitelé (5,1 %) přidělili důležitost 5 bodů. Pod touto hranicí nenásledovala již žádná odpověď. Je tedy zřejmé, že oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků není pro všechny ředitele stejně prioritní, ale všichni si uvědomují jeho význam.

Graf 2: Důležitost dalšího vzdělávání z pohledu ředitele

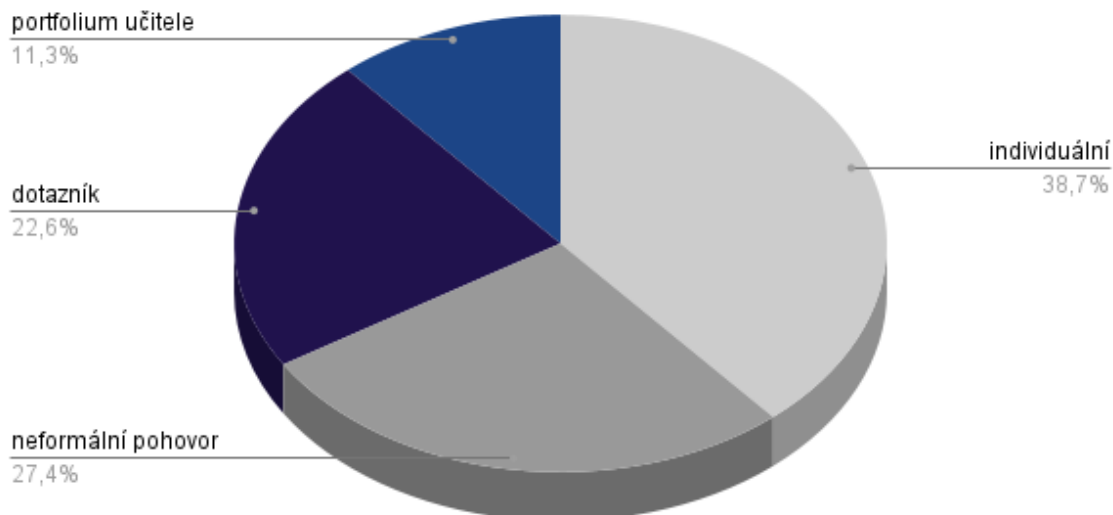


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

3. Prosím vyberte, jakým způsobem zjišťujete profesní potřeby Vašich pedagogů.

V tomto bodě mohli respondenti označit více odpovědí, proto je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Nejčastěji ředitelé uváděli, že zjišťují profesní potřeby při individuálním pohovoru s pracovníkem, celkem to bylo 24 respondentů (38,7 %). Dalších 17 odpovídajících (27,4 %) uvádělo, že tyto potřeby zjišťují při neformálních rozhovorech, 14 dotázaných (22,6 %) volí pro zjišťování potřeb pedagogů dotazníky a dalších 7 respondentů (11,3 %) uvedlo, že vychází z portfolia pedagogického pracovníka.

Graf 3: Zjišťování profesních potřeb pedagogů



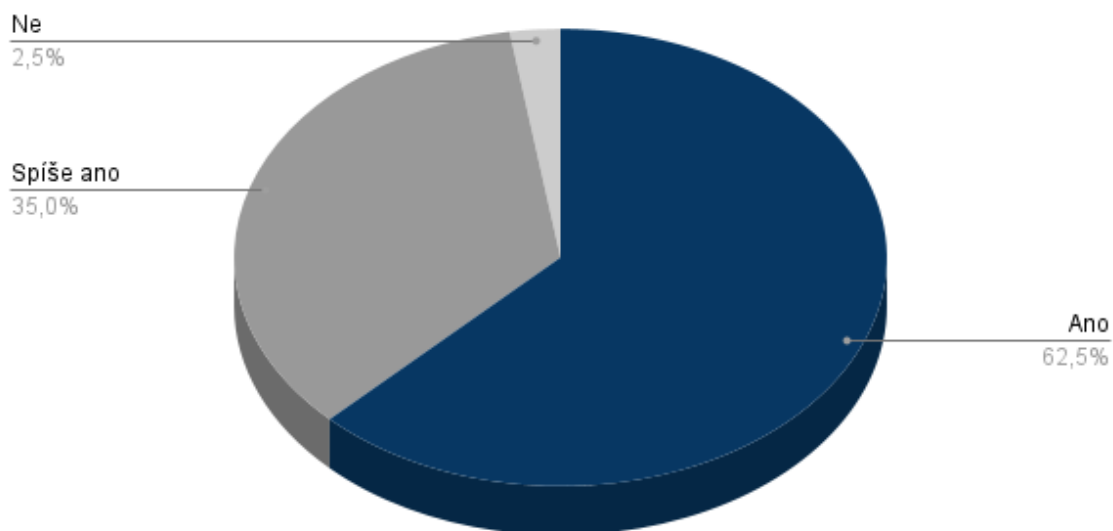
Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

4. Využíváte tato zjištění pro následnou tvorbu plánu dalšího vzdělávání?

Z počtu celkových 40 respondentů zvolilo jasnou odpověď ano 14 respondentů (35 %). Ve většině případů ředitelé volili odpověď spíše ano - 25 odpovídajících (62,5 %). Odpověď ne zvolil jen 1 respondent (2,5 %).

Vzhledem k tomu, že vytvářet plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je zákonná povinnost, je příjemným překvapením, že při jeho tvorbě přihlížejí k profesním potřebám pedagogických pracovníků.

Graf 4: Vytváření plánu dalšího vzdělávání



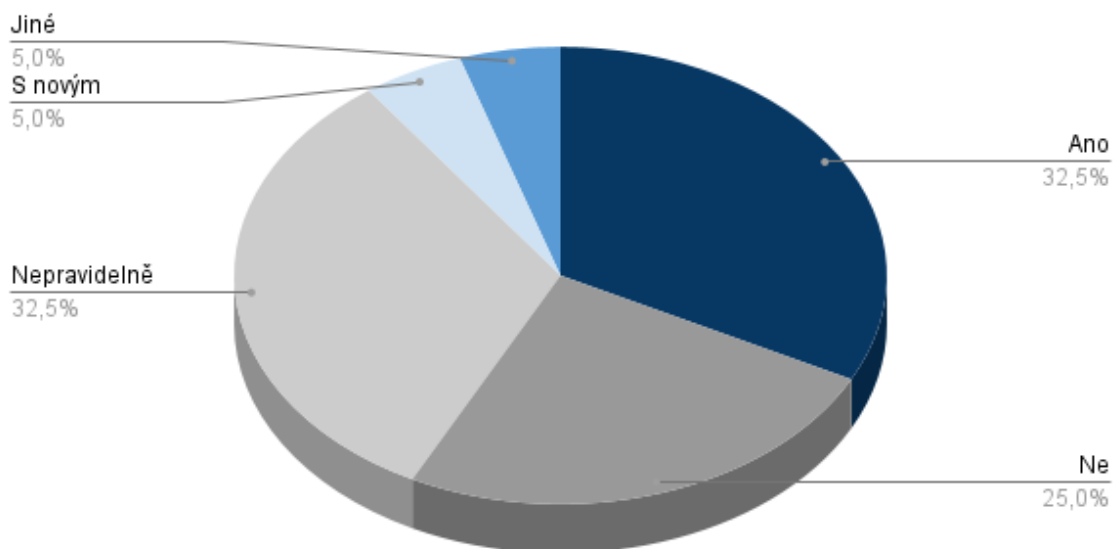
Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

5. Vytváříte na základě těchto zjištění s pedagogy plány osobního rozvoje?

Kladnou odpověď na tuto otázku zvolilo 13 respondentů (32,5 %). Stejný počet 13 respondentů (32,5 %) uvedl, že na základě svých zjištění vytváří plán osobního rozvoje pouze nepravidelně. Dalších 10 dotázaných (25 %) odpovědělo, že plán vůbec nevytváří a 2 respondenti (5 %) uvedli, že plány osobního rozvoje vytváří pouze s novým pedagogem. Jinou odpověď zvolili také 2 respondenti (5 %), kteří uvedli, že si plán vytváří sami či že se na to teprve chystají.

Tato oblast bude pro ředitele školy časově nejnáročnější, protože tento plán by měl vytvářet společně s pedagogem. Určitě je vhodné pověřit pedagoga sepsáním si svých priorit v dalším rozvoji, ve smyslu, kam se chci posunout.

Graf 5: Vytváření plánů osobního rozvoje

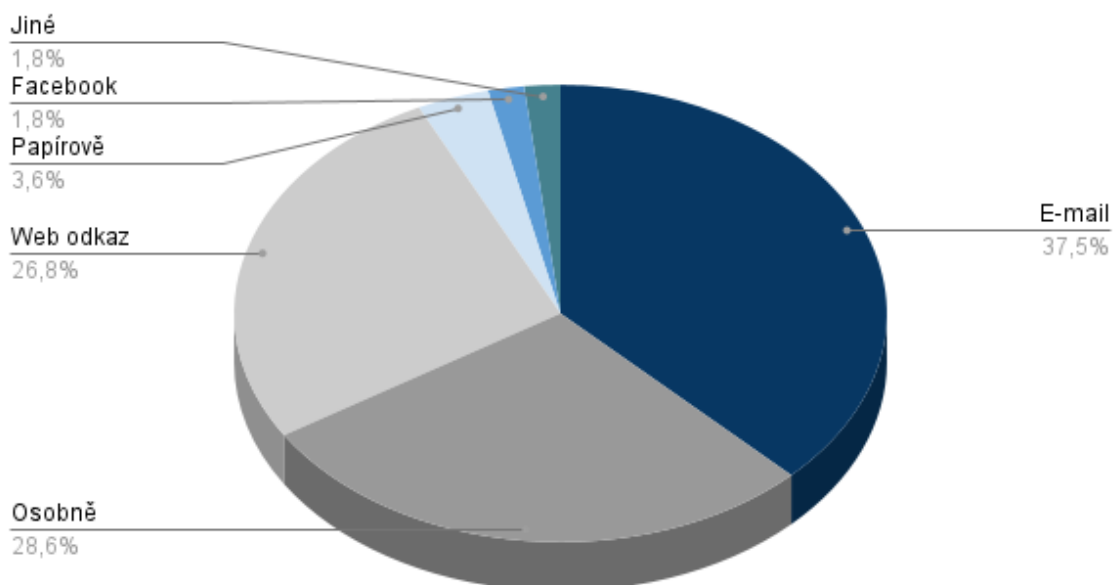


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

6. Jakým způsobem předáváte informace o nabídkách dalšího vzdělávání?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, a proto je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Drtivá většina odpovědí, celkem 32 z nich (37,5 %), se shodla, že nejčastěji informace o nabídkách předávají e-mailem. Následovalo 21 odpovědí (28,6 %) volících i osobní předání informací pedagogům. Dalších 16 respondentů (26,8 %) uvedlo poskytnutí informací o vzdělávání také přes webový odkaz, 15 respondentů (3,6 %) volilo papírovou podobu a jen 3 dotázaní (1,8 %) uvedli, že využívají i Facebook. Jiná odpověď byla jen v jednom případě a respondent uvedl firemní platformu Teams.

Graf 6: Předávání nabídek dalšího vzdělávání



Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

7. Ovlivňujete pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce? Pokud ano, napište, z jakého důvodu.

Cílem otázky bylo zjistit, zda a proč ředitel/ka ovlivňuje pedagogické pracovníky. Vzhledem k tomu, že šlo o polouzavřenou otázku, bylo nutné sloučit odpovědi do oblastí podle jejich četnosti. Celkem na tuto otázku vyplnilo 40 respondentů.

Odpověď ne nebo neovlivňuji uvedlo 21 respondentů (52,5 %).

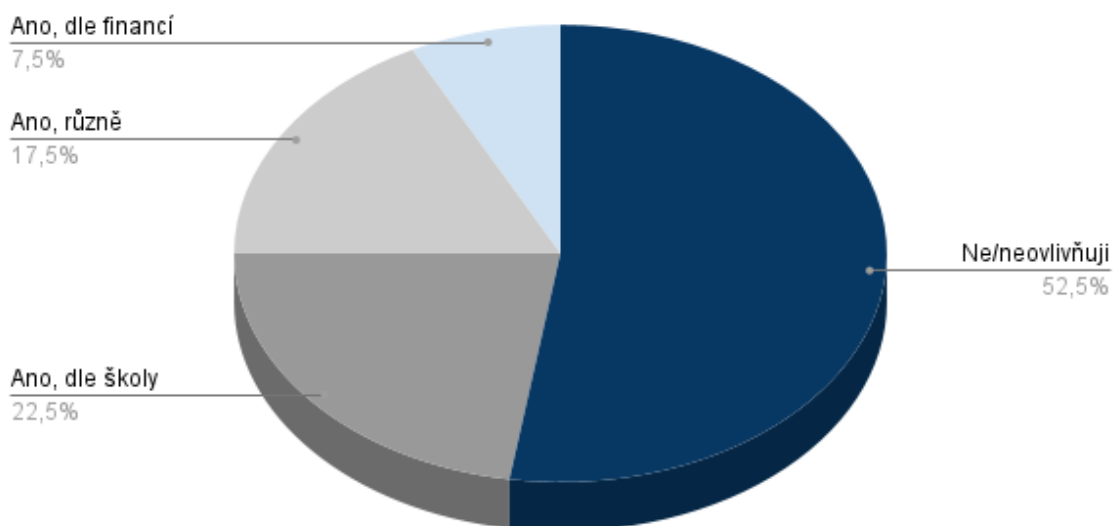
Odpověď ano, ovlivňuji s ohledem na potřeby školy uvedlo 9 respondentů (22,5 %).

Odpověď ano, doporučuji z různých důvodů uvedlo 7 respondentů (17,5 %).

Odpověď ano, ovlivňuji s ohledem na finance uvedli 3 respondenti (7,5 %).

Z odpovědí tedy plyne, že většina ředitelů pedagogické pracovníky nijak neovlivňuje a nechává jim při výběru dalšího vzdělávání volnost. Tyto výsledky odpovídají na jeden z dílčích výzkumných cílů, který se ptal po důvodu ovlivňování pedagogů při výběru dalšího vzdělávání.

Graf 7: Ovlivňování pedagogů při výběru vzdělávací akce

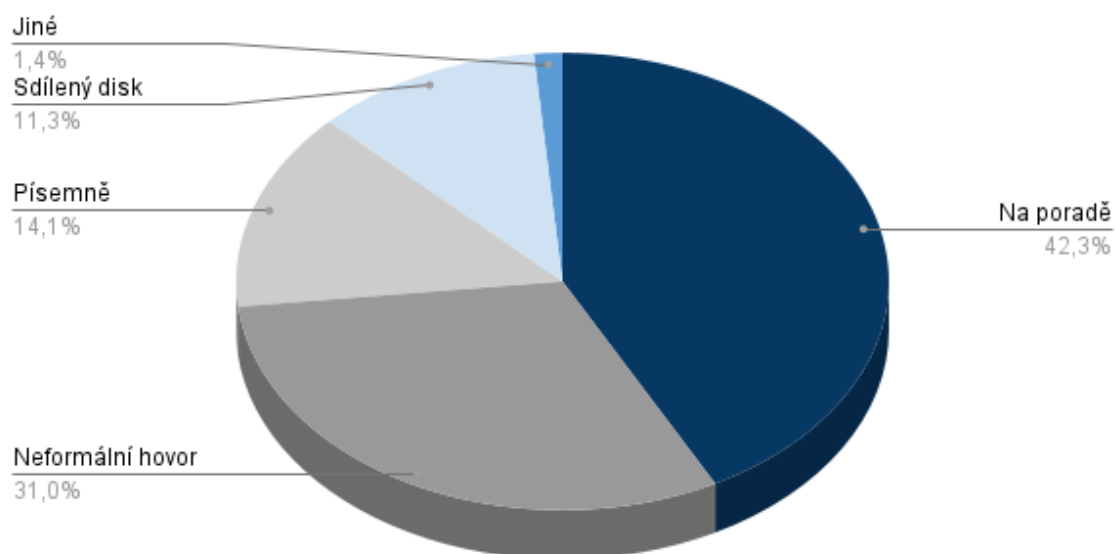


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

8. Jaký způsob zpětné vazby jako formu podpory ostatním pedagogům využíváte při předávání informací?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, tudíž je jejich celkový počet je vyšší než počet respondentů. Z odpovědí je patrné, že respondenti podporují předávání informací ostatním pedagogům, a to nejčastěji na pracovních poradách. Tuto možnost uvedli ředitelé/ky celkem v 30 případech (42,3 %). Skupina 22 respondentů (31 %) uvedla, že kolegové si předávají informace při neformálních rozhovorech. Formu písemného záznamu vybrali dotázaní v 10 odpovědích (14,1 %), 8 dotázaných (11,3 %) uvedlo, že pedagogové mají k dispozici sdílený disk a jedna odpověď (1,4 %) byla jiná (okamžitá zpětná vazba během dne).

Graf 8: Způsob předávání informací ze vzdělávací akce pedagogům

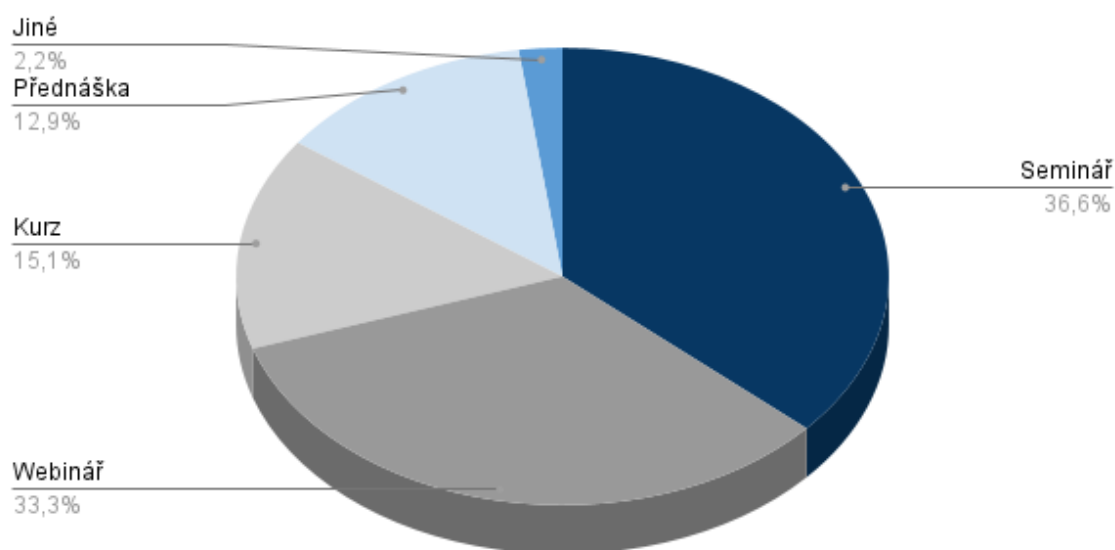


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

9. Jaké formy v rámci dalšího vzdělávání mimo pracoviště nejčastěji podporujete?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, proto je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Z uvedených odpovědí vyplynulo, že nejvíce ředitelé/ky podporují semináře jako vzdělávací formu mimo pracoviště. Tuto odpověď uvedlo 34 respondentů (36,6 %). Druhá nejčastější mimoškolní forma dalšího vzdělávání je webinář s celkovým počtem 31 odpovědí (33,3 %). Respondentům také vyhovuje forma kurzu, kdy tuto odpověď uvedlo 14 z nich (15,1 %) a jednorázovou přednášku zvolilo 12 odpovídajících (12,9 %). Jiná odpověď byla zvolena dvakrát (2,2 %) a to sdílení a doplňování knihovny či podle nabídky akcí.

Graf 9: Formy vzdělávání mimo pracoviště

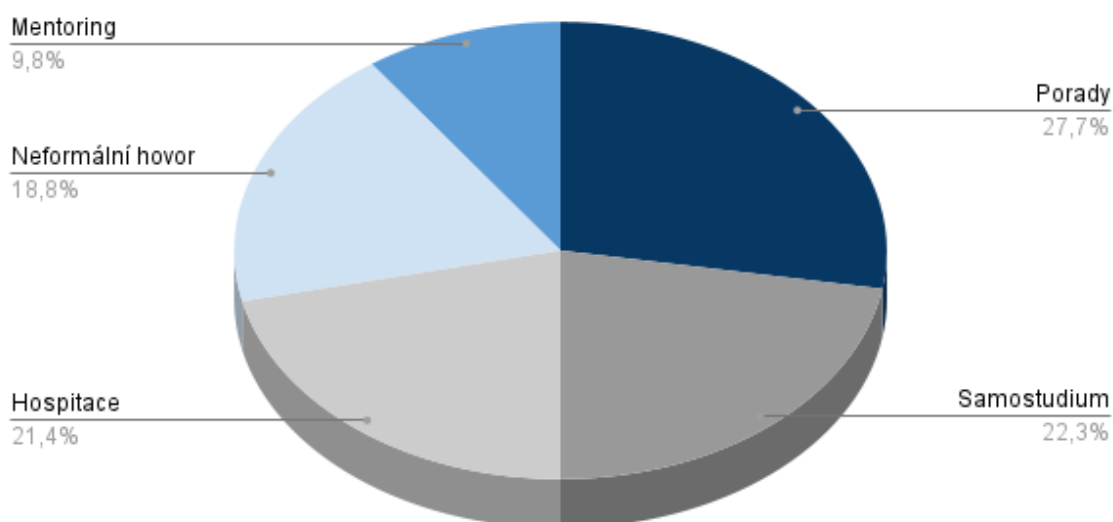


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

10. Jaké metody v rámci dalšího vzdělávání na pracovišti podporujete?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, proto je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Celkem 31 respondentů (27,7 %) uvedlo, že v rámci vzdělávání na pracovišti nejvíce podporují pracovní porady. Druhou nejvíce podporovanou metodou je samostudium, to bylo uvedeno ve 25 odpovědích (22,3 %). Dalších 24 respondentů (21,4 %) zařadilo na třetí místo vzájemné hospitace, což je pozitivní zjištění. 21 dotázaných (18,8 %) uvedlo metodu neformálních rozhovorů a pouze 11 odpovědí ředitelů/ek (9,8 %) zvolilo jako metodu vzdělávání na pracovišti mentoring.

Graf 10: Podporované metody vzdělávání na pracovišti

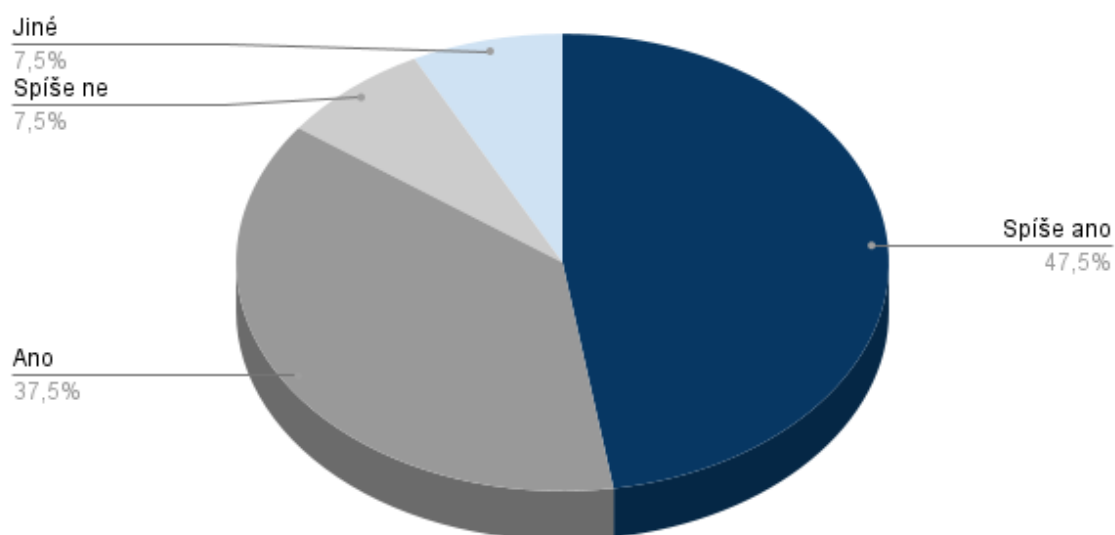


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

11. Uvítal/a byste na Vaší škole metodu mentoringu jako formu podpory zkušenějšího méně zkušenému?

Z celkového počtu 40 respondentů uvedlo 15 respondentů (37,5 %) odpověď ano. Druhou kladnou odpověď, spíše ano, zvolilo 19 respondentů (47,5 %). Pouze 3 odpovídající (7,5 %) uvedli odpověď spíše ne a stejný počet 3 dotázaných zvolil jinou odpověď, pod níž bylo uvedeno nevím, již probíhá a využíváme.

Graf 11: Mentoring jako podpora

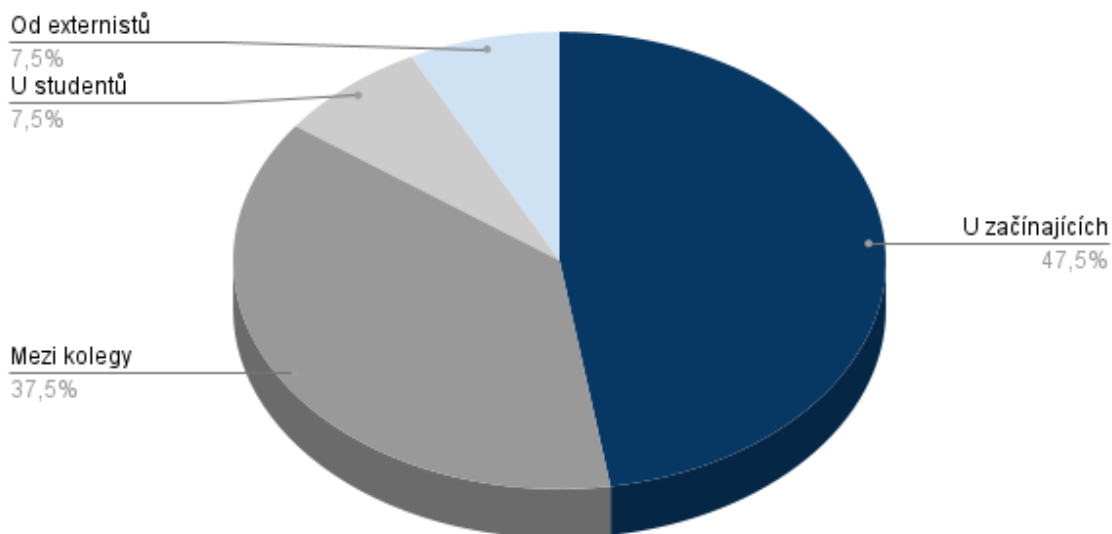


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

12. Vyberte, v jakých situacích byste ji využil/a?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, tedy je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Celkem 33 respondentů (47,5 %) uvedlo, že by tuto metodu využilo hlavně při uvádění učitelů do praxe, 16 respondentů (37,5 %) by ji uvítalo jako metodu při řízené kolegiální pomoci. Více než čtvrtina, tedy 11 odpovědí (7,5 %), uvedla mentoring jako použitelný při vedení praxe studentů, stejný počet 11 dotázaných (7,5 %) by ho uvítalo jako cílenou metodu rozvoje externími pracovníky a jen 2 respondenti by mentoring nevyužili vůbec. Možnost jiné odpovědi zvolil 1 odpovídající ředitel/ka a to, že neví, kdy by mentoring využil.

Graf 12: Využití mentoringu ředitelem/kou



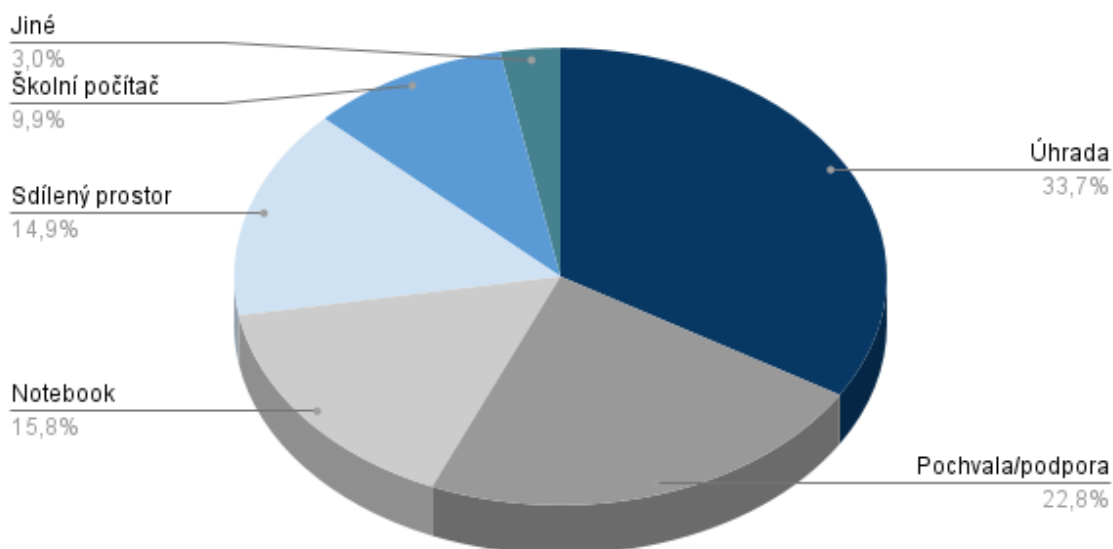
Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

13. Poskytujete pedagogickým pracovníkům nějakou formu podpory při dalším vzdělávání?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, proto je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Celkem 34 respondentů (33,7 %) vybralo jako nejčastější formu podpory úhradu konkrétní vzdělávací akce, druhou nejčastější formou podpory je pochvala a emoční podpora, kterou uvedlo 23 dotázaných (22,8 %). Dalších 16 odpovídajících (15,8 %) podporuje své pedagogy tím, že jim dají k dispozici notebook. Potom je skupina 15 respondentů (14,9 %), která poskytuje pedagogům sdílený prostor, 10 ředitelů/ek (9,9 %) uvedlo, že poskytují stolní počítač, ale jen ve škole. Poslední skupinou jsou 3 respondenti (3 %) uvádějící i jinou odpověď (např. za vzdělávání mimo pracovní dobu získání přesčasových hodin, tablet dle potřeby, notebook k zapůjčení).

Tyto výsledky nám poskytují odpověď na jednu z dílčích výzkumných otázek práce. Jako nejčastější formu podpory ředitelé v dalším vzdělávání využívají finanční úhradu akce, své pedagogy také chválí a poskytují jim ICT techniku.

Graf 13: Poskytování podpory pedagogům



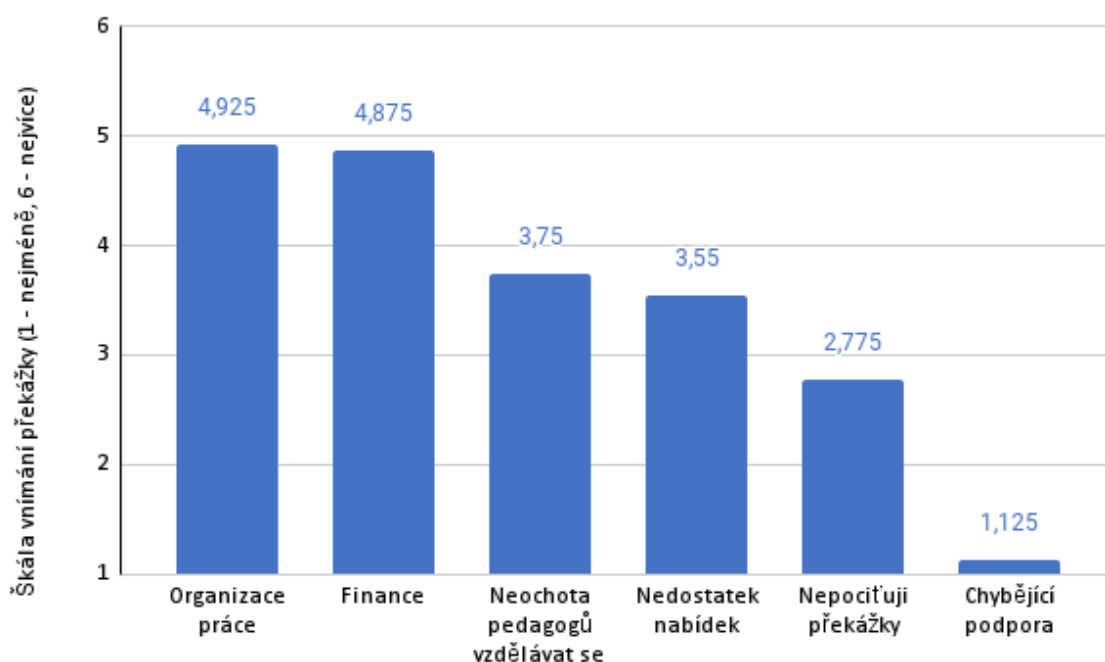
Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

14. Seřadte překážky, které Vám znemožňují ještě více podporovat další vzdělávání učitelů?

Na tuto otázku odpovědělo všech 40 respondentů. Měli možnost upravit pořadí položek tak, jak si myslí, že jim znemožňují ještě větší podporu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (1 = nejméně důležitá, 6 = nejvíce důležitá).

Respondenti uvedli, že největší překážku vidí v organizačním zajištění chodu školy po dobu nepřítomnosti pedagoga, tento problém získal hodnotou 4,925. Jako druhou nejvýše hodnocenou překážku uvedli ředitelé/ky finanční nákladnost vzdělávacích akcí (4,875). Třetí v pořadí byla překvapivě neochota pedagogů se dále vzdělávat (3,75), na čtvrtém místě respondenti uvedli nedostatečnost vhodných nabídek s hodnotou 3,55. Respondenti také uvedli, že nepociťují žádné překážky (2,775) a chybějící podpora ze strany vedení měla hodnotu 1,125.

Graf 14: Vnímání překážek ze strany ředitele/ky



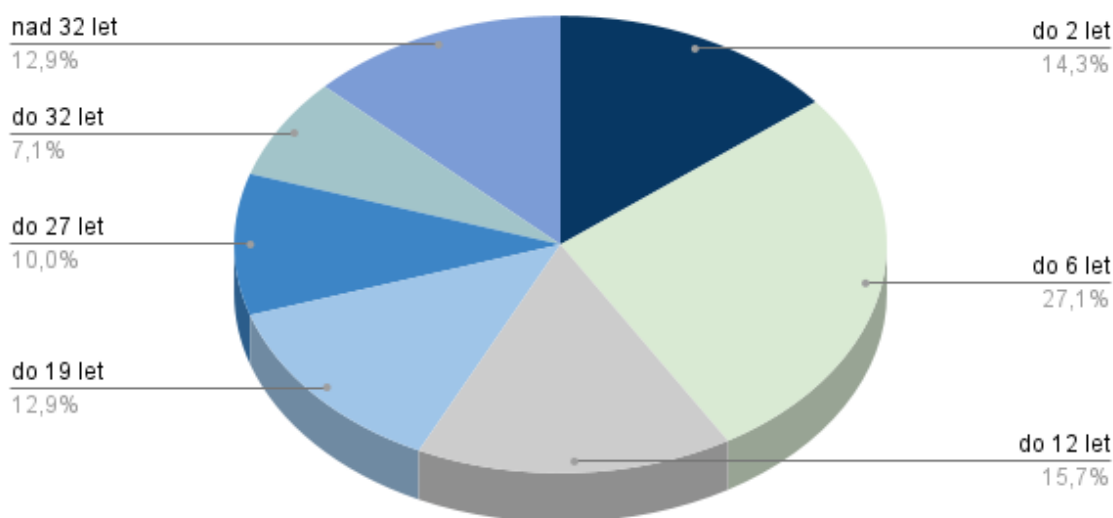
Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

Dotazník pro pedagogické pracovníky

1. Uved'te prosím, délku Vaší pedagogické praxe jako učitele/ky mateřské školy?

Celkem na tuto otázku odpovědělo 70 respondentů. Největší podíl 19 respondentů (27,1 %) má praxi do 6 let, 11 respondentů (15,7 %) uvedlo délku praxe do 12 let a 10 dotázaných (14,3 %) má délku praxe do 2 let. Uprostřed jsou dvě skupiny po 9 respondentech (12,9 %), které uvádí délku praxe jedna do 19 let a druhá nad 32 let. Nejméně zastoupeni jsou pedagogové s délkou praxe do 27 let, kdy tuto odpověď uvedlo 7 respondentů (10 %), a poté je skupina s praxí do 32 let, která čítá 5 respondentů (7,1 %).

Graf 1: Délka praxe pedagogických pracovníků



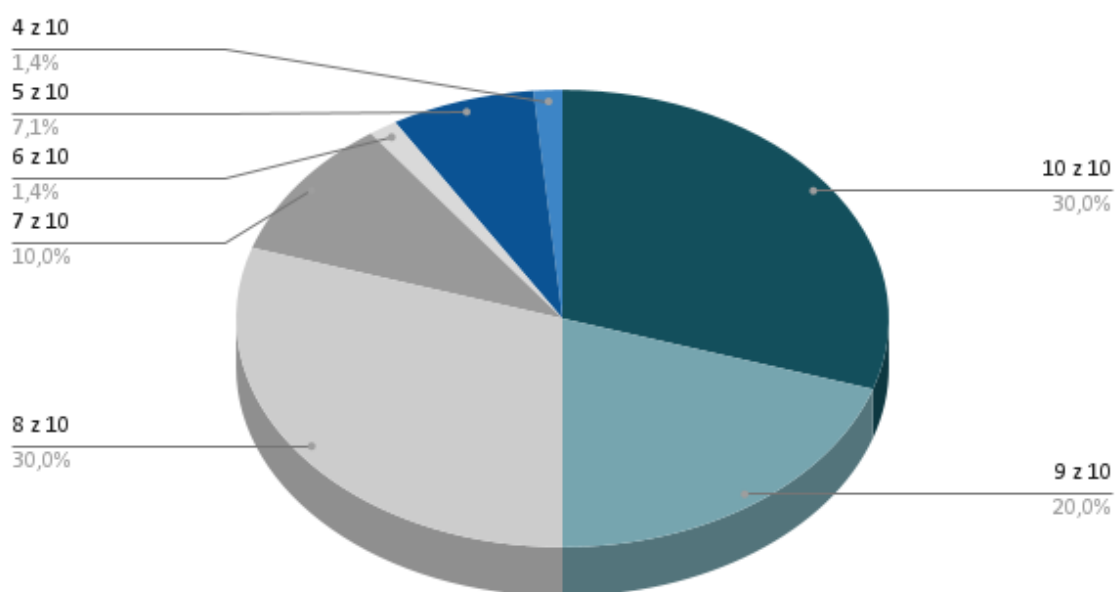
Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

2. Jakou důležitost přisuzujete Vašemu dalšímu vzdělávání?

Na škále 1–10 (10 = největší důležitost, 1= nejmenší důležitost) měli respondenti vyznačit, jak je pro ně další vzdělávání důležité. Celkem odpovědělo 70 respondentů.

Dvě skupiny po 21 respondentech (30 %) přisuzují dalšímu vzdělávání důležitost v hodnotě 10, respektive 8 bodů. Následuje zastoupení 14 odpovídajících (20 %), kteří zvolili důležitost dalšího vzdělávání v hodnotě 9 bodů. Skupina 7 respondentů (10 %) přidělila důležitost 7 bodů. Jen 5 dotázaných (7,1 %) ohodnotilo důležitost dalšího vzdělávání 5 body. Jeden respondent (1,4 %) přidělil důležitost 6 a také 4 body. Je tedy zřejmé, že oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je pro pedagogické pracovníky samotné důležitá a mají zájem se ho účastnit.

Graf 2: Důležitost dalšího vzdělávání z pohledu pedagogů

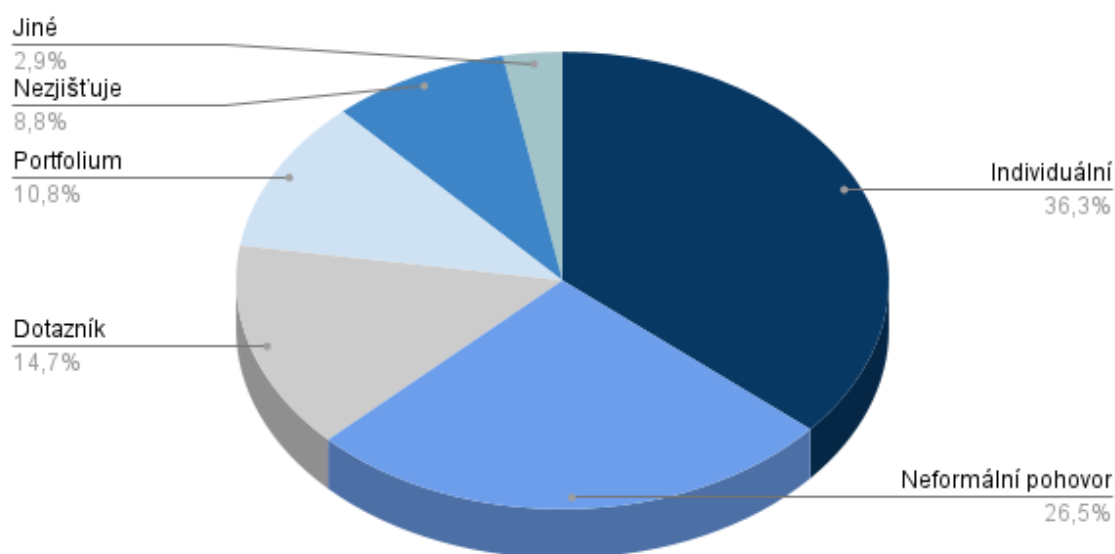


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

3. Prosím vyberte, jakým způsobem ředitel/ka zjišťuje vaše profesní potřeby?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, a proto je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Celkem 37 respondentů (36,3 %) uvedlo, že ředitel/ka zjišťuje jejich profesní potřeby při individuálním pohovoru, 27 odpovědí 26,5 %) ukázalo, že ředitel/ka zjišťuje jejich profesní potřeby při neformálních rozhovorech. Respondenti zvolili celkem v 15 případech (14,7 %), že vedení zjišťuje jejich profesní potřeby z dotazníků pro pedagogy, 11 dotázaných respondentů (10,8 %) uvedlo, že ředitel/ka vychází z osobního portfolia pedagoga. Dalších 9 odpovídajících (8,8 %) přiznalo, že ředitel/ka jejich profesní potřeby nezjišťuje a 3 respondenti (2,9 %) volili jinou odpověď (např. rady pro vedoucí učitelky).

Graf 3: Zjišťování profesních potřeb pedagogů

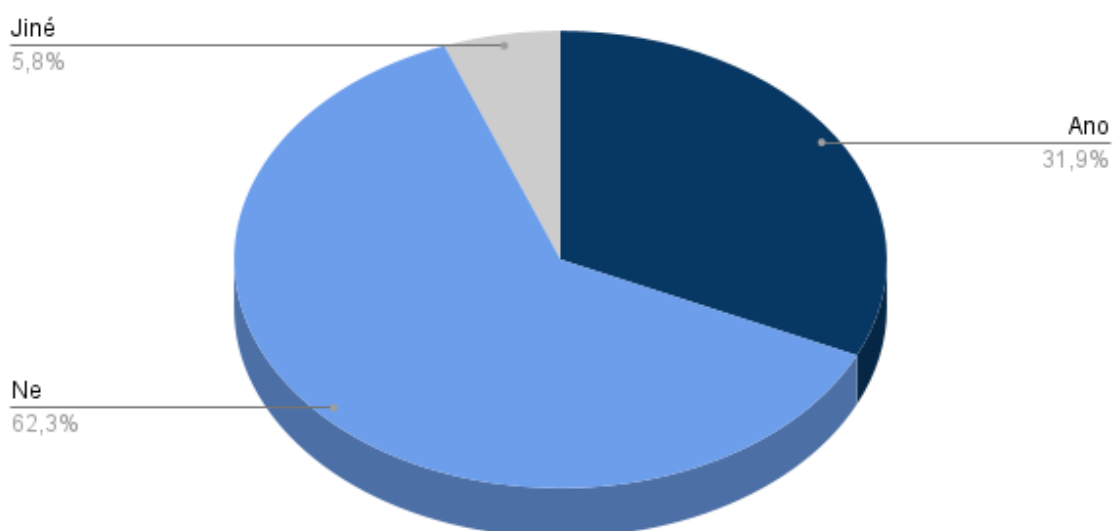


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

4. Máte vytvořen plán osobního rozvoje?

Tato otázka byla zodpovězena celkem 70 respondenty. Většina 44 respondentů (62,3 %) nemá vytvořený plán osobního rozvoje, dalších 22 pedagogů (31,9 %) uvedlo, že tento plán zpracovaný má. Celkem 4 respondenti (5,8 %) zvolili jinou odpověď (pracuji na něm, zatím ne). Jeden dotázaný neodpověděl vůbec. Je to velmi zajímavé zjištění.

Graf 4: Vytváření plánů osobního rozvoje pedagogů

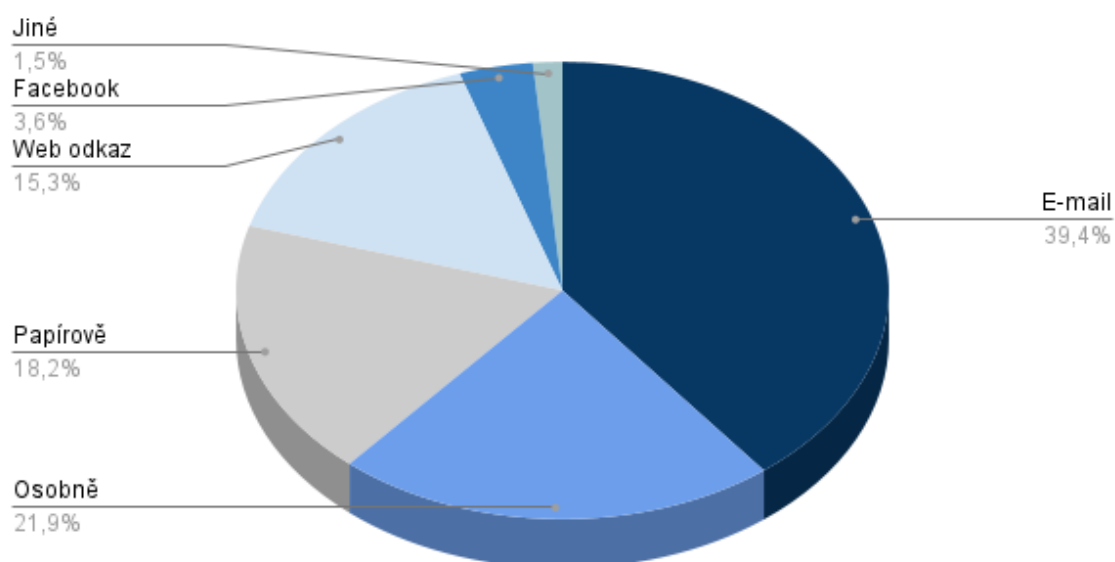


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

5. Jakým způsobem Vás ředitel/ka školy informuje o nabídkách dalšího vzdělávání?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, tím pádem je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Jako hlavní zdroj informací o nabízených školeních uvedlo 54 respondentů (39,4 %) e-mailové nabídky od vedení školy. Dalších 30 odpovědí (21,9 %) uvedlo jako zdroj informací přímo osobní předání ředitelem/kou, 25 respondentů (18,2 %) dostává nabídky i v papírové podobě. Dalších 21 dotázaných (15,3 %) zmínila jako zdroj i webový odkaz, 5 respondentů (3,6 %) zase uvádí jako zdroj Facebook a 2 respondenti (1,5 %) zvolili jinou odpověď (aktivní vyhledávání nabídek či nikdo mě neinformuje).

Graf 5: Poskytování nabídek vzdělávacích akcí ze strany vedení školy



Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

6. Ovlivňuje Vás ředitel/ka při výběru vzdělávacích akcí? Pokud ano, napište, z jakého důvodu.

Cílem této otázky bylo zjistit, jestli jsou pedagogové ovlivňováni při svém dalším rozvoji. Vzhledem k tomu, že šlo o polouzavřenou otázku, bylo nutné sloučit odpovědi do oblastí podle jejich četnosti. Celkem na tuto otázku odpovědělo 70 respondentů.

Odpověď ne nebo neovlivňuje uvedlo 42 respondentů (60 %).

Odpověď ano, doporučuje zvolilo 13 respondentů (18,6 %).

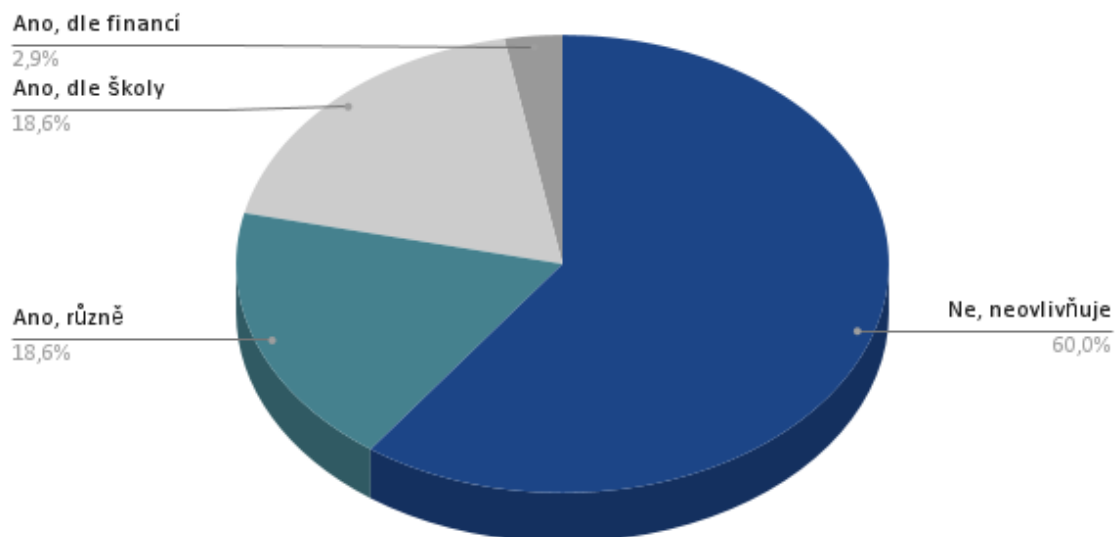
Odpověď ano, ovlivňuje s ohledem na potřeby školy, zvolilo také 13 respondentů (18,6 %).

Odpověď ano, ovlivňuje s ohledem na finance, uvedli 2 respondenti (2,9 %).

Je překvapivým zjištěním, že pedagogové mají volnost ve výběru vzdělávacích akcí. Podle

Poznatků z odborné literatury to jistě není správný směr, a svědčí to o tom, že ředitelé toto vzdělávání nesměřují k potřebám školy.

Graf 6: Ovlivňování pedagogů za strany vedení školy

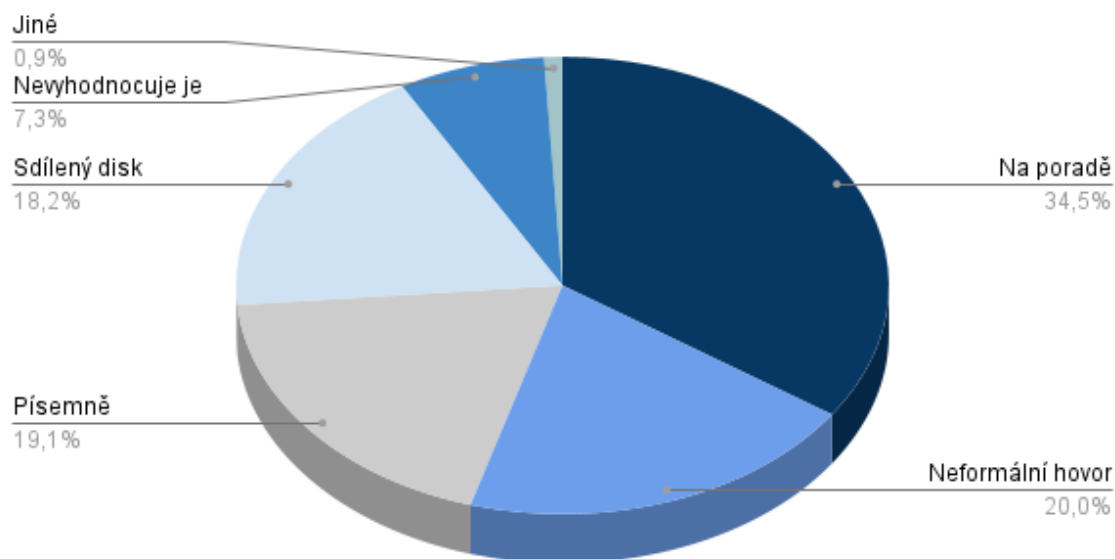


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

7. Jaký způsob zpětné vazby ředitel/ka podporuje při předávání informací ze vzdělávacích akcí?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, a proto je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Celkem 38 respondentů (34,5 %) uvedlo, že předávají informace kolegům ve formě příspěvku na poradě, 22 dotázaných (20 %) volí raději neformální rozhovory. Poté následuje skupina po 21 respondentech (19,1 %), kteří k předávání informací využívají nejvíce písemný záznam a 20 pedagogů (18,2 %) přidává informace na sdílený disk pedagogů. Dalších 8 respondentů (7,3 %) uvádí, že vedení žádnou zpětnou vazbu při předávání informací nevyžaduje a 1 dotázaný (0,9 %) uvedl jinou odpověď (ředitelka je nevyhodnocuje, vedoucí učitelka žádá buď zápis formou poznámek nebo seznámení s problematikou na společné poradě).

Graf 7: Způsob předávání informací ze vzdělávacích akcí kolegům

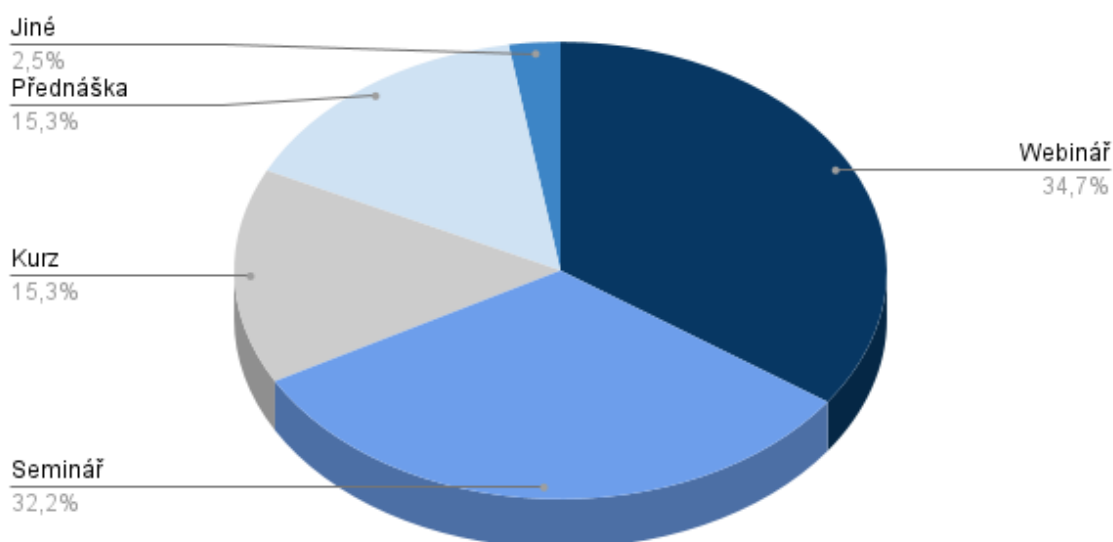


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

8. Jakou formu dalšího vzdělávání mimo pracoviště nejčastěji preferujete?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, tudíž je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Z odpovědí vyplynulo, že nejvíce pedagogové jako vzdělávací formu mimo pracoviště preferují webinář. Tuto odpověď uvedlo 41 respondentů (34,7 %). Druhá nejoblíbenější forma je seminář s 38 odpověďmi (32,2 %). Respondentům vyhovuje i kurz či jednorázová přednáška, obě formy volilo shodně 18 dotázaných (15,3 %). Jinou odpověď zvolili 3 respondenti (2,5 %) a to konzultaci, sdílenou praxi či víkendové kurzy.

Graf 8: Formy vzdělávání mimo pracoviště

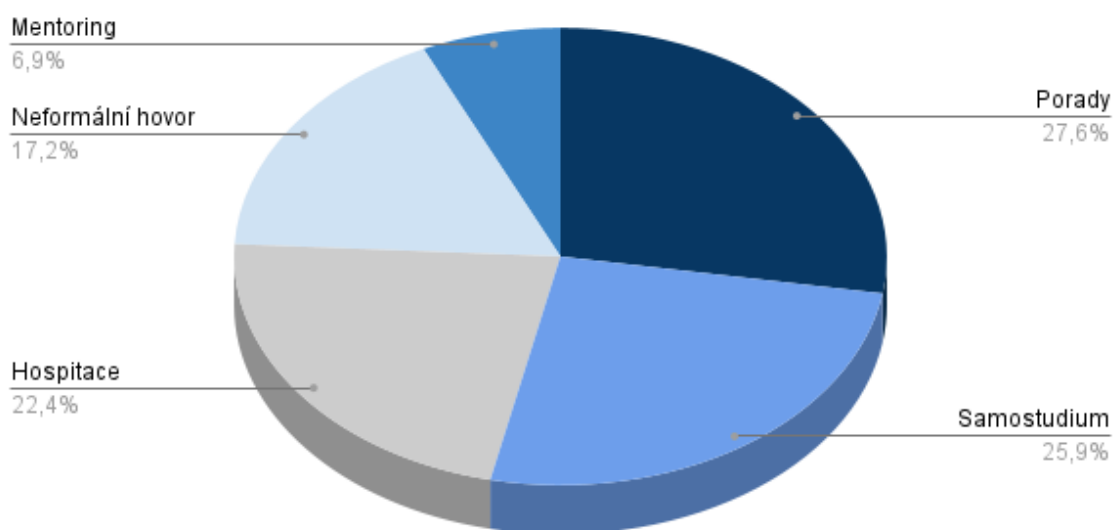


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

9. Vyberte, jaké metody dalšího vzdělávání na pracovišti ředitel/ka podporuje.

V této otázce dotazníkového šetření mohli respondenti označit více odpovědí, jejich celkový počet je tedy vyšší než počet respondentů. Odpovědi jsou celkem vyrovnané. Nejvíce z nich, 48 respondentů (27,6 %), uvádí, že vedení nejčastěji jako metodu vzdělávání na pracovišti podporuje pracovní porady. Dalších 45 dotázaných (25,9 %) ke vzdělávání využívá samostudium, vzájemné hospitace praktikuje 39 odpovídajících (22,4 %). Skupina 30 respondentů (17,2 %) oceňuje jako formu podpory k dalšímu vzdělávání neformální rozhovory a jen 12 respondentů (6,9 %) uvádí jako metodu vzdělávání na pracovišti mentoring.

Graf 9: Podporované metody vzdělávání na pracovišti



Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

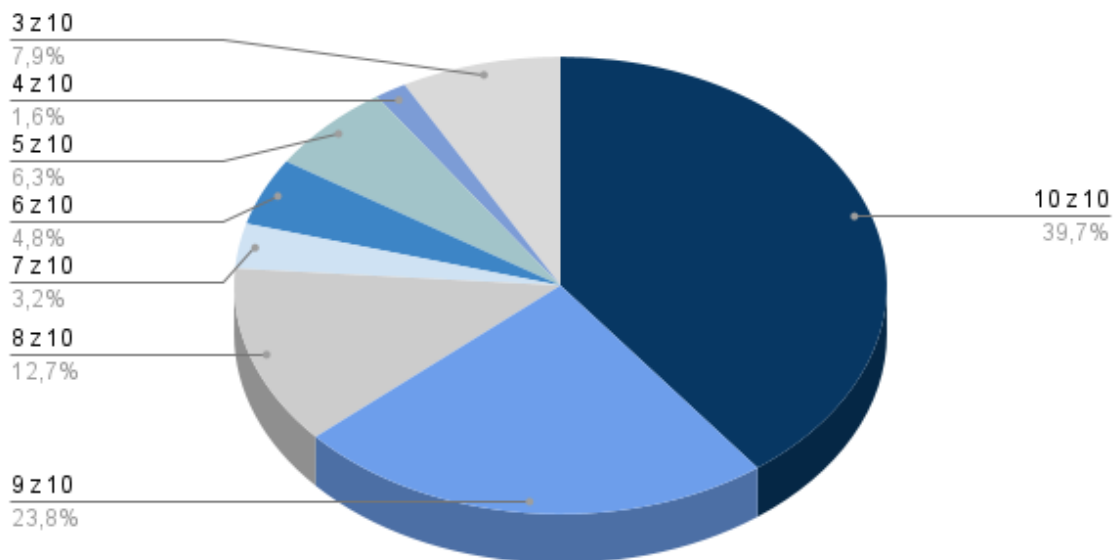
10. Na škále od 1 do 10 prosím vyznačte, jak vnímáte míru podpory ze strany ředitele/ky ve Vašem dalším rozvoji.

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Na škále 1–10 (10 = největší míra podpory, 1 = nejmenší míra podpory) měli respondenti vyznačit míru podpory, kterou cítí ze strany vedení školy.

Celkem 25 respondentů (35,7 %) přidělilo podpoře ze strany ředitele 10 bodů, dalších 15 respondentů (21,4 %) pak přidělilo 9 bodů. Následuje 10 dotázaných (14,3 %) volících na škále 8 bodů. Poté se vnímání ředitelské podpory k dalšímu vzdělávání značně tříští. V 6 případech (8,6 %) odpovídající zvolili na škále 3 body, dalších 5 respondentů (7,1 %) dali 5 bodů, 4 dotázaní (5,7 %) udělili 6 bodů. Podíl 3 odpovídajících (4,3 %) udělil 7 bodů. Jeden respondent (1,4 %) udělil 4, respektive 1 bod.

Tato dotazníková položka nám poskytuje odpověď na poslední dílčí výzkumnou otázku a ukazuje, že většina pedagogů vnímá ze strany vedení velkou podporu k dalšímu vzdělávání.

Graf 10: Vnímání podpory od vedení školy

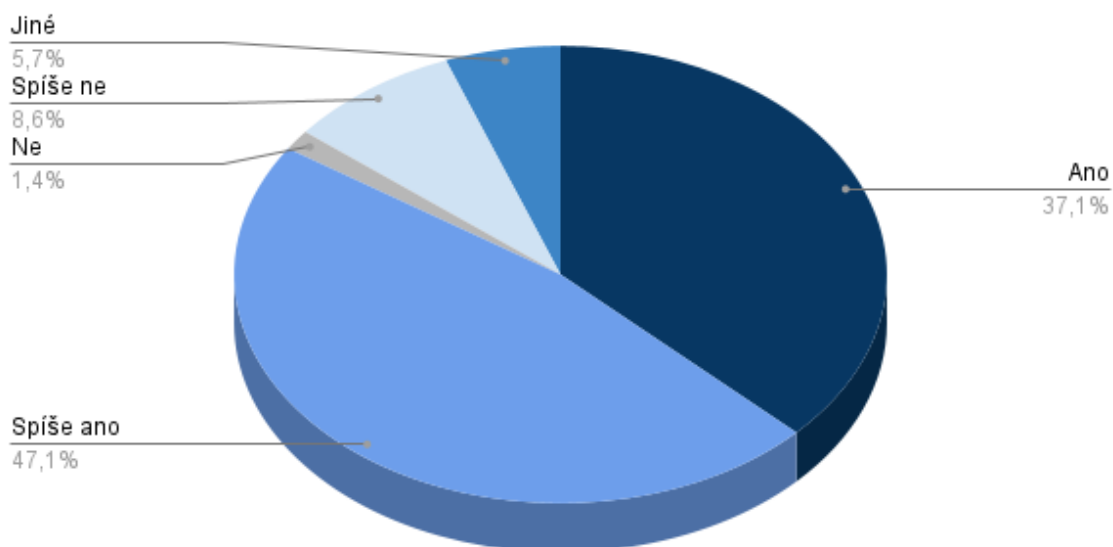


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

11. Uvítal/a byste na Vaší škole metodu mentoringu jako formu podpory zkušenějšího méně zkušenému?

Celkem na tuto otázku odpovědělo všech 70 respondentů a z toho 33 respondentů (47,1 %) zvolilo odpověď spíše ano. Jasnou odpověď ano uvedlo 26 dotázaných (37,1 %). Dalších 6 odpovídajících (8,6 %) vybralo odpověď spíše ne a 1 respondent (1,4 %) zvolil odpověď ne. Možnost jiné odpovědi zvolili 4 pedagogové (5,7 %), kteří napsali, že již mají zkušenost s metodou mentoringu (již jsem mentorku dělala, máme a je super, mentorem již jsem, zaleží na situaci).

Graf 11: Mentoring jako podpora

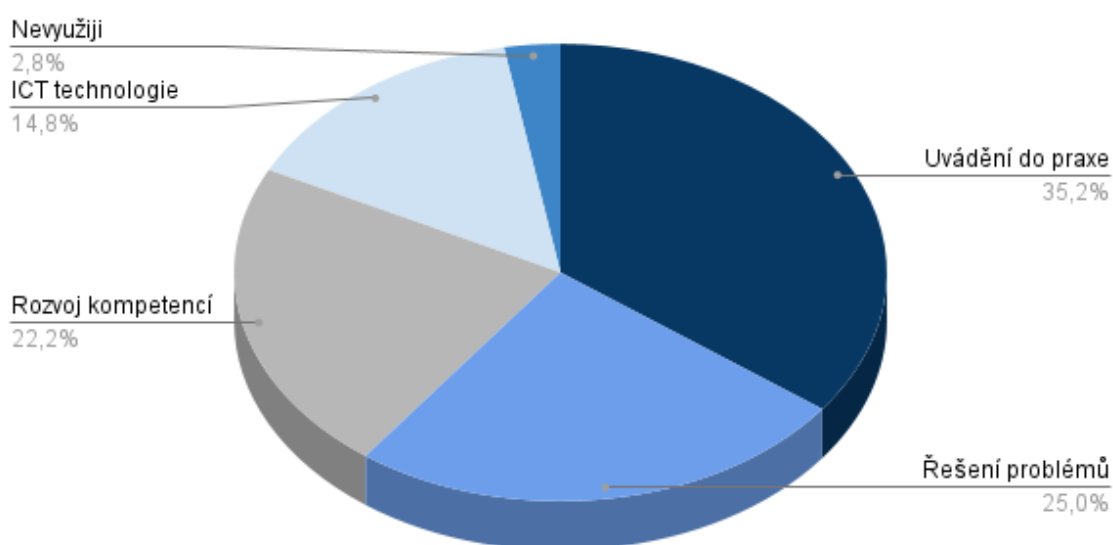


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

12. Vyberte, v jakých situacích byste ho využil/a?

V této otázce dotazníkového šetření mohli respondenti označit více odpovědí, tedy je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Nejčastěji by pedagogové tuto metodu využili jako pomoc při začleňování do praxe. Celkem to uvedlo 38 z nich (35,2 %). Dalších 27 respondentů (25 %) by mentoring využilo při řešení konkrétních problémů, 24 odpovídajících (22,2 %) pak při rozvoji svých profesních kompetencí. Skupině 16 respondentů (14,8 %) by tato metoda pomohla při zavádění ICT technologií. Jen 3 pedagogové (2,8 %) uvedli, že by mentoring nevyužili.

Graf 12: Využití mentoringu pedagogy

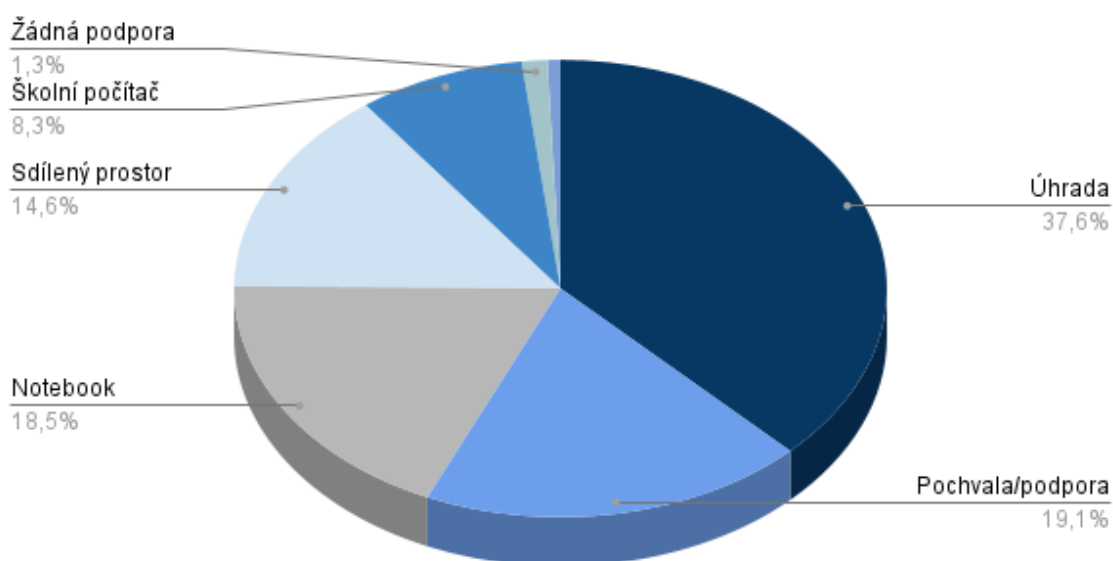


Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

13. Poskytuje Vám ředitel/ka školy nějakou formu podpory při dalším vzdělávání?

V této otázce mohli respondenti označit více odpovědí, a proto je jejich celkový počet vyšší než počet respondentů. Celkem 59 respondentů (37,6 %) vybralo jako nejčastější formu podpory úhradu vzdělávací akce, 30 dotázaných (19,1 %) uvádí jako formu podpory pochvalu a emoční podporu ze strany ředitele/ky. Dalších 29 odpovídajících (18,5 %) uvedlo, že má k dispozici notebook, další možností byl sdílený prostor s ostatními kolegy, který uvedlo 23 respondentů (14,6 %). 13 respondentů (8,3 %) zase může využívat stolní počítač ve škole. Jen 2 pedagogové (1,3 %) uznali, že jim není poskytována žádná podpora. Jinou odpověď uvádí 1 respondent a to, že nedostává žádnou ICT podporu, nemají ani internet a vše řeší doma.

Graf 13: Poskytování podpory od ředitele/ky



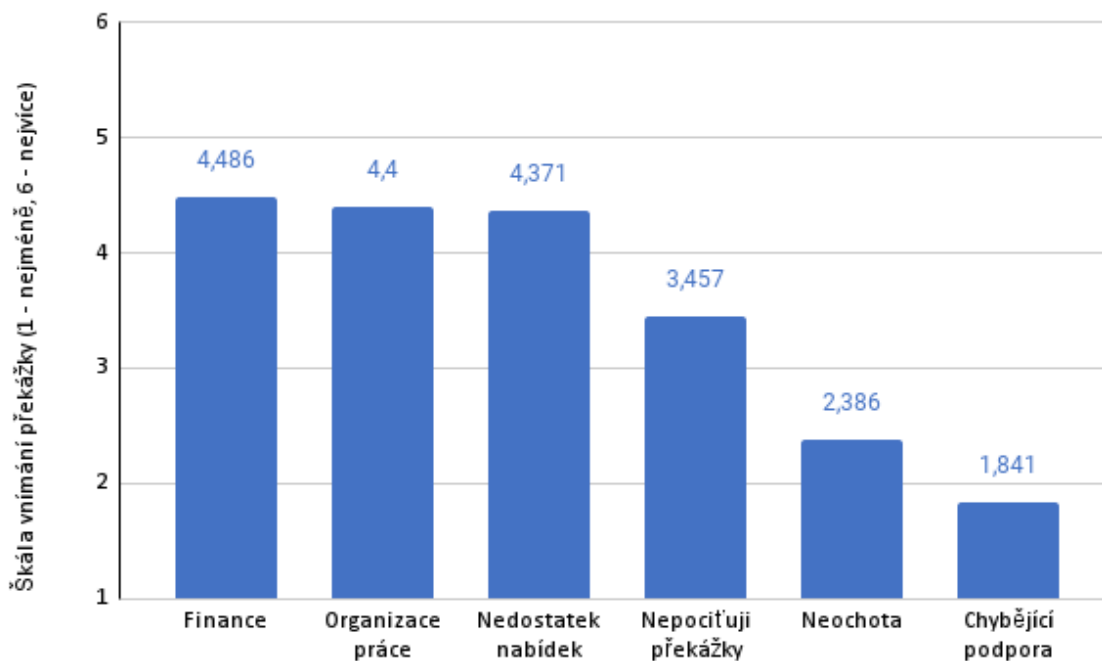
Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

14. Seřad'te překážky, podle toho, jak Vám znemožňují častější realizaci nabídek dalšího vzdělávání.

Na tuto otázku odpovědělo všech 70 respondentů. Měli změnit pořadí překážek tak, jak si myslí, že jim znemožňují častější účast na nabídkách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (1 = nejméně důležitá, 6 = nejvíce důležitá).

Respondenti uvedli jako největší překážku v častější realizaci akcí nedostatek finančních prostředků, ta obdržela průměrnou hodnotu 4,486. Jako druhou nejvýše hodnocenou překážku uvedli organizační zajištění za nepřítomného pedagoga (4,4). Třetí v pořadí byl uveden nedostatečný výběr z nabídek dalšího vzdělávání (4,371). Na čtvrtém místě respondenti uvedli, že nepocít'ují žádné překážky v jejich účasti na dalším vzdělávání (3,457). Následovala neochota pedagogů se vzdělávat s hodnotou 2,386. Za nejmenší překážku respondenti označili chybějící podporu ze strany vedení s hodnotou 1,841.

Graf 14: Vnímání překážek v dalším vzdělávání ze strany pedagoga



Zdroj: analýza výsledků, Survio (vlastní zpracování)

4.7 Shrnutí výzkumu

Do výzkumu se z ohniskové skupiny zapojilo celkem 130 pedagogických pracovníků mateřských škol v Jihočeském kraji, z toho 40 ředitelů a 70 učitelů. Šetření hledalo odpovědi na cíl výzkumu, kterým bylo zjistit, jak ředitelé mateřských škol podporují a ovlivňují pedagogy v jejich dalším rozvoji, a jak sami pedagogové vnímají podporu ředitele v tomto procesu.

Pro naplnění cíle bylo potřeba odpovědět na tyto dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké konkrétní možnosti podpory ředitel/ka mateřské školy nejčastěji využívá při dalším rozvoji pedagoga?
2. Jak ovlivňují ředitelé/ky mateřských škol své pedagogické pracovníky v jejich dalším rozvoji?
3. Jestli pedagogové percipují podporu v oblasti dalšího vzdělávání od svého ředitele/ky?

Z analýzy dat dotazníkového šetření pro ředitele vyplynuli následující odpovědi.

Většina ředitelů, která se do dotazníkového šetření zapojila je ve svém prvním funkčním období, to znamená do 6 let praxe. Dle informací získaných z odborných publikací pro ně nebude z hlediska manažerské práce oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků není úplně prioritní, ale uvědomují si její významnost. Tato skutečnost vyplynula z první a druhé otázky dotazníku, která zjišťovala dobu ve funkci ředitele a jakou důležitost přikládají ředitelé oblasti dalšího vzdělávání.

Třetí, čtvrtá a pátá výzkumná otázka směřovala do oblasti profesních potřeb pedagogů a k vytváření plánů dalšího vzdělávání. Také bylo zjišťováno, jakým způsobem dochází k předávání informací o nabídkách dalšího vzdělávání. Ředitelé nejčastěji využívají pro identifikování profesních potřeb svých pedagogů individuální rozhovory, neformální rozhovory a také dotazníky. Minimum ředitelů využívá informace, které jsou uvedeny v portfoliu pedagoga. Na základě těchto zjištění vedení školy vytváří plán dalšího vzdělávání a z odpovědí bylo stanoveno, že ředitelé škol s pedagogy zpracovávají plán osobního rozvoje i když někteří nepravidelně. Otázka číslo šest hledala odpověď na to, jak vedení školy předává informace o nabídkách dalšího vzdělávání. Většina respondentů uváděla, že nejvíce používá při předávání nabídek e-mailovou nebo osobní cestu. Ředitelé také používají webové odkazy a poskytují pedagogům nabídky i v papírové podobě.

Polouzavřená otázka sedm nám poskytla odpověď na otázku, jestli ředitelé pedagogické pracovníky nějak ovlivňují v jejich rozvoji a pokud ano, tak z jakého důvodu. Ze získaných dat jsme po sloučení do oblastí četností získali tyto poněkud překvapivé informace. Více jak polovina ředitelů své učitele nijak neomezuje ve výběru vzdělávacích akcí a nechává jim tak volnost výběru. Další respondenti uvedli, že pedagogy ovlivňují a směřují vzdělávací aktivity k potřebám a rozvoji školy, nebo přihlíží k potřebám pedagogického pracovníka. Můžeme tedy konstatovat, že většina škol nemá jasně stanoven cíl svého směřování. Při výběru vzdělávacích akcí je přihlíženo k zájmům pedagoga, což je samozřejmě v pořádku, ale již nejsou zohledňovány potřeby školy. Tato zjištění nám zároveň poskytla odpověď na druhou dílčí výzkumnou otázku.

Otázky osm až třináct se týkají oblasti podpory ze strany ředitele a získané odpovědi nám poskytli odpověď na první dílčí otázku výzkumného šetření. Zaměřují se na zjišťování poskytování zpětné vazby ze vzdělávacích akcí, preference forem a metod v rámci dalšího vzdělávání mimo pracoviště i na pracovišti. Také se ptají na metodu mentoringu a v jakých situacích by ji ředitelé využili. Poslední otázka zjišťuje konkrétní možnosti podpory pedagogům při jejich rozvoji. Ředitelé ve svých odpovědích uvádějí příspěvek na poradě jako nejčastější způsob zpětné vazby při poskytování informací a také neformální rozhovory mezi pedagogy. V rámci forem vzdělávání mimo pracoviště umožňují pedagogům vzdělávání na seminářích a webinářích. Co se týče vzdělávání na pracovišti podporuje vedení škol pracovní porady, samostudium a také vzájemné hospitace. Toto reflektujeme jako velmi kladné zjištění. Metodu mentoringu by ředitelé také uvítali, a to zejména při uvádění pedagogických pracovníků do praxe a také při kolegiální pomoci mezi učiteli. Co se týče konkrétní podpory při dalším vzdělávání učitelů, tak nejčastěji ředitelé volí úhradu této akce, dále je pedagogům poskytována ICT technika, společný sdílený prostor pro informace a také pochvala a emoční podpora ze strany ředitele.

Poslední čtrnáctá otázka se ptala na možné překážky v podpoře rozvoje učitelů. Ředitelé měli změnit jejich pořadí s ohledem na jejich důležitost. Z odpovědí jsme stanovili následující pořadí. Největší překážkou je organizační zajištění chodu mateřské školy při nepřítomnosti pedagoga, následuje finanční nákladnost akcí, neochota pedagogů se dále vzdělávat a někteří ředitelé uvedli, že nepocitují žádné překážky.

Můžeme tedy konstatovat, že ředitelé podporují rozvoj pedagogických pracovníků jak mimo pracoviště, tak na pracovišti. Využívají k tomu nejčastěji formu finanční úhrady akce,

pochvalu nebo různou ICT techniku. Co se týče ovlivňování pedagogů při jejich dalším rozvoji můžeme konstatovat, že ředitelé poskytují učitelům prostor ve výběru akcí, které je zajímají a většina je nijak neovlivňuje, což je překvapivé zjištění. Máme za to, že cíl výzkumu tak byl splněn.

Z analýzy dat dotazníkového šetření pro pedagogické pracovníky vyplynula následující zjištění.

Z daných odpovědí na první a druhou výzkumnou otázku pedagogických pracovníků, kteří se zapojili do dotazníkového šetření jsme určili tato data. Většina učitelů má do 12 let praxe a více jak polovina z nich považuje svůj další rozvoj za velmi důležitý, což je kladné zjištění.

Třetí a čtvrtá výzkumná otázka se ptala, jakým způsobem vedení školy zjišťuje profesní potřeby u svých učitelů a jestli mají vytvořen plán osobního rozvoje. Pedagogičtí pracovníci uvedli, že nejčastěji se jich ředitel ptá při individuálním rozhovoru, dále při neformálních pohovorech a také tyto potřeby zjišťuje z dotazníků. Minimálně čerpá informace z portfolia pedagoga. V této otázce jsou data stejná jako u odpovědí od ředitelů. Zajímavý je fakt, že portfolio pedagoga je poměrně nevyužívaný prvek v pedagogické praxi. Překvapivě se nám odpovědi rozcházejí při vytváření plánů osobního rozvoje, kdy pedagogové označili ne jako nejčastější odpověď a ředitelé na stejnou otázku nejčastěji volili odpověď ano.

Z páté výzkumné otázky jsme získali data o podobě předávání nabídek dalšího vzdělávání. I tady je nejvíce zmiňován e-mailový způsob komunikace, dále potom osobní předávání informací a preferovaná je i papírová podoba nabídek. Stejnou otázku, jakou jsme položili ředitelům jsme kladli i pedagogickým pracovníkům. Ovlivňuje Vás ředitel/ka při výběru vzdělávací akce? Pokud ano, napište důvod. Ze získaných dat jsme po sloučení do oblastí četností i tady získali překvapivé informace. Polovina pedagogických pracovníků uvedla, že je vedení školy nijak neovlivňuje při výběru vzdělávacích akcí a mají tak možnost účastnit se vzdělávání dle vlastního výběru. Další respondenti uvedli odpověď ano, že ředitel jim dává jistá doporučení a snaží se tak směřovat vzdělávací aktivity k potřebám a rozvoji školy. Tady můžeme konstatovat, že se data naprosto shodují, protože analýza odpovědí od ředitelů škol nám poskytla stejné údaje.

Otázky sedm až třináct směřují do oblasti podpory pedagoga ze strany ředitele a získané odpovědi nám poskytli odpověď na třetí dílčí otázku výzkumného šetření. Zaměřují se na zjišťování poskytování zpětné vazby ze vzdělávacích akcí kolegům, preference forem

a metod v rámci dalšího vzdělávání mimo pracoviště i na pracovišti. Také se ptají na metodu mentoringu a v jakých situacích by ji pedagogové uvítali. Poslední otázka zjišťuje konkrétní možnosti podpory pedagoga při jeho rozvoji ze strany ředitele. Pedagogové uvádějí, že vedení školy od nich vyžaduje předávání informací, a to nejčastěji formou příspěvku na poradě, dále také zmiňují neformální rozhovory. Ze vzdělávacích akcí učitelé zpracovávají písemný záznam, který předávají kolegům a někteří sdílejí informace na společném disku. Z odpovědí jsme dále stanovili, že velmi oblíbenou formou vzdělávání mimo pracoviště je webinář a seminář. Na pracovišti pedagogové preferují jako metody vzdělávání společné porady, neformální rozhovory a samostudium. Je tady zřejmá potřeba sdílet mezi sebou své profesní znalosti a zkušenosti a pedagogičtí pracovníci vnímají profesní rozvoj jako důležitý a chtějí se dále vzdělávat. Metoda mentoringu by učitelům nejvíce pomohla při začleňování se do praxe, v řešení konkrétních problémových situací, při rozvoji profesních kompetencí nebo při zavádění ICT technologií. Otázka třináct nám poskytla informace o konkrétnější podpoře v dalším vzdělávání ze strany ředitele. Bylo uvedeno, že nejčastější formou podpory je úhrada vybrané akce. Učitelé oceňují i poskytování ICT techniky a pochvalu s emoční podporou ze strany ředitele.

Poslední čtrnáctou otázkou jsme zjišťovali možné překážky pedagogů v realizaci jejich dalšího rozvoje. Pedagogičtí pracovníci měli změnit pořadí s ohledem na jejich důležitost. Z uvedených odpovědí jsme určili tento sled. Jako největší překážku pedagogové uvádějí finanční nákladnost akcí. Následuje organizační zajištění chodu mateřské školy při pedagogovo nepřítomnosti a někteří pedagogové také vnímají nabídku akcí jako nedostatečnou. Někteří pedagogové uvedli, že nepocítují žádné překážky ve svém rozvoji a minimum jich je neochotných se dále vzdělávat.

Můžeme tedy konstatovat, že pedagogičtí pracovníci jsou podporováni vedením školy různými formami i prostředky a tuto podporu vnímají jako významnou. Stanovený cíl výzkumu tak byl splněn.

Z porovnání uvedených dat a odpovědí z dotazníkového šetření mezi oběma skupinami lze vyvodit několik oblastí, které ředitelé i pedagogičtí pracovníci hodnotí stejně. Zejména jde o důležitost profesního rozvoje pedagogických pracovníků pomocí různých metod vzdělávání na pracovišti, poskytování si vzájemné podpory mezi kolegy, předávání informací o nabídkách dalšího vzdělávání. Výrazná shoda byla nalezena v otázce ovlivňování při výběru vzdělávací akce, kdy respondenti v obou skupinách uvedli stejnou

odpověď. Ředitelé své pracovníky neovlivňují a pedagogové se necítí ve výběru akce ovlivňováni. Pokud jde o techniku mentoringu, která je podle odborné literatury nejpřínosnější metodou kolegiální podpory, tak nám z odpovědí vyplynulo, že ředitelé i pedagogové mají povědomí o této metodě a uvítali by jí v praxi. Do budoucna by možná stálo za to se na tuto oblast více zaměřit, a zjistit, jak je tato metoda opravdu pedagogy a řediteli vnímána. Další významná shoda se vyskytla v oblasti vnímání překážek, které znemožňují častější realizaci vzdělávání. Obě skupiny řadí na přední místa organizační zajištění chodu školy při nepřítomnosti pracovníka a finanční nákladnost vzdělávacích akcí. Závěrem tedy můžeme říci, že ředitelé z ohniskové skupiny podporují své pedagogy v jejich rozvoji, vytváří jim vhodné pracovní podmínky, motivují je ke vzájemné spolupráci a kolegiální podpoře.

Závěr

Pokud chce mateřská škola v současné době uspět, musí se naučit pružně reagovat na případné změny. Ředitel školy je v tomto procesu nezastupitelný a pokud bude oblast dalšího vzdělávání brána jako nedůležitá nebudou ji nakloněni ani pedagogičtí pracovníci. Jak nám ukázalo dotazníkové šetření není tato oblast řídicí práce ředitelů z ohniskové skupiny na prvním místě. Strategickým dokumentem pro řízení vzdělávání učitelů je plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tento plán vytváří management školy, na základě priorit a cílů, které si stanovil pro rozvoj školy. Ředitel je ten, kdo má za tento proces plnou odpovědnost. Respondenti z ohniskové skupiny ředitelů uvedli, že tento plán vytvářejí na základě zjišťování potřeb a zájmů pedagogů. Překvapivé byly odpovědi z další výzkumné otázky číslo sedm. Zjišťovali jsme, jestli vedení školy nějak ovlivňuje pedagogy ve výběru vzdělávacích akcí. 43 ředitelů tak nečiní a nechává učitelům volnost ve výběru, což z hlediska rozvoje a směřování školy, pokud má vizi, není optimální. Proto by se další vzdělávání pedagogických pracovníků nemělo uskutečňovat nahodile.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že učitelé vítají možnost vzdělávání mimo školu. Dále pak v rámci interního vzdělávání v mateřské škole preferují pracovní porady, neformální rozhovory a samostudium. Při podporování formy kolegiální spolupráce tak dochází k procesu neustálého učení ve prospěch rozvoje školy a učitele. Pokud se v mateřské škole utvoří funkční týmy, v nichž si budou pedagogové ochotní předávat zkušenosti, stane se tato metodická pomoc účinnou a postupně bude docházet ke zkvalitňování pedagogického procesu. Další analýzy nám poskytly informace o podpoře ze strany vedení, kterou učitelé vnímají jako významnou. Je jim nejčastěji poskytována formou finanční úhrady akce, ale ředitelé jim jsou i emoční podporou. Cíl práce tak byl splněn.

Ve smyslu řízení je ředitel osobou, která školu řídí a kontroluje, zatímco ve smyslu vedení ředitel pomáhá učitelům a je pro ně oporou. Dá se říct, že stojí na dvou stranách, kdy může být vnímán jako kontrola a podpora současně. Podobně můžeme vnímat další vzdělávání i profesní rozvoj učitele, který by měl být jeho vlastní aktivitou při kterém, ale potřebuje podporu od ředitele školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠŤASTNÝ a Josef BASL, [2019]. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-22-9.
- DUCHOŇ, Bedřich a Jana ŠAFRÁNKOVÁ, 2008. *Management: integrace tvrdých a měkkých prvků řízení*. Vyd. 1. Praha: C.H. Beck. ISBN 978-80-7400-003-4.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1457-8.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KOCIANOVÁ, Renata, 2012. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5.
- KOHNNOVÁ, Jana, ed., 2012. *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference: se uskutečnila ve dnech 23. a 24. dubna 2012 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Kreace. ISBN 978-80-7290-548-5.
- KOLAJOVÁ, Lenka, 2006. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-6099-5.
- KOUBEK, Josef, 2007. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.
- LACINA, Lubor, Petr ROZMAHEL a Jitka KOMINÁCKÁ, 2016. *Průručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-067-7.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.

- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. [1. vyd.]. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-738-4.
- PÍŠOVÁ, Michaela.; DUSCHINSKÁ, Karolina. *Mentoring v učitelství výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589.
- POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PLAMÍNEK, Jiří a Roman FIŠER, 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 80-247-6318-7
- PLAMÍNEK, Jiří, 2009. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-6989-4.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Vzdělávání dospělých*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2003. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0676-4.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8993-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SENGE, Peter M., 2009. *Pátá disciplína Teorie a praxe učící se organizace*. 1. Přeložila Irena Grusová. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-162-1.
- STARÝ, Karel, et al., 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-8546-2.

- SYSLOVÁ, Zora, a kol. 2015. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-859-8.
- SYSLOVÁ, Zora, 2016. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-113-2.
- ŠIKÝŘ, Martin, 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.
- ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ, 2016. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-264-1.
- TICHÁ, Ivana, 2005. *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing. Management praxe. ISBN 80-86851-19-2.
- TROJAN, Václav, 2017. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-961-2.
- TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA, 2016. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-868-4.
- TROJANOVÁ, Irena, 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.
- TROJANOVÁ, Irena, 2017. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-842-1.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0405-6.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6871-7.
- VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ, 2013. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-232-1.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-30-271-0051-4.

Seznam internetových zdrojů

FRYČ, Jindřich, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné také z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2021/2022, 2022. *Www.csicr.cz* [online]. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2021-2022_Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-v

Kariérní systém učitelů: Metodika pro ředitele plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů [online]. [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: <https://adoc.pub/metodika-pro-editele-k-planovani-a-hodnoceni-profesniho-rozv.html>

PRUKNER, Vítězslav, 2014. *Manažerské dovednosti* [online]. 1. Univerzita Palackého v Olomouci: Code Creator [cit. 2022-03-31]. ISBN 978-80-244-4329-4. Dostupné z: <https://publi.cz/books/114/Tiraz.html>

SLAVÍKOVÁ, Lenka, 2008. *Řízení školy a vytváření učící se organizace* [online]. Praha: Karolinum [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-2/cislo-3/clanek-5403>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Styl řízení / styl vedení (Management style / Leadership style). In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2022, 03.08.2016 [cit. 14.04.2022]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/styl-rizeni-styl-vedeni>

ŠNEBERGER, Václav a Saša DOBROVOLNÁ, 2014. *Metodika interního mentoringu pedagogických kompetencí* [online]. Ostrava, 2014 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://adoc.pub/metodika-interniho-mentoringu-pedagogickych-kompetenci-vacla.html>

What makes a school a learning organisation, 2016. *Oecd.org/edu* [online]. Paris, 2016 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

Zákon č. 179/2006 Sb., Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška č. 263/2007 Sb. Vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>

Vyhláška č. 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro ředitele mateřských škol

Příloha č. 2 – Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol

Příloha 1

Dotazník pro ředitele mateřských škol

1 Uvedte prosím ,jak dlouho jste ve funkci ředitele/ky mateřské školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1 rok ve funkci do 6 let ve funkci 7-12 let ve funkci 13-18 let ve funkci 19 a více

2 Na škále prosím vyznačte, jakou důležitost přisuzujete dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků s ohledem na rozvoj školy?

Nápověda k otázce: *kdy 1 je malá důležitost a 10 je velká důležitost*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

3 Prosím vyberte, jakým způsobem zjišťujete profesní potřeby Vašich pedagogů?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- dotazník pro pedagogy z portfolia pedagoga při neformálním pohovoru při individuálním pohovoru nezjišťuji
 Jiná...

4 Využíváte tato zjištění pro následnou tvorbu plánu dalšího vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano spíše ano spíše ne ne
 Jiná...

5 Vytváříte na základě těchto zjištění s pedagogy plány osobního rozvoje?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano ne nepravidelně jenom s novým pedagogem
 Jiná...

6 Jakým způsobem předáváte informace o nabídkách dalšího vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- osobně e-mail papírová podoba webový odkaz facebook
 Jiná...

7 Ovlivňujete pedagogické pracovníky při výběru vzdělávací akce? Pokud ano, napište z jakého důvodu.

8 Jaký způsob zpětné vazby jako formu podpory ostatním pedagogům využíváte při předávání informací?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- písemný záznam příspěvek na poradě sdílený disk pedagogů neformální rozhovory nevyhodnocuji
 Jiná...

9 Jaké formy v rámci dalšího vzdělávání mimo pracoviště nejčastěji podporujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- jednorázová přednáška seminář webinář kurz
 Jiná...

10 Jaké metody v rámci dalšího vzdělávání na pracovišti podporujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- pracovní porady neformální rozhovory samostudium vzájemné hospitace mentoring
 Jiná...

11 Uvítal/a byste na Vaší škole metodu mentoringu jako formu podpory zkušenějšího méně zkušenému?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano spíše ano spíše ne ne
 Jiná...

12 Vyberte, v jakých situacích byste ji využil/a?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- při uvádění začínajících učitelů při vedení praxe studentů při řízené kolegiální pomoci mezi učiteli jako cílenou metodu rozvoje externími odborníky
 nevyužil/a
 Jiná...

13 Poskytujete pedagogickým pracovníkům nějakou formu podpory při dalším vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- PC k dispozici každému učitelovi-jen ve škole notebook k dispozici každému učitelovi sdílený prostor pro učitele úhrada dalšího vzdělávání
 pochvala a emoční podpora neposkytují žádné
 Jiná...

14 Seřadte překážky, které Vám znemožňují ještě více podporovat další vzdělávání učitelů?

Nápověda k otázce: *Změňte přetažením pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá)*

neochota učitelů se vzdělávat	<input type="text"/>
finanční nákladnost	<input type="text"/>
organizační zajištění při absenci	<input type="text"/>
nedostatek vhodných nabídek	<input type="text"/>
nepocítují překážky	<input type="text"/>
chybějící podpora vedení školy	<input type="text"/>

Příloha 2

Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol

1 Uvedte prosím, délku Vaší pedagogické praxe jako učitele/ky mateřské školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do 2 let do 6 let do 12 let do 19 let do 27 let do 32 let nad 32 let

2 Jako důležitost přisuzujete Vašemu dalšímu vzdělávání?

Nápověda k otázce: *kdy 1 je malá důležitost a 10 je velká důležitost*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

3 Prosím vyberte, jakým způsobem ředitel/ka zjišťuje vaše profesní potřeby?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- z dotazníku pro pedagogy z osobního portfolia při neformální rozhovoru při individuálním rozhovoru nezjišťuje
- Jiná...

4 Máte vytvořen plán osobního rozvoje?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano ne
- Jiná...

5 Jakým způsobem Vás ředitel/ka školy informuje o nabídkách dalšího vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- osobně e-mailem v papírové podobě přes webový odkaz Facebook
- Jiná...

6 Ovlivňuje Vás ředitel/ka při výběru vzdělávacích akcí? Pokud ano, napište z jakého důvodu.

7 Jaký způsob zpětné vazby ředitel/ka podporuje při předávání informací ze vzdělávacích akcí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- písemný záznam příspěvek na poradě sdílený disk pedagogů neformální rozhovory nevyhodnocuje je
 Jiná...

8 Jakou formu dalšího vzdělávání mimo pracoviště nejčastěji preferujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- jednorázová přednáška seminář webinář kurz
 Jiná...

9 Vyberte, jaké metody dalšího vzdělávání na pracovišti ředitel/ka podporuje.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- pracovní porady neformální rozhovory samostudium vzájemné hospitace mentoring
 Jiná...

10 Na škále od 1 do 10 prosím vyznačte, jak vnímáte míru podpory ze strany ředitele/ky ve Vašem dalším rozvoji?

Nápověda k otázce: *kdy 1 je nejmenší míra podpory a 10 je největší míra podpory*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

11 Uvítal/a byste na Vaší škole metodu mentoringu jako formu podpory zkušenějšího méně zkušenému?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano spíše ano spíše ne ne
 Jiná...

12 Vyberte, v jakých situacích byste ho využil/a?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- při začleňování se do praxe při řešení konkrétních problémů při zavádění ICT technologií při rozvoji svých profesních kompetencí nevyužil/a
 Jiná...

13 Poskytuje Vám ředitel/ka školy nějakou formu podpory při dalším vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- PC k dispozici každému učitelí-jen ve škole notebook k dispozici každému učitelí sdílený prostor pro učitele úhrada dalšího vzdělávání
 pochvala a emoční podpora neposkytuje žádnou podporu
 Jiná...

14 Seřadte překážky, podle toho jak Vám znemožňují častější realizaci nabídek dalšího vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Změňte přetažením pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá)*

nedostatečný výběr z nabídek	<input type="text"/>
finanční nákladnost akcí	<input type="text"/>
neochota se vzdělávat	<input type="text"/>
organizační podmínky školy	<input type="text"/>
nepocitují překážky	<input type="text"/>
chybějící podpora vedení školy	<input type="text"/>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Fáze rozvoje a vzdělávání pracovníků 16

Seznam tabulek

Tabulka 1: Definice základních forem vzdělávání dospělých 13

Seznam grafů

Grafy k dotazníku pro ředitele mateřských škol

Graf 1: Počet let ve funkci ředitele/ky

Graf 2: Důležitost dalšího vzdělávání z pohledu ředitele/ky

Graf 3: Zjišťování profesních potřeb pedagogů

Graf 4: Vytváření plánu dalšího vzdělávání

Graf 5: Vytváření plánů osobního rozvoje

Graf 6: Předávání nabídek dalšího vzdělávání

Graf 7: Ovlivňování pedagogů při výběru vzdělávací akce

Graf 8: Způsob předávání informací ze vzdělávacích akcí pedagogům

Graf 9: Formy vzdělávání mimo pracoviště

Graf 10: Podporované metody vzdělávání na pracovišti

Graf 11: Mentoring jako podpora

Graf 12: Využití mentoringu ředitelem/kou

Graf 13: Poskytování podpory pedagogům

Graf 14: Vnímání překážek v dalším vzdělávání ze strany ředitele/ky

Grafy k dotazníku pro pedagogické pracovníky

Graf 1: Délka praxe pedagogických pracovníků

Graf 2: Důležitost dalšího vzdělávání z pohledu pedagogů

Graf 3: Zjišťování profesních potřeb pedagogů

Graf 4: Vytváření plánů osobního rozvoje

Graf 5: Poskytování nabídek dalšího vzdělávání ze strany vedení školy

Graf 6: Ovlivňování pedagogů za strany vedení školy

Graf 7: Způsob předávání informací ze vzdělávacích akcí kolegům

Graf 8: Formy vzdělávání mimo pracoviště

Graf 9: Podporované metody vzdělávání na pracovišti

Graf 10: Vnímání podpory od vedení školy

Graf 11: Mentoring jako podpora

Graf 12: Využití mentoringu pedagogy

Graf 13: Poskytování podpory od ředitele/ky školy

Graf 14: Vnímání překážek v dalším vzdělávání ze strany pedagoga