

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Aspekty ovlivňující profesní rozvoj ředitele v pedagogické oblasti
Aspects influencing the professional development of headmaster in
pedagogical sphere

Lucie Dušková

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Profesní rozvoj ředitele školy jako pedagogického pracovníka, potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. dubna 2019

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za cenné rady, podnětné připomínky a čas, který mi při psaní věnoval. Poděkování patří především mé rodině – manželovi a dětem, přátelům, zejména Ivaně Hrbkové a Markétě Civochové a kolegyním – Hance Mentlíkové a Lence Kymrové za podporu, kterou mi věnovali po celou dobu studia. Ráda bych poděkovala ředitelce Dance Exnerové za myšlenku studovat obor školský management. Děkuji všem ředitelkám za čas, který mně věnovaly ve výzkumné části.

ANOTACE

Cílem bakalářské práce je definovat zásadní aspekty ovlivňující profesní rozvoj pedagogických dovedností ředitelů mateřských škol.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena na tři části. První část se zabývá vymezením pojmů – pedagogický pracovník předškolního zařízení, ředitel školy. Poslední pojem je mateřská škola, neboť práce se zaměřuje na ředitele předškolního zařízení. Navazující část, tedy druhá, se věnuje vymezením profesního rozvoje ředitele školy v českém a zahraničním prostředí. Třetí část je vymezuje aspekty - faktory, které přímo nebo nepřímo mohou ovlivňovat profesní rozvoj ředitele školy v jeho roli vykonavatele.

Ve výzkumné části bakalářské práce je metodou dotazníkového šetření a rozhovoru s šesti řediteli zjišťováno, jaké aspekty mají a které naopak nemají zásadní vliv na profesní rozvoj ředitele školy jako pedagogického pracovníka, tedy jeho role vykonavatele. Práce je zaměřena na ředitele mateřských škol v hlavním městě Praze.

Výzkumná data získána šetřením jsou v závěru práce komparována s výsledky Zory Breczkové, která v bakalářské práci zkoumala faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy na základních uměleckých školách v Ústeckém kraji.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ředitel školy, pedagogický pracovník, profesní rozvoj, mateřská škola, aspekty

ABSTRACT

The aim of the Bachelor thesis is to define the essential aspects that are effecting the professional development and skills of Nursery schools directors.

The theoretical part of the thesis is divided into three parts. The first part deals with the definition of terms - pre-school teacher, school head. The last term is kindergarten, as the work focuses on the head of the preschool. The follow-up part, the second one, is devoted to defining the professional development of the school head in the Czech and foreign environment. The third part defines aspects - factors that can directly or indirectly influence the professional development of the school head in his role as executor.

In the research part of the thesis, the questionnaire survey and the interview with six directors determine what aspects they have and which, in turn, do not have a major impact on the professional development of the school head as a pedagogical worker, ie his role as the executor. The thesis is focused on headmasters of kindergartens in the capital city of Prague.

The research data are obtained by the investigation and are compared in the final part with the results of Mrs. Zora Breczková, who has examined the factors which are having influence on the Principal of the Schools and Art schools in region Usti.

KEYWORDS

Pedagogical Officer, principal, professional development, Kindergarten, aspects

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. VYMEZENÍ POJMŮ	9
1.1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ	9
1.2 ŘEDITEL ŠKOLY	10
1.2.1 Ředitel školy a jeho postavení	11
1.2.2 Pedagogická činnost ředitele	11
1.3 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	12
2. PROFESNÍ ROZVOJ ŘEDITELE ŠKOLY V ČESKÉM I ZAHRANIČNÍM PROSTŘEDÍ	12
2.1 PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA	12
2.2 KARIÉRNÍ SYSTÉM V ČR.....	14
2.3 KARIÉRNÍ SYSTÉM V SR.....	14
2.4 PROFESNÍ ROZVOJ V MEZINÁRODNÍM ŠETŘENÍ	16
2.5 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPSKÝCH ZEMÍCH	17
3. ASPETKTY OVLIVŇUJÍCÍ PROFESNÍ ROZVOJ ŘEDITELE ŠKOLY	19
3.1 ASPEKTY	19
3.2 VNITŘNÍ ASPEKTY	19
3.2.1 Osobnostní kompetence.....	19
3.2.2 Vnitřní motivace	20
3.2.3 Zdravé sebehodnocení, sebereflexe	21
3.2.4 Sebepoznání a sebpřijetí	21
3.2.5 Sebeřízení	22
3.2.6 Práce s časem.....	22
3.2.7 Stres, syndrom vyhoření	23
3.3 VNĚJŠÍ ASPEKTY	24
3.3.1 Vnější motivace	24
3.3.2 Manažerská funkce	25

3.3.3	Další vzdělávání pedagogických pracovníků	25
3.3.4	Hospitace	27
3.3.5	Kultura a klima školy	27
3.3.6	Shrnutí	28
4.	ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	29
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	30
5.	POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	30
5.1	CÍL ŠETŘENÍ, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
5.2	VÝZKUMNÉ METODY SBĚRU DAT.....	30
5.3	PILOTNÍ ŠETŘENÍ.....	31
5.4	VÝZKUMNÝ POSTUP U DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	31
5.5	VÝZKUMNÝ POSTUP ROZHOVORU.....	31
5.6	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	32
5.6.1	Výsledky dotazníkového šetření.....	32
5.6.2	Analýza dat získaných dotazníkovým šetřením	33
5.7	ROZHOVOR.....	48
5.7.1	Otázky, odpovědi a komentáře	49
5.8	SHRUTÍ, VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	64
5.9	KOMPARACE.....	66
6.	ZÁVĚR.....	68
	SEZNAM LITERATURY.....	70
	SEZNAM ZKRATEK	75
	SEZNAM PŘÍLOH	76

ÚVOD

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

Jan Amos Komenský.

Současný ředitel školy v českém prostředí ve své funkci zastává roli (pozici) - manažera, lídra a vykonavatele. Zvolené téma bakalářské práce pohlíží na jednu ze tří zmíněných rolí. Na roli vykonavatele, tedy řadového pedagogického pracovníka. Trojanová hovoří o roli vykonavatele takto: *„Role vykonavatele je role pro ředitele školy velmi specifická. Ocitá se v řadového pracovníka (učitele) a je ve své vedoucí funkci neobvykle podřízen vedoucímu konkrétního vzdělávacího týmu“* (Trojanová I., 2014 str. 9 - 10). Je tedy zřejmé, že ředitel musí sladit práci ředitele a zároveň pedagoga. Vzhledem k tomu, že ředitel je pedagogickým pracovníkem vykonávající přímou vzdělávací činnost, vztahují se na něj povinnosti vyplývající ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 24 *„Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“* (Sbírka zákonů, Zákon č. 563/2004 Sb., 2018).

Cílem bakalářské práce je vymezení aspektů ovlivňující profesní rozvoj ředitele mateřské školy ve vztahu k jeho pedagogickému působení.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Přičemž teoretická část je rozdělena na tři kapitoly – vymezením pojmů vztahující se k práci, profesní rozvoj ředitele školy v českém a zahraničním prostředí a ve třetí části jsou formulovány aspekty, které mohou ovlivňovat ředitele v jeho dalším profesním rozvoji v pedagogické činnosti.

O profesním rozvoji pedagogů a ředitelů škol a školských zařízení se hovoří velmi často. Napovídají tomu především nastavená kritéria ČŠI, výsledky Mezinárodního šetření Talis 2008, 2013 a v neposlední řadě dlouho připravována novela kariérního systému, které v poslední fázi nebyla schválena. Z uvedených důvodů se práce zabývá vymezením aspektů, které mají značný a pozitivní vliv na profesní rozvoj ředitele školy v pedagogické oblasti, neboť ředitel je nejen odpovědný za svou práci pedagoga, ale řídí celý edukační proces.

Ve výzkumné části bakalářské práce je metodou dotazníkového šetření a rozhovorů zjišťováno, jaké aspekty mají nebo naopak nemají zásadní vliv na profesní rozvoj ředitele školy v pedagogické oblasti a vymezuje podmínky, které ředitelé mateřských škol postrádají pro svůj profesní rozvoj v pedagogické oblasti.

Výsledky dotazníkového šetření jsou v závěru práce komparovány s výsledky Zory Breczkové, která v bakalářské práci zkoumala faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy na základních uměleckých škol v Ústeckém kraji (Breczková, 2015, s. 64- 66).

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů

1.1 Pedagogický pracovník předškolního zařízení

Tato práce se zabývá jednou z primárních rolí ředitele, rolí pedagoga předškolního zařízení. Pojem pedagogický pracovník je vymezen zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Pedagogický pracovník je podle výše uvedeného zákona, § 2 ten kdo „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (Zákona č.563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 2).

Zákon dále hovoří o učiteli, pedagogovi v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovateli, speciálním pedagogovi, psychologovi, pedagogovi volného času, asistentu pedagoga, trenéru, metodiku prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a vedoucím pedagogickém pracovníku

Nejvýstižnější definovanou citací pedagogického pracovníka lze nalézt v pedagogickém slovníku „*pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou výchovnou a přímou pedagogicko- psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 197).

Práce se zabývá pedagogem mateřské školy, proto je nutné vymezit pojem pedagog předškolního zařízení. Mluvíme-li o pedagogovi mateřské školy, máme na mysli pedagoga s celou řadou dovedností. Svobodová, Vítečková a kol., jsou konkrétnější v otázce, kdo je pedagog předškolního vzdělávání „*mluvíme především o učitelce, která byla a je*

považována za člověka se širokou škálou dovedností, ručními pracemi počínaje a hrou na hudební nástroj či malování obrazů konče“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 14).

Jednou ze specifik profese učitele mateřské školy je, že působí na dítě po celý den, zpravidla i 10 hodin denně. V mateřských školách je běžné, že se ve třídě střídají dva učitelé. Jejich působení na dítě a celý kolektiv třídy musí být tedy jednotné. Burkovičová o pedagogovi v mateřské škole hovoří „ *významnou oblastí jsou činnosti samostudium a sebevzdělávání účastí v institucionálním vzdělávání představující její další uvědomělé, soustavné a cílevědomé vzdělávání, které má rovněž přímý dopad na kvalitu její každodenní spolupráce s dítětem, s třídou či skupinou dětí“ (Burkovičová, 2013 str. 18).*

V neposlední řadě je specifikem i fakt, že učitel a zároveň i ředitel mateřské školy jsou jedni z mála, kteří přicházejí do kontaktu se zákonným zástupcem dítěte každý den. Autorky Svobodová a Vítečková v dotazníkovém šetření zjišťovali, co rodiče považují za důležité u učitelky. Nejvíce se objevovaly výrazy: „*tolerance, upřímnost, porozumění, trpělivost, vstřícnost, podpora, otevřenost, vhodná komunikace, nadhled, odstup, zdravý selský rozum, nastavení hranic, láskyplný přístup, ...*“ (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 18-19).

1.2 Ředitel školy

Ředitel školy je ve své pracovní pozici osobou, která řídí celý edukační proces. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. definuje, kdo a za jakých podmínek může být jmenován zřizovatelem do funkce ředitele a tudíž stát na vrcholu organizace. „*Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce a) 3 roky pro ředitele mateřské školy“ (Zákona č.563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).*

1.2.1 Ředitel školy a jeho postavení

Z uvedené citace je zřejmé, že ředitel vstupuje do funkce již s nabytými zkušenostmi v pedagogické oblasti, které získal kvalifikací a praxí.

Trojanová uvádí, že „*Ředitel školy je funkce (pracovní pozice) a v této funkci je možné vykonávat více rolí*“ (Trojanová, 2014 str. 9). Nedílnou součástí pozice ředitele je funkce lídra, manažera a vykonavatele.

„*Ředitel školy jako vykonavatel koná přímou vyučovací povinnost a tím bezprostředně dosahuje výsledku – naplnění školního vzdělávacího programu. Role vykonavatele je role pro ředitele školy velmi specifická. Ocítá se v řadového pracovníka (učitele) a je ve své vedoucí funkci neobvykle podřízen vedoucímu konkrétního vzdělávacího týmu*“ (Trojanová, 2014 str. 9 - 10).

Často se v souvislosti s řízením školy, anebo i pedagogickým působením, setkáváme také s pojmem pedagogický proces. Termín pedagogický proces je různými autory chápán různě, avšak často je charakterizován jako „*komplexní, systematické, edukační řízení školy a jejich pracovníků na jednotlivé žáky, děti*“ (Trojan, 2014, s. 8). Doplnili bychom, že proces může být i oboustranný, tzn., že jak působíme na žáky, tak i oni na nás, učitele, i ředitele škol, a mohou nás rovněž ovlivňovat.

Z uvedených faktů je zřejmé, že ředitel školy je nepostradatelnou osobností, která má bezprostřední vliv na edukační proces a na celkové směřování školy. Ve své funkci musí vykonávat několik rolí, mezi které bezpochybně patří role vykonavatele, tedy pedagogického pracovníka.

1.2.2 Pedagogická činnost ředitele

Jak již bylo zmíněno, ředitel školy je během výkonu ředitelské funkce zároveň i pedagogem, který vykonává pedagogickou činnost. Rozsah týdenní přímé vyučovací povinnosti ředitele stanovuje příloha k nařízení vlády č. 75/2005 Sb. podle počtu tříd. Z uvedené tabulky (viz. Příloha č. 1) vyplývá, že čím více tříd ředitel na svém pracovišti má, tím méně má přímě vyučovací povinnosti. Trojan se zabírá otázkou, „*zdali přímá -vyučovací povinnost ředitele nekomplikuje jeho manažerský rozvoj*“ (Trojan, 2015, s. 75 -76). Trojan v souvislosti

s pedagogickou činností ředitele udává, „že ředitelům škol na výuku nezbyvá čas ani energie“, z důvodu vysokých nároků, které jsou na samotného ředitele kladeny ze všech stran (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 31).

V dotazníkovém šetření bude zjišťováno, zda ředitelé považují rozsah přímé vzdělávací činnosti za překážku, která komplikuje jejich profesní rozvoj.

1.3 Mateřská škola

Mateřská škola je organizace, která poskytuje služby v oblasti edukace. Navazuje na rodinnou výchovu, napomáhá dítěti ve všestranném rozvoji a vytváří podmínky pro osobnostní rozvoj. Předškolní zařízení je organizováno pro děti od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. Mateřské školy jsou prvním stupněm vzdělávání dětí a je v nich poskytováno povinné od 1. 9. 2017 roční předškolní vzdělávání. Školský zákon 563/2004 v úplném znění v § 34 jasně uvádí: „Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak“ (Zákona č.563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů§ 34).

2. Profesní rozvoj ředitele školy v českém i zahraničním prostředí

2.1 Profesní rozvoj pedagogického pracovníka

Pro bakalářskou práci je důležitý pojem **profesní rozvoj učitelů** (teachers' professional development), přesněji řečeno, profesní rozvoj ředitele školy v roli učitele. Tento pojem navazuje na výraz vzdělávání učitelů (in-service teacher training). V publikaci OECD In-service teacher training and professional development oba pojmy vystihuje teacher development – rozvoj učitele. V první polovině 21. století se začal používat výraz **profesní rozvoj učitelů**, přičemž další vzdělávání je jeho součástí (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, S. 11-12).

V odborné literatuře se kolektiv autorů Starý, Dvořák, Greger a Duschinská zabývá a definuje profesní rozvoj učitelů takto: „...je souhrn aktivit vedoucí ke zdokonalování

výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků“ (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012. s. 12). Je zřejmé, že zmíněnou definici lze převést i na ředitele školy, na jeho roli pedagoga.

Profesní rozvoj učitele může být poskytováno prostřednictvím formálního a neformálního vzdělávání. Mezi vzdělávání lze zařadit samostudium, odborné semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vzájemné diskuze a sdílení mezi pedagogy, workshopy nebo kvalifikačních kurzy (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012. s. 12-19).

V českém prostředí školství se tradičně používá pojem další vzdělávání pedagogických pracovníků, tedy učitelů všech kategorií. Již zmíněný pojem lze nalézt i v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Zde se v §24, odst. 1 uvádí, že po dobu výkonu pedagogické činnosti mají všichni pedagogičtí pracovníci povinnost dalšího vzdělávání, tedy i ředitel školy. Tímto vzděláváním si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Pro tento účel přísluší učitelům 12 dní studijního volna ve školním roce dle § 24, odst. 7 zmíněného zákona (Zákona č.563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků odlišuje druhy dalšího vzdělávání, kterými jsou studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace (Vyhláška 317/2005 Sb.).

Lze tedy říci, že profesní rozvoj učitelů je potřeba chápat v širokém kontextu. Na profesním rozvoji se kromě různých programů vztahujících se na další vzdělávání pedagogických pracovníků podílí nejen celý pedagogický sbor školy včetně ředitele, ale i kolegové z jiných škol a školských zařízení. V poslední řadě jsou to metodické materiály, příručky, odborné texty a články ze kterých učitelé a ředitelé čerpají při svém samostudiu. Samostudium stejně jako vedení vlastního profesního portfolia pro prezentaci své práce by mělo být dle autorů Starý, Dvořák, Greger a Duschinská stejně hodnotné, jako programy pro DVPP (Starý, Dvořák, Greger a Duschinská, 2012).

Profesní portfolio podtrhuje profesní kvality pedagoga, s čímž se ztotožňuje i Trunda. „Kvalita vzdělávání souvisí bezprostředně s profesními kvalitami učitele. Kvalita učitele

však není neměnná. V průběhu profesní kariéry se vyvíjí ve všech svých parametrech, ve složce osobnostní, znalostní, dovednostní i postoje. O tom, že se různé profesní kvality různých pedagogů, také nejsou spory“ (Trunda, 2012, s. 5).

Trunda uvádí, že profesní portfolio poskytuje zpětnou vazbu pedagogické práce a možnost k profesnímu rozvoji pedagoga. (Trunda, 2012).

Ve výzkumné části (v rozhovoru) se budeme zabývat, zda si respondenti vedou profesní portfolio, jak jim toto portfolio pomáhá v profesním rozvoji a jak s portfolio pracují.

2.2 Kariérní systém v ČR

Jednou z cest profesního rozvoje je kariérní systém, který je zakotven v § 29 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů a rozpracován ve vyhlášce 317/2005 Sb. Autoři Starý, Dvořák, Greger a Duschinská uvádějí, že již nastavený kariérní systém se zaměřuje pouze na výkon specializovaných činností a neposkytuje možnost profesního růstu pro učitele, který nemá ambice stát se zástupcem ředitele, výchovným poradce apod., a chce být „jen“ kvalitní pedagog (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, S. 18).

Připravovaná novela měla stávající kariérní systém doplnit „o novou kariérní cestu – cestu rozvoje profesních kompetencí“ (MŠMT, 2017).

2.3 Kariérní systém V SR

Pedagogové v České republice na kariérní systém, který je bude motivovat v dalším profesním rozvoji, čekají již řadu let. Nejbližším sousedním státem, který již má zkušenosti s kariérním systémem je Slovensko. Na Slovensku existuje kariérní systém učitelů už bezmála 10 let.

Kariérní systém pro učitele byl na Slovensku schválen už v roce 2008. Profesní rozvoj učitelů definuje zákon č. 317/2009 Sb., O odborných a pedagogických zaměstnancích a odborných pracovnících a o změně a doplnění některých zákonů v páté části v § 25 takto: „Profesní rozvoj je proces prohlubování, zdokonalování a rozšiřování kvalifikace a

profesních kompetencí v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky, společenskými potřebami a požadavky na výkon pedagogické činnosti a na výkon odborné činnosti“ (Zákon č. 317/2009 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

.

Dále definuje cesty, kterými se profesní rozvoj uskutečňuje a rámcově vymezuje profesní standard a popisuje jednotlivé stupně kariérového systému. Vykonávaným předpisem je vyhláška č. 445/2009 Z., o kontinuálním vzdělávání, kreditech a atestacích pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích.

Organizování dalšího vzdělávání pedagogů je v plné kompetenci ředitele školy. Ředitel školy rozhoduje o dalším vzdělávání učitelů na základě rozvojových priorit a strategie školy. Další vzdělávání může být uskutečňováno prostřednictvím školního nebo školského zařízení, vysokoškolské instituce, organizace založené ministerstvem pro poskytování a plnění úkolů v oblasti dalšího vzdělávání, vzdělávací organizace jiného ústředního orgánu státní správy podle zvláštního právního předpisu, církve nebo náboženské společnosti nebo právnické osoby se vzděláním jako předmětem činnosti. Pro zařazení na příslušnou kariérní pozici musejí učitelé splnit požadavky pro postoupení, tedy dokončit další vzdělávání pro učitele a odborné pracovníky (Eurydice, 2019).

Strukturu systému tvoří soubor pravidel, který umožňuje kariérní postup a příslušnou motivační složku. Systém má čtyři stupně - začínající učitel, samostatný učitel a učitel s první a druhou atestací. Kariérní postup zaručuje pedagogickým a profesionálním zaměstnancům růst platů v rámci platové stupnice, možnost získat bonusy a volno, které zaměstnanec potřebuje k výcviku nebo k závěrečné zkoušce k získání certifikátu. Kariérní postup má motivovat pedagogy a profesionální zaměstnance k jejich profesnímu růstu (Eurydice, 2019).

Kreditní systém je nástroj, jehož pomocí se započítává účast učitelů v akreditovaných programech dalšího vzdělávání, kterých se účastní v rámci profesního rozvoje. Kredity jsou udělovány za jednotlivé programy nebo činnosti. Systém kreditů má představovat jednoduchý, transparentní a funkční model přehledné evidence absolvovaných druhů

vzdělání. Zaměstnanec získává kredity za nepřetržité zvyšování své odborné způsobilosti (Eurydice, 2019).

Kariérní cestu si pedagogický pracovník volí na základě vlastních profesních cílů. Pedagogové mohou ve svém kariérním růstu postupovat ve třech kariérových kolejích, které směřují k celoživotnímu uchování standardních pedagogických a odborných kompetencí zaměstnanců (Eurydice, 2019).

Lze shrnout, že kariérní systém po stránce teoretické je vytvořen a vypracován s přesvědčením, že rozvoj potenciálu profesních kompetencí učitele, tedy od učitele-začátečníka po učitele-odborníka existuje.

Ze studie obou kariérních systémů vyplývá otázka do výzkumného šetření (rozhovoru), zda by kariérový systém v ČR napomohl systematickému profesnímu rozvoji učitelů a zároveň by byl pro učitele motivací pro další vzdělávání.

2.4 Profesionální rozvoj v Mezinárodním šetření

Profesionálním rozvojem se zabývá i mnoho mezinárodních studií a výzkumů, např. TALIS. Ve svých výzkumech a studiích se profesionálním rozvojem učitelů zabývají již dlouhodobě.

V roce 2008 proběhla bez účasti České republiky první fáze Mezinárodního šetření TALIS 2008, zabývající se profesionálním rozvojem pedagogů. Celkem 90 % učitelů, kteří se do šetření zapojili, uvedli, že se aktivně podílejí na svém profesionálním rozvoji. Překvapující zjištění je, že zhruba polovina všech oslovených učitelů se na aktivitách spojených s rozvojem zapojuje z důvodu nařízení vedením školy. Druhá polovina je motivována příplatky a poskytnutím volna. Česká školní inspekce ve školním roce 2007/2008 uskutečnila vlastní šetření, přičemž výsledky odhalily, že nabízené aktivity v rámci profesionálního rozvoje neodpovídají potřebám učitelů. Proč nabízené aktivity pro učitele nesouhlasí s potřebami pedagogů, šetření neuvádí (ČŠI, 2013).

Druhá fáze Mezinárodního šetření TALIS realizovanou v ČR Českou školní inspekcí v roce 2013 přinesla nové poznatky vztahující se k profesionálnímu rozvoji. „Z hlediska komplexního mezinárodního srovnání míry a intenzity účasti na aktivitách profesionálního vzdělávání učitelů patří ČR mezi země s průměrnou mírou účasti a mírně podprůměrnou intenzitou“

(Kašparová, Boudová, Ševců, Soukup, 2014, s. 24). Za překážku učitelé považují, že nelze dobře a efektivně sloučit pracovní rozvrh s časem pro další rozvoj, nabízené aktivity jsou příliš drahé a nevyhovující. Velmi alarmující je i nízká motivace k profesnímu rozvoji (Kašparová, Boudová, Ševců, Soukup, 2014).

Ze souhrnné zprávy Mezinárodního šetření vyplynulo, že právě oblasti DVPP ředitelé škol věnují nižší pozornost. Řada ředitelů ponechává výběr seminářů a kurzů na samotných učitelích a podle toho sestavují roční plán DVPP. Ředitelé využívající individuální pohovory s učiteli přiznávají, že samotní pedagogové si neumějí sestavit svůj cíl a plán DVPP. Nabídku kurzů a seminářů pro pedagogy považují za dostatečnou. Pro vedoucí pracovníky postrádají vzdělávání v oblasti právní, informační a poradenské. DVPP není pouze o motivaci a snaze se rozvíjet, ale především o financích. Především menší školy se potýkají s malými finančními zdroji, a tak volí rozvoj a vzdělávání přímo na pracovišti. Jedná se o vzájemné hospitace, sdílení, hromadné semináře pro větší skupinu učitelů. Ředitelé maximálně podporují ty, kteří mají chuť se rozvíjet a vzdělávat (Lazarová, Pol, Sedláček, 2015).

Mezinárodní šetření se zaměřilo i na profesní vzdělávání ředitelů škol. Přestože ředitelé škol v ČR musejí skloubit administrativní zátěž s prací učitele, v šetření uváděli menší překážky v profesním rozvoji než ostatní země zapojené do šetření. Více jak 80% dotázaných ředitelů uvedlo, že využívají vzdělávacích nabídek určených přímo pro ředitele. Zda se ředitelé účastní i vzdělávacích aktivit pro profesní rozvoj v pedagogické oblasti, mezinárodní šetření neuvádí (Kašparová, Boudová, Ševců, Soukup, 2014).

Ve výzkumné části (rozhovoru) bude ředitelům položena otázka: Považujete nabídku vzdělávacích aktivit pro ředitele školy za dostatečnou?

2.5 Profesní vzdělávání v evropských zemích

Autoři Starý, Dvořák, Greger a Duschinská uvádí, že „v mnoha evropských zemích existují profesní standardy učitelů, které obsahují, i jasně stanovené požadavky na profesní rozvoj učitelů V České republice takový standart není a povinnosti průběžného vzdělávání jsou

....., ale zcela chybí mechanismy, které by naplňování této povinnosti monitorovaly na národní úrovni “ (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 19). Ze zmíněných důvodů je jistě podnětné ohlédnout se po nastavených systémech profesního rozvoje v některých zemích a přenést některé prvky do našeho systému profesního rozvoje.

V mezinárodních výzkumech PISA, TIMSS dosáhly nejlepších výsledků v systému profesního rozvoje v zemích Evropy Belgie, Nizozemsko a Anglie. V Anglii mají školy povinnost vytvářet plány profesního rozvoje pro své pedagogy, přičemž tento plán je součástí plánu rozvoje celé školy. Doba, kterou učitelé musejí strávit celoživotním vzděláváním – continuing professional development), není určena. Učitelé mohou využít různých forem – krátkodobých kurzů až po dlouhodobější studijní programy.

Oblastí profesního rozvoje učitele se zabývá mnoho autorů, studií a šetření v mezinárodním kontextu. V České republice je po legislativní stránce další vzdělávání pedagogických pracovníků, neboli profesní rozvoj zakotven a učitelé jej přijímají jako povinnost. Motivační prvek pro dosažení vyššího vzdělání jistě chybí jako i jasná a zřejmá kritéria pro hodnocení. Funkční kariérní systém chybí.

3. ASPETKTY OVLIVŇUJÍCÍ PROFESNÍ ROZVOJ ŘEDITELE ŠKOLY

3.1 Aspekty

Aspekt pochází z latinského slova *aspectus*. Slovník cizích slov hovoří o aspektu jako o hledisku, stanovisku uplatňovaném při posuzování něčeho, pohledu na nějakou skutečnost. V souvislosti s tématem práce můžeme hovořit o pohledu na činitele, které mohou ovlivňovat profesní rozvoj ředitele v roli vykonavatele (Slovník cizích slov, 2019).

Pro účely práce jsou rozděleny aspekty ovlivňující profesní rozvoj ředitele na vnitřní a vnější, přičemž vnitřní aspekty profesního vývoje jsou ty, které jsou podmíněny osobností ředitele a vnější aspekty jsou ty, které jsou ovlivněny prostředím a kulturou školy, vnější motivací, hospitací ze strany ředitele a v neposlední řadě nabídkou vzdělávacích programů, zařazených pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

3.2 Vnitřní aspekty

3.2.1 Osobnostní kompetence

V pedagogice, ve výchově a vzdělávání (edukaci) nás ten, o koho jde, tedy dítě, žák, student musí zajímat jako osobnost. Teprve, budeme-li jej brát jako osobnost, budeme-li vůči němu realizovat osobnostní přístup, budeme-li svůj vztah k němu personalizovat, můžeme mu být skutečným pedagogickým dobrodiním (Helus, 2015, s. 24).

„Ředitel si z hlediska své osobnosti musí uvědomit, že se ve své řídicí funkci stává pro střední management vzorem, protože lidé dělají to, co vidí, ... a že tedy jeho chování může být napodobováno... A tímto napodobováním střední management školy vlastně nastavuje řediteli zrcadlo, a vytváří mu tak zpětnou vazbu jeho řídicích schopností. Kombinací určení (byť orientačního) svých silných a slabých stránek a reflexe středního managementu školy může ředitel začít více ovlivňovat svůj vztah k podřízeným“ (Trojanová, 2014, s. 33).

Trojanová uvádí, že ideální ředitel je ten, kdo v sobě rozvine několik následujících rozhodnutí. Ideální ředitel je ten, kdo je rozhodnutý změnit, uspořádat a udržovat strukturu školy na vysoké úrovni, dokáže se rozdělit s kompetentním vedoucím pracovníkem na

úkolech týkajících se řízení školy, vedení pracovníků, ten, kdo umí vymezit sám sobě i ostatním spolupracovníkům, podřízeným pravomoci, a naučit je odpovědnosti, ten, kdo dokáže převést určité kompetence na někoho jiného, a současně provádět kontrolu jejich plnění (Trojanová, 2014).

3.2.2 Vnitřní motivace

Již z uvedeného Mezinárodního šetření Talis 2013 vyplynulo, že necelých 40 % dotázaných učitelů považuje za bariéru ve svém vzdělávání nedostatečnou motivaci. Zda i ředitelé pociťují nedostatečnou motivaci pro profesní rozvoj učitele, výzkumné šetření neuvádí.

Definice pojmu motivace uvádí, že je to souhrn vnitřních (motivů) a vnějších (stimulů) vlivů, které nutí člověka něco konat, učit se (Lazarová, 2016). Můžeme tedy říci, že motivace ať již vnitřní nebo vnější je pro profesní růst nepostradatelná. To dokazuje i Lazarová, která říká, že *„Motivaci učitelů k učení je třeba považovat za nezbytnou podmínku efektivity dalšího vzdělávání učitelů“* (Lazarová, 2016, s. 78).

Plamínek uvádí, že vliv (vnitřních) motivů má velký a příznivý účinek na to, co konáme. Motiv chápeme jako vnitřní činitel, který je dispozicí k podněcování naší aktivity, a zároveň ke konání procesu motivace, který se projevuje ve výkonu nebo odmítání určité aktivity nebo činnosti (Nakonečný, 2013). Člověk vykonává zadanou práci, poněvadž ji považuje za důležitou, baví jej, považuje ji za klíčovou podstatnou. Bohužel má vnitřní motivace i dle Plamínka jednu nevýhodu. Cesta k ní není jednoduchá. V souvislosti s vnitřní motivací můžeme hovořit o chuti, vlastní potřebě se ve své profesi učitele dále rozvíjet (Plamínek, 2015). Vnitřní motivace může být i narušena vnitřními bariérami, které naopak brání učitelům dále se rozvíjet. Mezi nejčastěji uváděnými je pocit stáří a nepotřeba se dále vzdělávat. Pedagog je motivován k dalšímu vzdělávání vlastní vnitřní motivací, pro kterou je žádoucí rozvíjet vlastní sebehodnocení, které by mělo být zdravé a uvědomělé (Plamínek, 2015).

Zda vnitřní motivace je nezbytnou podmínkou pro efektivitu dalšího vzdělávání ředitele školy, především pro jeho roli vykonavatele, bude zjišťováno ve výzkumném šetření.

3.2.3 Zdravé sebehodnocení, sebereflexe

Sebedůvěra je klíčem pro zdravé sebehodnocení, sebereflexi a další nástroje pro hodnocení své osobnosti a výkonů své práce. Pro budování sebedůvěry je základem utvoření charisma, jelikož charismatický člověk důvěru, odhodlání, a zároveň autoritu podněcuje. Pro sebedůvěru je charakteristická asertivita, asociativní myšlení, vytrvalost, důslednost, sebedůvěra, komunikativnost, snadné navazování kontaktů, svědomitost, ambicióznost, odvážnost, nápaditost, tvořivost a mnoho dalšího (Taylor, 2012).

Dotazník sebedůvěry, viz příloha č. 2, je velice důležitý pro ředitele škol, a to jak pro ředitele samotného, tak i pro zaměstnance školy. Na základě výsledků dotazníku a hloubavého zamyšlení, může ředitel prohlubovat a budovat sebedůvěru svou i svých zaměstnanců, jelikož jak již bylo uvedeno, sebedůvěra je základem pro zdravé sebevědomí, sebehodnocení, reflexi, ale zároveň i poskytování zpětné vazby, což při spojení všech těchto aspektů vede k efektivitě školy.

Na základě dotazníku se zjišťuje, zda jedinec umí rozeznat sebejistého člověka, zda rozezná jeho osobnostní kvality, zda jedinec disponuje zdravým sebevědomím, zdravým sebehodnocením, ale také jaké jsou silné a slabé stránky jedince, jak je rozvíjet, podněcovat, a jaké jsou vytyčeny jeho cíle, hodnoty, a tak podobně.

Sebedůvěra je úzce spojena se sebehodnocením. V příloze č. 3 je uveden příklad dotazníku pro sebehodnocení.

Ředitel školy si může vyplnit dotazník sebehodnocení, na jehož základě zjistí, na jakých vlastnostech nebo částech osobnosti musí ještě zapracovat. Pokud jedinec s tvrzením souhlasí, proškrtně odpověď, Čím víc proškrtnutých odpovědí, tím více se dá říci, že jedinec disponuje zdravým sebehodnocením, a je proto vhodný pro funkci ředitele školy. Jedinec, který disponuje nízkým počtem souhlasů s odpovědí, spíše vhodným kandidátem na funkci ředitele školy nebude.

3.2.4 Sebepoznání a sebpřijetí

O sebepoznání můžeme říci, že je jednou z nejdůležitějších přínosů pro profesní rozvoj ředitele, ale i pedagoga. Sebepoznání jako jedna z fází sebeřízení napomáhající řediteli „ve

stanovení realistických cílů rozvoje jeho osobnosti“ a tím mu napomáhá v rozvoji manažerských znalostí a dovedností (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 11). Sebepoznání je důležité pro poznání a pochopení sama sebe a pro přístup k osobnímu i pracovnímu životu. Dává nám ucelený obraz o vlastní osobě. Přináší nám odpovědi na otázky *„Kdo jsem? Co umím? Co dovedu?“* (Veber, 2014, s. 52) a určuje naše přednosti a nedostatky. Sebepoznání nám pomáhá uvědomit si svých silných a slabých stránek vlastní osobnosti a využít je pro svůj vlastní rozvoj. Úspěšní ředitelé, manažeři dokáží využít svých vnitřních silných stránek k potlačení svých nedostatků a poučení se z vlastních chyb. Sebepoznání je nekončící proces a jeho obraz se během života může změnit na základě životních událostí, *„ může dojít k přehodnocování, doplňování a upřesňování sebepoznání“* (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 8). Sebepojetí je důležité k sebezpřijetí, které nám napomáhá nalézt vnitřní stabilitu a tudíž i spokojenost se sebou samým (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013).

3.2.5 Sebeřízení

Sebeřízení je vedení sebe sama s cílem co nejhlubšího sebepoznání, s využitím vnitřních zdrojů a uspořádáním si vlastních hodnot a možností. Pro vlastní sebeřízení je nutné umět si stanovit pravdivé cíle, tak jak je cítíme a mít pod vlastní kontrolou to, co děláme. Plamínek uvádí, že *„sebeřízení můžeme vnímat jako sadu odpovědí na otázky, co a proč dělat, jak a kdo to má dělat a kdy to dělat“* (Plamínek, 2008, s. 84).

3.2.6 Práce s časem

Z Mezinárodního šetření TALIS vyplynulo, že nejvíce pracovního času věnují administrativní činnosti a poradám, přičemž v ČR ředitelé tímto věcem věnují více jak polovinu svého času. (Kašparová, Boudová, Ševců, Soukup, 2014, S. 28)

Je tedy zřejmé, že efektivní a systematické rozložení pracovního času bude jistě patřit mezi významné vnitřní faktory, které ovlivňují profesní rozvoj ředitele, tedy i pedagoga. Trojanová uvádí: *„Efektivní práce s časem je jedním ze základních předpokladů úspěchu každého manažera, a tedy i ředitele školy“* (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 28).

Šuleř, Trojanovou, Plamínek, kolektiv autorů Knoblauch, Holger a další se shodují, že čas je jen jeden a bývá zpravidla tím nejcennějším zdrojem. Čas nelze protáhnout nebo zkrátit, tak, jak potřebujeme. Jeho kvalita je ovlivněna vnitřními i vnějšími (míra vnějšího rušení) aspekty. Vnitřní aspekty nás natolik ovlivňují, že je nelze nezaznamenat. Patří mezi ně fyzická a duševní kondice. Některé lze ale jen stěží předvídat, například nástup nemoci. (Plamínek, 2013). Dle Plamínka jsou vnější aspekty ovlivněny „*mírou vnějšího rušení*“ (Plamínek, 2013, s. 120), ke kterému dochází během dne.

Naučit se plánovat a efektivně využít svůj čas patří k prvním manažerským technikám každého ředitele, které si začne ve své funkci osvojovat. Manažer, který si zvládne dobře rozvrhnout svůj den a využívat skrytých a často zbytečně vyplývaných časových rezerv, získá více času na rozvoj dalších dovedností. Kolektiv autorů Knoblauch, Holger a další uvádí za příklad využití Paretova principu třídění zpráv (činností) podle důležitosti. Nejdůležitějším zprávám je nutné se věnovat jako prvním, ostatní protřídíme podle speciální složky a budeme se jim věnovat, až na to bude čas. (Knoblauch, 2012). Princip lze využít při rozložení času a umožňuje sestavit pořadí důležitosti manažerské činnosti.

Covey uvádí: „*Díky tomu, že identifikujeme své role, stanovíme si cíle a určíme, jaké aktivity budeme každý týden realizovat v rámci jednotlivých rolí, nám řízení času pomáhá vest vyvážený život*“ (Covey, 2017, s. 178).

V závěru lze říci, že nevhodné a neefektivní řízení času ředitele, ale jistě i učitele nadměrně zatěžuje organismus a následně vede až ke stresu.

3.2.7 Stres, syndrom vyhoření

Stres pociťujeme jako reakci našeho organismu na zátěž, která spočívá v naší psychické a fyzické kondici. Je součástí běžného života, tedy i ředitele školy a Plamínek uvádí „*Být stresován se stalo téměř požadavkem naší doby. Nebýt stresován je svým způsobem podezřelé*“ (Plamínek, 2013, s. 124). Na ředitele školy jsou kladeny velmi vysoké nároky a tudíž všude přítomné stresory. Stres má dvě strany. Na jedné je velmi nepříjemný (distres), na druhé velmi užitečný a příjemný (eustres). Stres nemusí být spojován jen s nepříjemnými věcmi, ale také dokáže plnit důležitou funkci, reagovat na nebezpečí, nebo motivovat nás

k dalším činnostem. Zvládnutí stresu závisí na odolnosti a schopnosti organismu vyrovnat se zátěží a udržovat organismus v psychické i fyzické kondici. Trojanová zmiňuje: „ *nedílnou součástí systému celkové adaptace organismu, jehož prostřednictvím se neustále přizpůsobujeme změnám a snaží se obnovit narušenou homeostázu*“ (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 78). Homeostáza je stav rovnováhy. Opět je nutné zdůraznit, že na ředitele školy jsou kladeny čím dál větší nároky, dochází ke kulminaci chronického stresu, který může vyústit až k syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření je velmi významný vnitřní aspekt, ovlivňující profesní růst (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 78 - 84).

3.3 Vnější aspekty

3.3.1 Vnější motivace

Člověk, aby se dále ve své profesi rozvíjel a vzdělával, musí být něčím motivován. Mluvíme-li o vnější motivaci, máme na mysli stimuly. Stimulace má podle Plamínka jednu velkou výhodu oproti motivům, „*je poměrně jednoduchá*“ (Plamínek, 2015, s. 17).

Motivace podněcuje pracovní nasazení, avšak je podmíněna motivačními nástroji, které mohou být finančního (materiálního) nebo nefinančního (nemateriálního) charakteru, a to jak ve formě pozitivní motivace, tak i negativní motivace, například jako určitá forma sankce. Pro každého ředitele je motivací určitá metoda odměn a trestů, která je pro každého individuální, v případě vytváření motivačního systému je třeba brát ohled na individualitu ředitele (Urban, 2017).

Ve školství můžeme hovořit o odměně nefinanční, materiální a finanční. Finanční odměna podle § 134 zákona č. 262/2006 Sb. náleží zaměstnanci za splnění mimořádného úkolu. Ředitel školy může udělit i cílovou odměnu, § 134a. Vedoucímu zaměstnanci, tedy řediteli přísluší podle § 124 příplatek za vedení (Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, § 124, 134, 2018).

Finanční odměna se může poskytnout za celoroční, ale i jednorázovou práci. Prolíná se do osobního příplatku poskytovaného pedagogovi každý měsíc, nebo do mimořádné odměny (Trojanová, 2014, S. 48).

Plamínek uvádí i několik pravidel související s motivací k profesnímu rozvoji. „*Motivace není jedinou cestou...*“ (Plamínek, 2015, s. 17).

3.3.2 Manažerská funkce

Jednou z rolí ředitele školy je role manažera. Vodáček a Vodáčková uvádějí, že manažerská funkce je činnost především vedoucího pracovníka, který efektivně zajišťuje chod celé organizace (Vodáček, Vodáčková, 2013). Povinnosti manažera ve školském zařízení upravuje § 165 školského zákona č. 561/2004 Sb. a zákoník práce č. 262/2006 Sb. Národní zpráva šetření TALIS 2013 dokládá, že ředitelé v ČR „*věnují v průměru polovinu svého pracovního času administrativním úkonům*“. Zda administrativní zátěž ovlivňuje profesní rozvoj role vykonavatele, je předmětem výzkumné otázky.

3.3.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Profesní vzdělávání je povinností ředitele a učitele ve většině evropských států, tedy i v ČR. Pro získávání nových vědomostí, dovedností je nezbytné celoživotně se vzdělávat, profesně se rozvíjet.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je samostatně zakotveno v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v §24, odst. 1. Zákon uvádí, že pedagogové jsou povinni po dobu výkonu své pedagogické činnosti dále se vzdělávat. Zákon dále ve stejném paragrafu, odstavce 4 uvádí formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků: „*a) na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem,*

b) samostudiem“ (Zákon č. 563/2004 Sb. v §24, odst. 1)

Dalšími právními předpisy upravující další vzdělávání jsou zákon č.262/2006 Sb., zákoník práce a vyhláška č. 317/2005., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Trojanová uvádí formy další vzdělávání pedagogických pracovníků, tedy i ředitele školy, mezi které patří samostudium, institucionální vzdělávání a vzdělávání v rámci pracoviště a mimo něj. Mezi vzdělávání aplikované na pracovišti lze zařadit mentoring, koučink, rotace práce, asistování a další. (Trojanová, 2016, s. 158-159)

Samostudium

Samostudium je specifický typ vzdělávání, při němž nedochází k získání profesní kvalifikace, osvědčení, certifikátu, ani žádného dalšího materiálu. Probíhá prostřednictvím samostudia, a to formou knih, časopisů, odborné literatury, studiem právních předpisů, legislativních dokumentů, internetových zdrojů (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 155-156).

Institucionální vzdělávání

Institucionální vzdělávání probíhá v institucích mimo organizace s cílem získání osvědčení či certifikátu, opravňující jedince k výkonu určité činnosti. Metodou vzdělávání mimo pracoviště jsou **přednášky, semináře, demonstrování, případové studie, outdoorové aktivity** (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016, s. 156-159).

Sebevzdělávání

Barták v souvislosti se sebevzděláváním uvádí: „*Východisko sebevzdělávání spočívá v reflexi a sebehodnocení vzdělaného, který přebírá za své vzdělávání osobní odpovědnost. Zaměřuje se na rozvoj silných stránek jedince a na eliminaci či oslabování vlivu slabých stránek*“ (Barták, 2011, s. 69).

Zda zmíněné formy využívají i ředitelé školy pro roli vykonavatele, přinesou výsledky dotazníkové šetření.

3.3.4 Hospitace

Ředitel školy odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání. Jeho povinností tedy je neustále kontrolovat pedagogickou úroveň a samotný pedagogický proces. Pro kontrolu většina ředitelů a jejich zástupců využívá hospitaci, přičemž zákon jim přímo samotnou hospitační činnost neukládá. Při kontrolování vycházejí ze školského zákona, § 164 odst. 1. písm. c) „*Ředitel školy a školského zařízení odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 164 odst. 1. písm.) a ze zákoníku práce § 302 písm. a) „*Vedoucí zaměstnanci jsou dále povinni řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky.*“ (Zákon č. 262/2006 Sb. § 302 písm. a)

Hospitační činnost ředitele nemusí být pouze jako nástroj kontroly, ale může ji využít i jako jednu z forem vlastního profesního růstu v pedagogické činnosti. Během hospitace může od pedagogů získat nové poznatky, které sám využije při své práci pedagoga (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 93).

Zda ředitelé využívají hospitační činnost pro svůj profesní rozvoj, bude podmětem pro otázku v dotazníkovém šetření.

3.3.5 Kultura a klima školy

Jedním ze znaků kvalitní a efektivní školy je samotné klima školy. Klima školy můžeme vnímat jako projev celého vnitřního prostředí školy. Klima školy dle Průši, Walterové, Mareše „*klade důraz na vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se v životě školy děje, jejími aktéry.*“ (Průša, Walterová, Mareš, 2013, s. 125)

Klima školy nevzniká samo o sobě, ale je to dlouhodobý a náročný proces, na který má zásadní vliv ředitel školy. Ředitel školy je v této oblasti ústřední osobností, ať už se jedná o oblast vztahů mezi dospělými a dětmi ve škole, klima v učitelském sboru, klima vztahů mezi školou a rodiči a i vztahů k veřejnosti. Tvorba kvalitního klimatu by měla být jednou z klíčových priorit ředitele školy a jeho profesních dovedností.

Autoři Průša, Walterová a Mareš poukazují, že klima školy a kultura školy se od sebe liší. Trunda uvádí prvky, mezi kterými jsou racionální vazby: „*hodnoty a představy – normy –*

očekávání a sankce – symbolické aktivity – individuální a skupinové chování.“ (Trunda, Bříza, 2012, s. 50)

Je zřejmé, že v popředí ovlivňování kultury a klima školy stojí osobnost samotného ředitele školy.

3.3.6 Shrnutí

Je zcela zřejmé, že aspekty, které mohou ředitele ovlivňovat v jeho profesním rozvoji v oblasti pedagogické činnosti, je velmi mnoho a je velmi složité všechny vystihnout, neboť každý ředitel je jedinečná osobnost. Pro účel bakalářské práce byly vybrány aspekty, které byly autory zmiňovány v odborné literatuře a které zároveň souvisejí s profesním rozvojem ředitele školy a pedagoga. Zároveň byly rozděleny na dvě skupiny tak, aby bylo zřejmé, které aspekty mohou ovlivňovat z vnějšího prostředí a naopak ty, které vycházejí z jeho osobnosti.

Z výše popsaných faktů již vyplývá výzkumná otázka: Které aspekty mají zásadní vliv na profesní rozvoj ředitelek mateřských škol více, vnitřní nebo vnější?

4. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části bakalářské práce jsou popsány pojmy, které předcházejí výzkumnému šetření. V první části je pojem profesní rozvoj pedagoga velmi široce a dalece popsán z důvodu uchopení ze všech možných stran. Z prostudovaných materiálů vyplývá, že další vzdělávání učitelů a ředitelů není záležitostí jen českého školství, ale všech evropských zemí.

Jak již bylo zmíněno, z výsledků Mezinárodního šetření TALIS 2013 vyplynulo, že pedagogové jsou málo motivováni k profesnímu růstu. Zda se výsledky vztahují i na ředitele školy jako pedagogického pracovníka, není v šetření jasně uvedeno. Přesto se lze domnívat, že ředitel školy potřebuje pro svůj profesní rozvoj motivaci.

Z tohoto důvodu je pojem motivace zastoupena obsáhleji a rozdělena motivy a stimuly.

Z teoretické části lze usuzovat, že osobnost ředitele je nejvýznamnější a nejdůležitější v celém edukačním procesu. Jeho vliv na vzdělávací proces se odvíjí nejen od manažerských a pedagogických dovedností, ale především od jeho osobnosti a motivaci neustále se rozvíjet a vzdělávat po všech stránkách.

Z tohoto důvodu se druhá část věnuje samotné osobnosti ředitele školy a aspektům ovlivňujícím jeho rozvoj v pedagogické činnosti. Vnitřní aspekty ovlivňující rozvoj ředitele jsou zastoupeny ve větší míře, ale jistě to není z důvodu, že vnější aspekty jsou neméně důležité. Aspekty vnější – kultura školy, sociální prostředí se navzájem ovlivňují s vnitřními – potřeby stále se vzdělávat a rozvíjet.

Již bylo mnohokrát zmíněno, že ředitel zastává tři role, ve kterých se dále vzdělávat, aby jeho organizace dosahovala co nejlepších výsledků ve všech oblastech.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5. POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Cíl šetření, výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je definovat zásadní aspekty ovlivňující profesní rozvoj pedagogických dovedností ředitelů mateřských škol.

Práce vyhledává aspekty, které mají největší vliv na profesní rozvoj ředitele v jeho roli vykonavatele. Práce je zaměřena na ředitele/ky mateřských škol v hlavním městě Praze.

Práce má za úkol odpovědět na výzkumné otázky vycházející ze stanoveného cíle, kterými jsou:

1. Jak dalece ovlivňují manažerské a lídrovské povinnosti ředitelů jejich profesní rozvoj v pedagogické činnosti?
2. Jaké aspekty mají zásadní vliv na profesní rozvoj ředitelů mateřských škol v pedagogické oblasti?
3. Jaké formy profesního rozvoje pro roli vykonavatele využívají ředitelé mateřských škol?

5.2 Výzkumné metody sběru dat

Pro získání potřebných dat a informací byla použita kombinace metod dotazníkového šetření a rozhovorů, které byly následně uskutečněny s vybranými ředitelkami mateřských škol v hlavním městě Praha. Položené otázky v rozhovoru navazovaly na otázky z dotazníkového šetření a jejich náplní bylo zpřesnit a rozšiřovat získaná data. V závěru šetření byla provedena komparace s bakalářskou prací Zory Breczkové, která zkoumala faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy na základních uměleckých škol v Ústeckém kraji.

5.3 Pilotní šetření

Před zahájením dotazníkového šetření bylo uskutečněno pilotní šetření s deseti ředitelkami MŠ v Praze na ověření pochopení a správné sestavení formulace otázek. Respondentky byly osloveny pomocí emailu s odkazem na dotazník. Získané odpovědi přinesly zjištění, že je nutné dotazník doplnit o další uzavřenou otázku, dvě uzavřené otázky byly doplněny o další možné odpovědi. Postup seřazených otázek byl změněn z důvodu efektivnější návaznosti. Provedená korekce a doplnění otázky ve stanoveném dotazníku byla zvýšena kvalita dotazníkového šetření.

Pilotní šetření bylo učiněno i před zahájením rozhovorů s respondentkami z důvodu pochopení, správné formulace otázek a z důvodu dodržení stanoveného času, který činí 30 minut.

5.4 Výzkumný postup u dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření bylo rozděleno na tři části:

Vstupní část: Ve vstupní části byli respondenti osloveni a následně jim byl sdělen význam dotazníkového šetření, ujištění o anonymitě a dobrovolné účasti. V neposlední řadě byli seznámeni s délkou dotazníku a přibližnou časovou náročností pro vyplnění.

Hlavní část: Hlavní část byla zaměřena na samotné vyplnění dotazníku oslovenými respondenty (resp. ředitelkami MŠ z hlavního města Prahy)

Závěrečná část: Závěrečná část byla věnována poděkování respondentkám za účast v dotazníkovém šetření.

5.5 Výzkumný postup rozhovoru

Úvodní část: Úvodní část rozhovoru byla zaměřena na navázání kontaktu, určení tématu a časové délce rozhovoru a ujištění o anonymitě získaných dat a informací. V začátku byla položena otázka z důvodu zjištění, jaké změny pocíťovali respondenti na začátku své profesní dráhy ředitele školy.

Jádro rozhovoru: Hlavní část byla zaměřena na samotné položení 10 otázek ředitelům mateřských škol.

Závěr rozhovoru: – V závěrečné části byla položena 11 závěrečná otázka, která směřovala k doplnění a shrnutí získaných dat. Po ukončení rozhovoru bylo ředitelům poděkováno za spolupráci a účast ve výzkumném šetření k bakalářské práci.

5.6 Dotazníkové šetření

Ve výzkumném šetření metodou dotazníků bylo osloveno 200 ředitelů z celkového počtu 320 mateřských škol a mateřských škol sloučených se ZŠ z hlavního města Prahy. Ředitelé byli osloveni prostřednictvím emailu. Dotazník byl rozeslán a osobně poskytnut od 8. – 15. února 2019. Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány do grafů s komentářem na začátku března před vlastním dokončením bakalářské práce.

V dotazníkovém šetření bylo použito 14 uzavřených otázek. Poslední 2 otázky (věty) odkazovaly na poděkování za vyplnění dotazníku, možnost poskytnutí výsledků šetření prostřednictvím emailu a odkaz na případné připomínky. V dotazníku nebyly použity uzavřené otázky z důvodu následného řízeného rozhovoru. V rozhovoru byly respondentům položeny otevřené otázky, které navazovaly, doplňovaly a zpřesňovaly otázky z dotazníku.

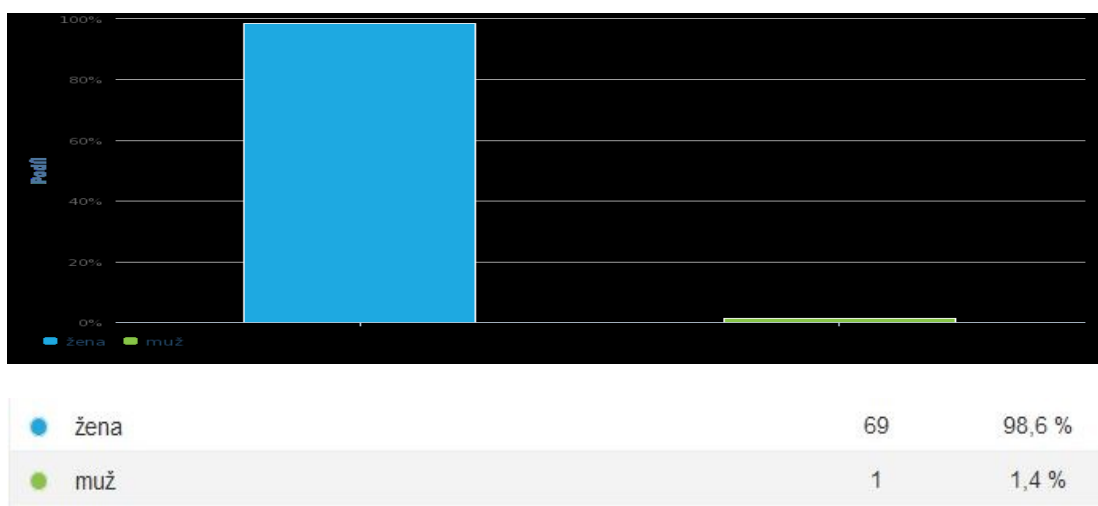
5.6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Návratnost dotazníků byla 35% z celkového počtu oslovených, což činí celkem 70 respondentů z 200. Vzhledem k vytíženosti a náročnosti výkonu ředitelské funkce, lze i tento výsledek považovat za úspěšný.

5.6.2 Analýza dat získaných dotazníkovým šetřením

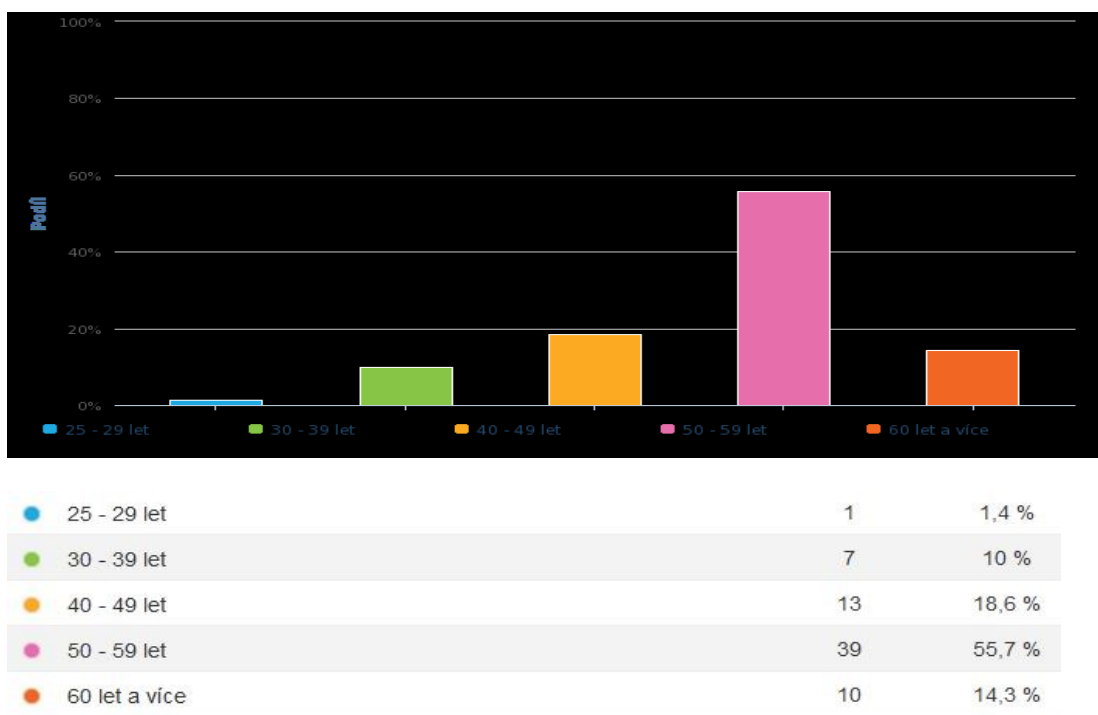
Otázka č. 1 - Pohlaví respondentů

Graf č. 1 – 70 odpovědí



Otázka č. 2 – Věk

Graf č. 2 – 70 odpovědí



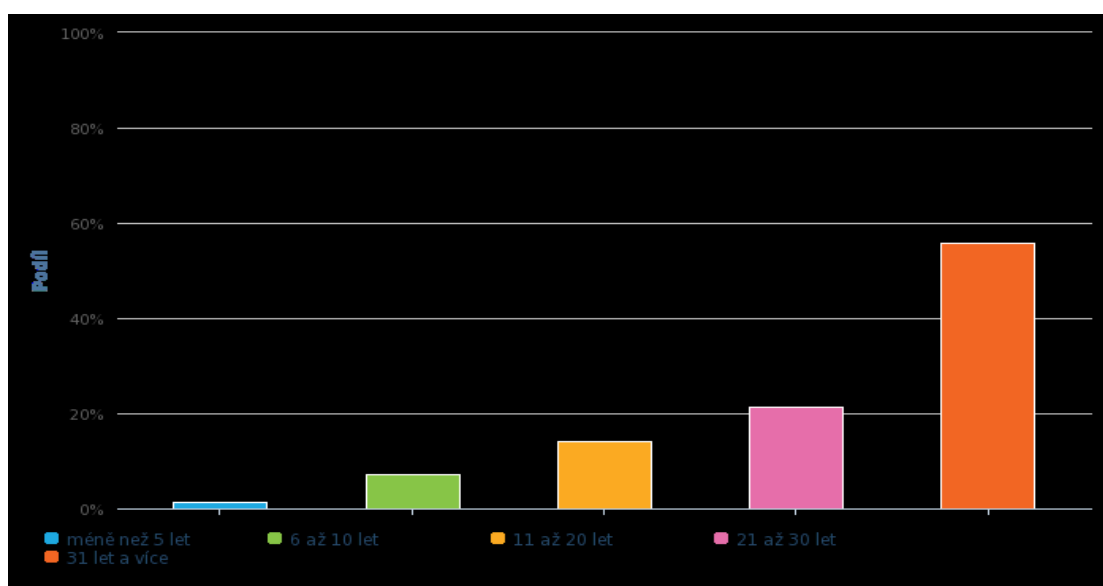
Zdroj: vlastní výzkumné šetření [vid. 2019-02-15]

Komentář: Z odpovědí respondentů je jasně patrné, že v mateřských školách na území hlavního města Prahy vykonávají ředitelskou funkci ženy. Vzhledem k tomu, že v dotazníkovém šetření byli osloveni i ředitelé mateřských škol sloučených se základní školou, lze tedy předpokládat, že jedna odpověď patřící řediteli, je ze zmíněné školy.

Věkové složení respondentů se velice liší, přičemž všechny navržené skupiny mají zastoupení byť nepatrné. Největší zastoupení 55,7 % mají ředitelé ve věku od 31 do 60 let. Lze tedy potvrdit, že věk pro výkon ředitelské funkce není až tak důležitý.

Otázka č. 3 - Délka pedagogické praxe

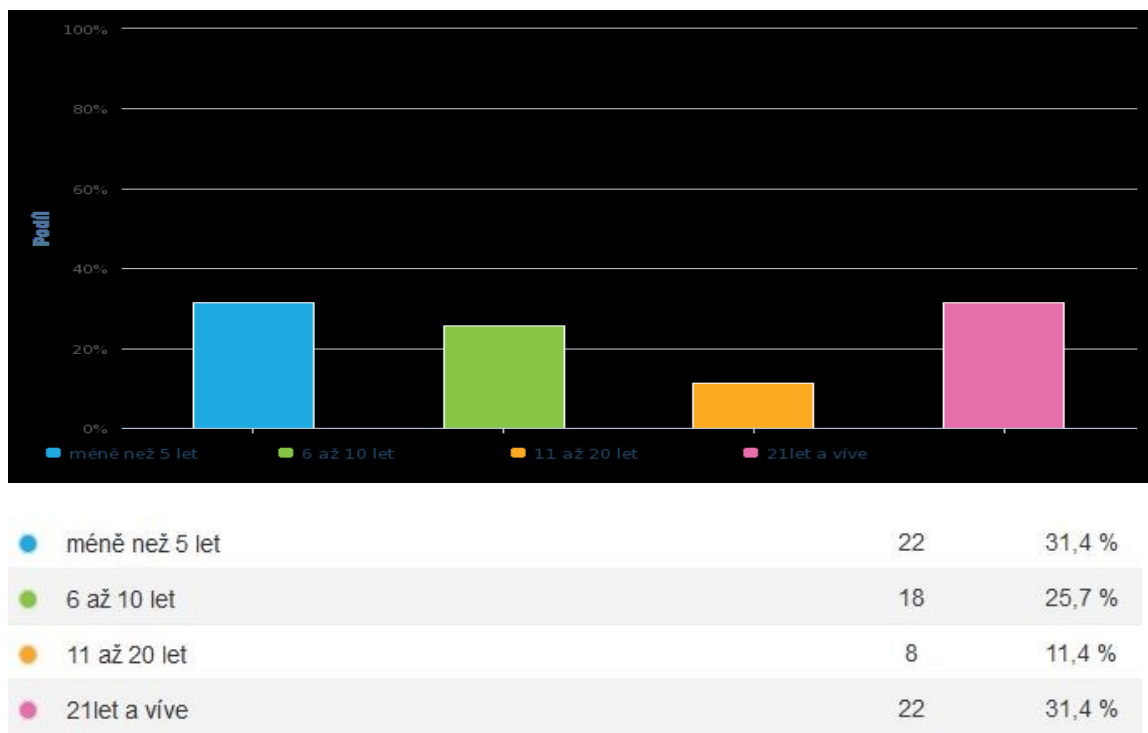
Graf 3 – 70 odpovědí



 méně než 5 let	1	1,4 %
 6 až 10 let	5	7,1 %
 11 až 20 let	10	14,3 %
 21 až 30 let	15	21,4 %
 31 let a více	39	55,7 %

Otázka č. 4 – Délka praxe v ředitelské funkci

Graf 4 – 70 odpovědí

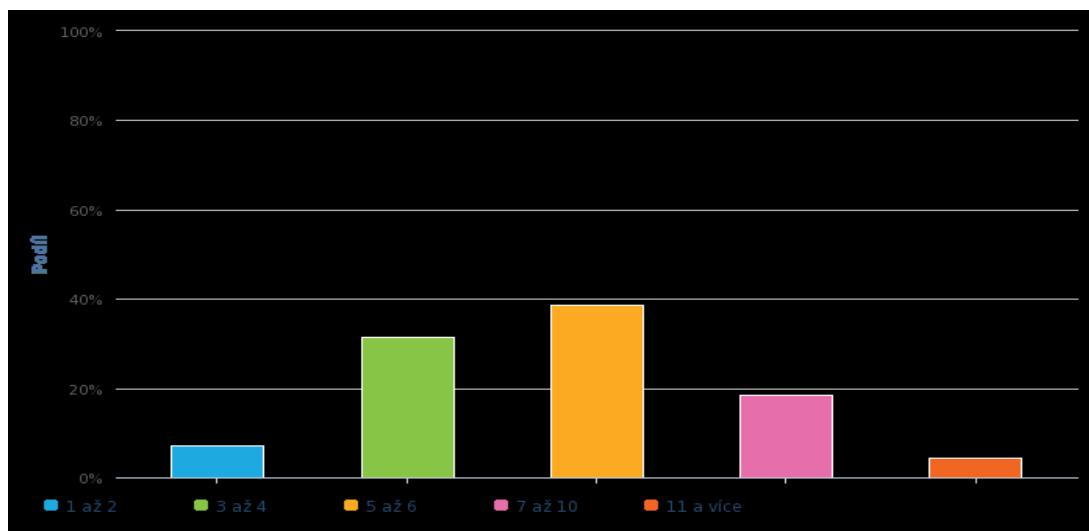


Zdroj: vlastní výzkumné šetření [vid. 2019-02-15]

Komentář: Z odpovědí na otázku týkající se délky pedagogické práce vyplývá, že ředitelé disponují velmi bohatou pedagogickou zkušeností. Největší podíl 39 ředitelů (celkem 55,7 %) má pedagogickou praxi 31 a více let, 15 ředitelů (celkem 21,4 %) do 30 let, 10 ředitelů (celkem 14,3 %) disponuje pedagogickou praxí do 20 let, 5 ředitelů (celkem 7,1 %) do 10 let a nejkratší praxi v oblasti do 5 let má 1 respondent (celkem 1,4 %) ze všech zúčastněných. Již bylo zmíněno, že největší zastoupení mají ředitelé ve věku 50 – 59 let. Vzhledem ke zmíněnému věku lze usuzovat, že délka pedagogické praxe 31 a více let patří právě jim. Rozhraní rozsahu délky praxe v ředitelské funkci se od sebe výrazně neliší. Poměr ředitelů s nejdelší a zároveň nejkratší praxí v ředitelské funkci je naprosto shodný 31,4 %. Z toho vyplývá, že 22 respondentů ze 70 zúčastněných se nachází na začátku své profesní dráhy ředitele mateřské školy. Ze zjištění plyne otázka do rozhovoru, zda se vzdělávací potřeby mění v průběhu výkonu ředitelské funkce. Zda délka ředitelské praxe má vliv na profesní rozvoj nejen role vykonavatele.

Otázka č. 5 – Počet tříd v mateřské škole

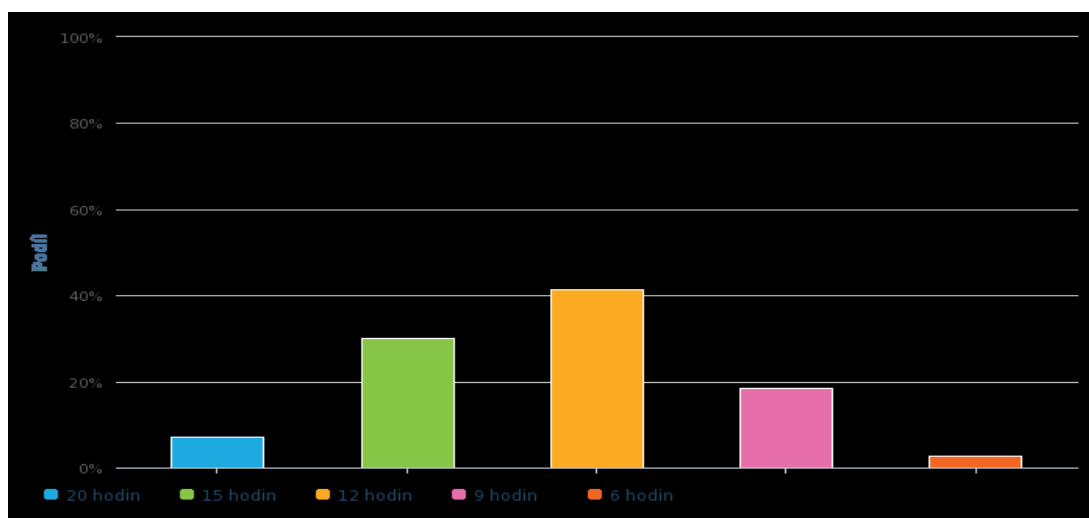
Graf 5 – 52 odpovědí



1 až 2	5	7,1 %
3 až 4	22	31,4 %
5 až 6	27	38,6 %
7 až 10	13	18,6 %
11 a více	3	4,3 %

Otázka č. 6 – Rozsah přímé vyučovací činnosti

Graf 6 – 70 odpovědí



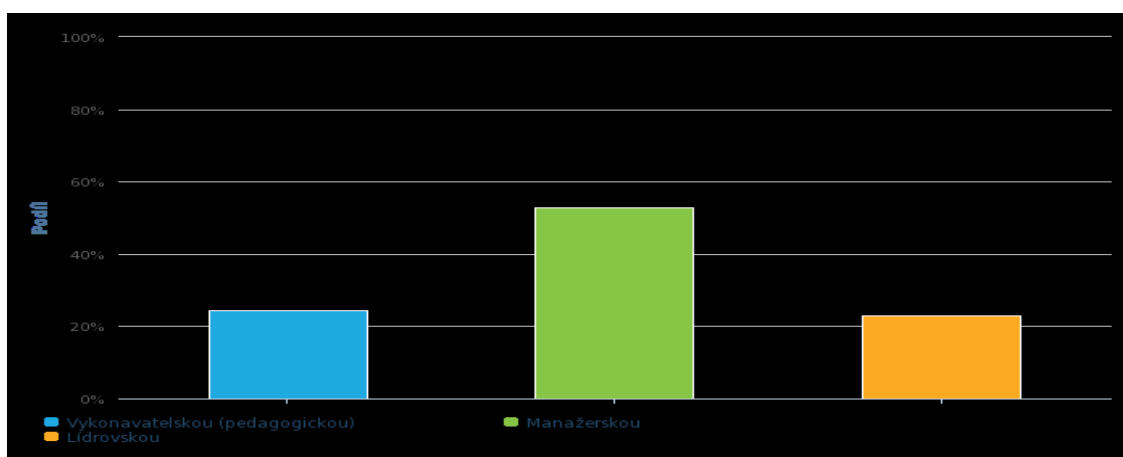
● 20 hodin	5	7,1 %
● 15 hodin	21	30 %
● 12 hodin	29	41,4 %
● 9 hodin	13	18,6 %
● 6 hodin	2	2,9 %

Zdroj: vlastní výzkumné šetření [vid. 2019-02-13]

Komentář: V dotazníkovém šetření byli osloveni ředitelé z různě velikých mateřských škol. Z grafu je zcela patrné, že na území hlavního města Prahy se nacházejí a jsou zřizovány MŠ střední velikosti, od 3 do 6 tříd. Malé mateřské školy ve velikosti do dvou tříd jsou již výjimečné. Rozdíl v přímé vyučovací povinnosti ředitelů ve dvoutrídni a osmi třídni MŠ činí 11 hodin. Zda vykonávání pedagogické činnosti ve stanoveném rozsahu hodin přímé vyučovací činnosti dle počtu tříd je pro ředitele náročné, budou zkoumat následující položené otázky v dotazníkové šetření a rozhovoru.

Otázka č. 7 – Na jakou oblast (roli) svého profesního rozvoje se nejvíce zaměřujete?

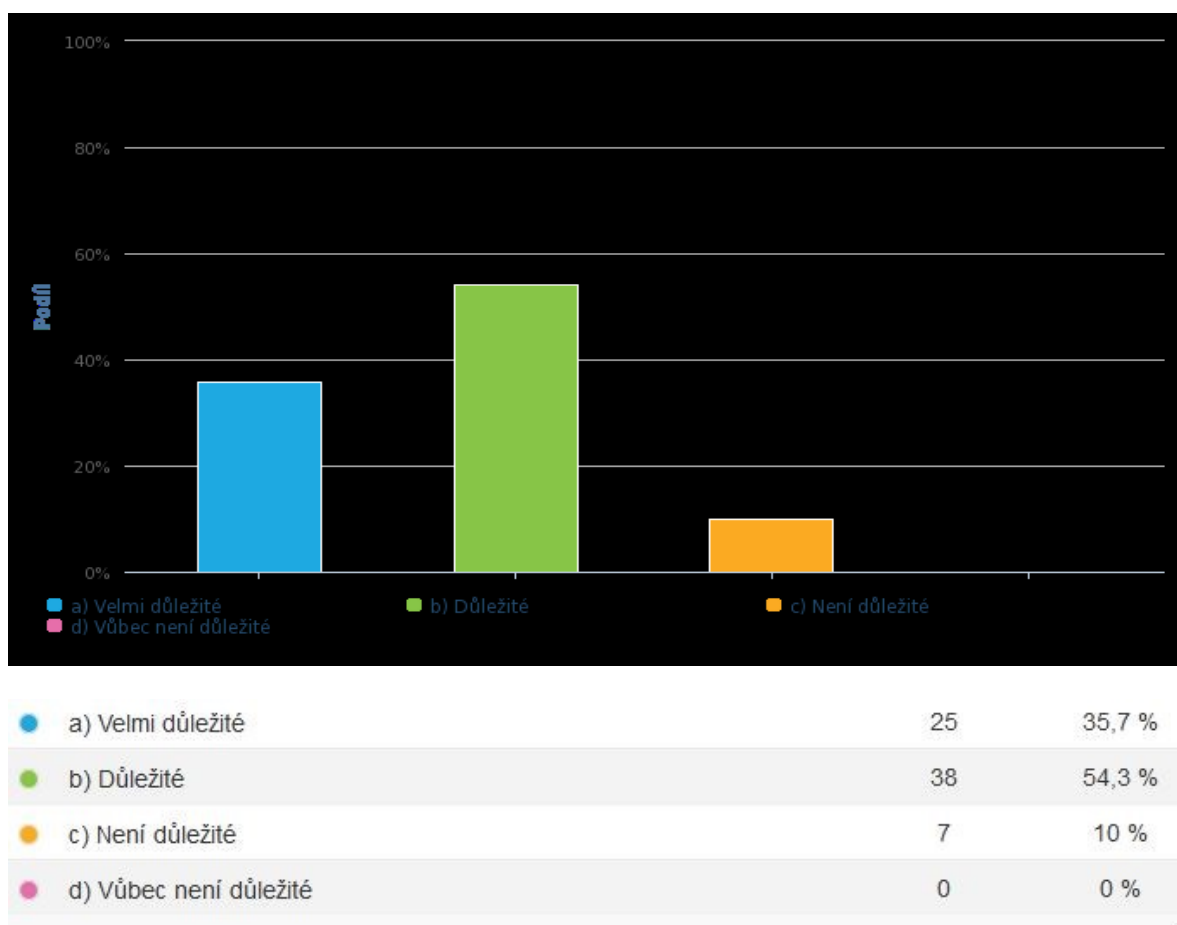
Graf 7 – 70 odpovědí



● Vykonavatelskou (pedagogickou)	17	24,3 %
● Manažerskou	37	52,9 %
● Lídrovskou	16	22,9 %

Otázka č. 8 – Na níže uvedené škále vyjádřete, jak je pro Vás jako ředitele (ku) důležité se profesně vzdělávat v pedagogické činnosti.

Graf 9 – 70 odpovědí

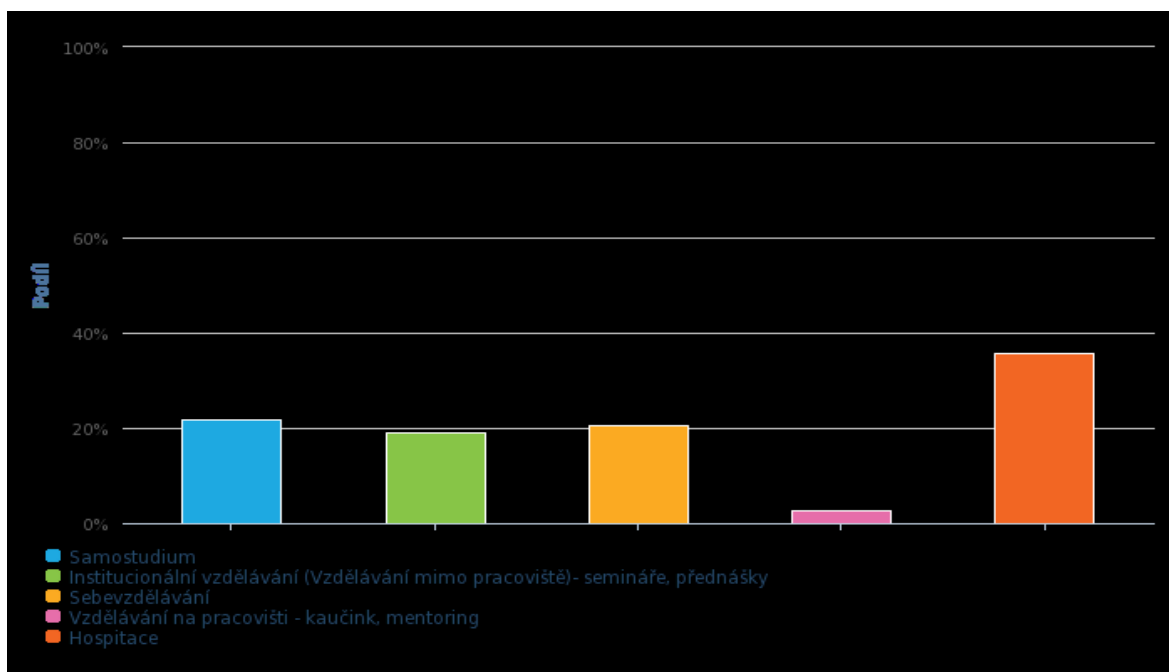


Zdroj: vlastní výzkumné šetření [vid. 2019-02-13]

Komentář: Z grafu 7 je zcela patrné, že se respondenti profesně rozvíjejí ve všech ředitelských rolích. Celkem 37 ředitelů (52,9 %) uvedlo, že se nejvíce profesně zaměřují na roli manažera. Přičemž z následujícího grafu 8 vyplývá, že 38 ředitelů (54,3 %) považuje za důležité a 25 ředitelů (celkem 35,7 %) za velmi důležité profesně se vzdělávat a rozvíjet v pedagogické oblasti i při výkonu ředitelské funkce. Důvody, které vedou ředitele k profesnímu rozvoji především v oblasti manažerské, přestože považují za důležité rozvíjet se v pedagogické oblasti, budou jistě nalezeny v odpovědích následného rozhovoru.

Otázka č. 9 – Jakou z forem dalšího profesního rozvoje využíváte pro roli vykonavatele?

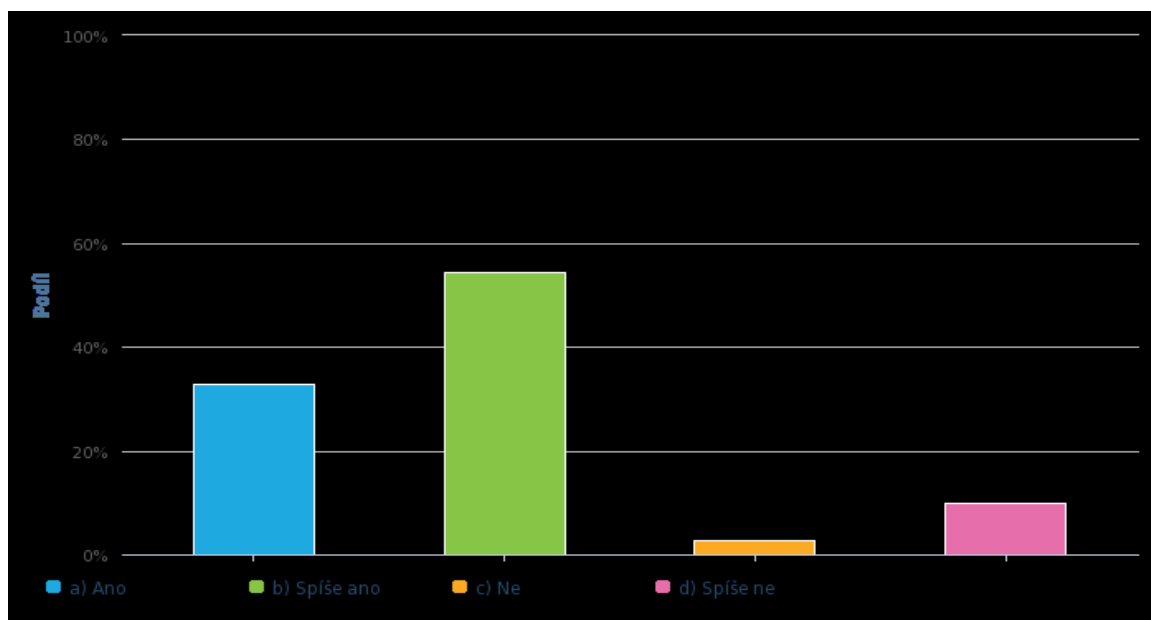
Graf 9 – 70 odpovědí



● Samostudium	16	21,9 %
● Institucionální vzdělávání (Vzdělávání mimo pracoviště)- semináře, přednášky	14	19,2 %
● Sebevzdělávání	15	20,5 %
● Vzdělávání na pracovišti - kaučink, mentoring	2	2,7 %
● Hospitace	26	35,6 %

Otázka č. 10 - Považujete současnou nabídku a obsah aktivit v rámci dalšího vzdělávání pro ředitele a pedagogy za dostačující?

Graf 10 – 70 odpovědí



● a) Ano	23	32,9 %
● b) Spíše ano	38	54,3 %
● c) Ne	2	2,9 %
● d) Spíše ne	7	10 %

Zdroj: vlastní výzkumné šetření [vid. 2019-02-15]

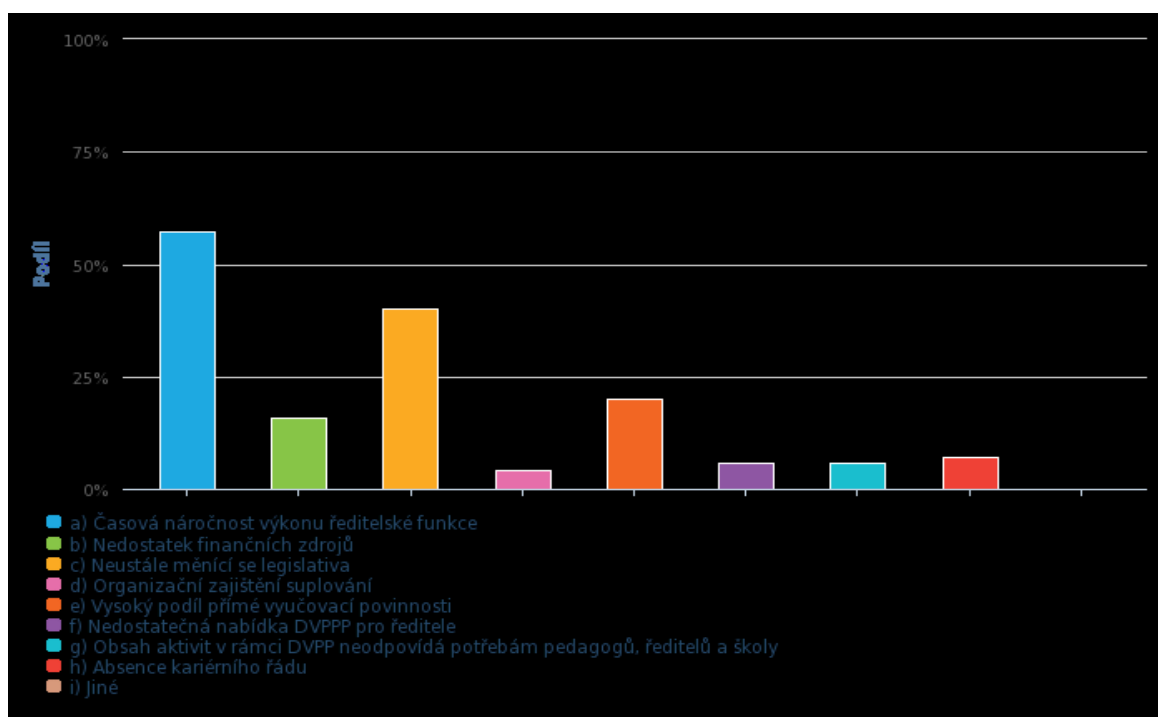
Komentář: Položená otázka zkoumala, kterou z nabízených forem ředitelé využívají pro profesní rozvoj. Odpovědi respondentů se od sebe výrazně neliší. Jako nejvýznamnější formu profesního rozvoje označilo 23 ředitelů (32,86 %) hospitaci. Samostudium k profesnímu rozvoji využívá 16 ředitelů (celkem 21,9 %), sebevzdělávání uskutečněné prostřednictvím knih, časopisů, odborné literatury, studiem právních předpisů, legislativních dokumentů, internetových zdrojů vyhledává 15 ředitelů (celkem 20,5 %), institucionální vzdělávání konané mimo pracoviště vyhledává k profesnímu rozvoji 14 respondentů (19,2

%). Velmi překvapující je zjištění, že vzdělávání konané na pracovišti, kromě hospitace, využívají pouze 2 ředitelé z celkového počtu všech respondentů zapojených do dotazníkového šetření. Lze se tedy domnívat, že koučink a mentorink je pro mnohé ředitele stále nový pojem, který se do života organizace prosazuje jen velmi zřídka.

Navazující otázka zjišťovala, zda současná nabídka aktivit pro pedagogy v rámci DVPP je dostačující. Z vyhodnocení vyplývá, že 87,2 % ředitelů považuje současnou nabídku vzdělávacích aktivit za dostačující. Celkem 38 ředitelů 54,3 % zvolilo nabídku odpovědi spíše ano, 23 ředitelů 32,9 % ano, 7 zvolilo spíše ne a 2 ředitelé 2,9 % považují vzdělávací nabídku za nedostatečnou.

Otázka č. 11- Pociťujete překážky, které Vám brání v profesním rozvoji? Jaké to jsou?

Graf 11– 70 odpovědí



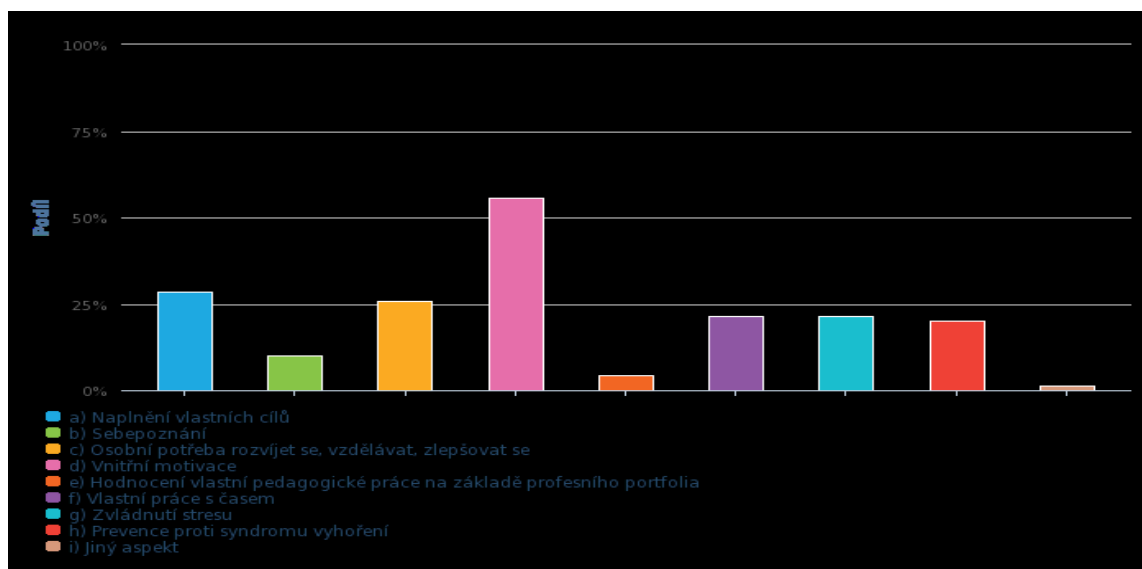
● a) Časová náročnost výkonu ředitelské funkce	40	57,1 %
● b) Nedostatek finančních zdrojů	11	15,7 %
● c) Neustále měnící se legislativa	28	40 %
● d) Organizační zajištění suplování	3	4,3 %
● e) Vysoký podíl přímé vyučovací povinnosti	14	20 %
● f) Nedostatečná nabídka DVPP pro ředitele	4	5,7 %
● g) Obsah aktivit v rámci DVPP neodpovídá potřebám pedagogů, ředitelů a školy	4	5,7 %
● h) Absence kariérního řádu	5	7,1 %
● i) Jiné	0	0 %

Zdroj: vlastní výzkumné šetření [vid. 2019-02-15]

Komentář: Odpovědi na následující otázku jsou důležité pro pochopení, z jakého důvodu se ředitelé více vzdělávají v oblasti manažerské, přestože považují rozvoj v pedagogické oblasti za důležité. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v §24, odst. 1. uvádí, že pedagogové jsou povinni po dobu výkonu své pedagogické činnosti dále se vzdělávat, tedy i ředitelé mateřských škol. Z odpovědí je zcela patrné, že za největší překážky, které ovlivňují profesní rozvoj respondentů, je především časová náročnost ředitelské funkce, neustále měnící se legislativa a vysoký podíl přímé vyučovací povinnosti.

Otázka č. 12 - Které z uvedených vnitřních aspektů Vás nejvíce ovlivňují ve Vašem profesním rozvoji?

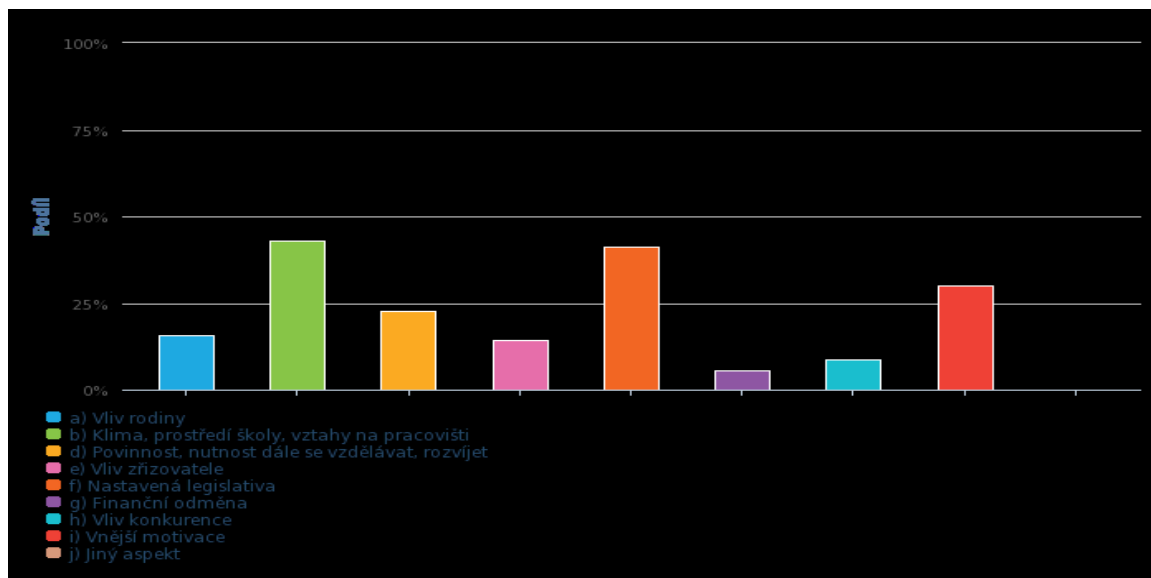
Graf 12 – 70 odpovědí



● a) Naplnění vlastních cílů	20	28,6 %
● b) Sebepoznání	7	10 %
● c) Osobní potřeba rozvíjet se, vzdělávat, zlepšovat se	18	25,7 %
● d) Vnitřní motivace	39	55,7 %
● e) Hodnocení vlastní pedagogické práce na základě profesního portfolia	3	4,3 %
● f) Vlastní práce s časem	15	21,4 %
● g) Zvládnutí stresu	15	21,4 %
● h) Prevence proti syndromu vyhoření	14	20 %
● i) Jiný aspekt	1	1,4 %

Otázka č. 13 - Které z uvedených vnějších aspektů Vás nejvíce ovlivňují ve Vašem profesním rozvoji?

Graf 13– 70 odpovědí



a) Vliv rodiny	11	15,7 %
b) Klima, prostředí školy, vztahy na pracovišti	30	42,9 %
d) Povinnost, nutnost dále se vzdělávat, rozvíjet	16	22,9 %
e) Vliv zřizovatele	10	14,3 %
f) Nastavená legislativa	29	41,4 %
g) Finanční odměna	4	5,7 %
h) Vliv konkurence	6	8,6 %
i) Vnější motivace	21	30 %
j) Jiný aspekt	0	0 %

Zdroj: vlastní výzkumné šetření [vid. 2019-02-15]

Komentář: Pro cíl práce jsou následující odpovědi důležité. Respondenti mohli v odpovědi označit více aspektů, které je nejvíce ovlivňují v profesním rozvoji. Nejvýznamnějším aspektem potvrzující teorii je vliv vnitřní motivace. Vnitřní motivaci označilo 39 respondentů, což činí 55,7 % ze všech 70 respondentů. Mezi další významné aspekty byly označeny osobní potřeba rozvíjet se, vzdělávat, zlepšovat se 25,7 %, naplnění vlastních cílů

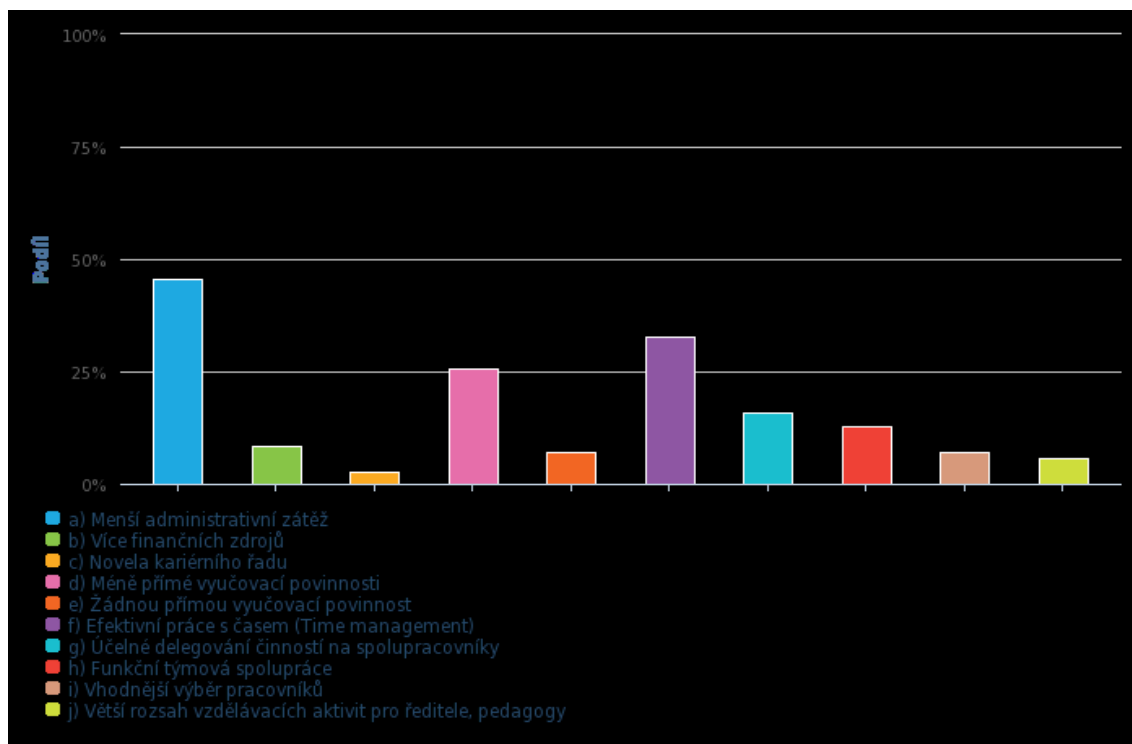
28,6 %, vlastní práce s časem 21,4 %, zvládnutí stresu 21,4 % a prevence proti syndromu vyhoření 20%. Velmi překvapující jsou reakce na vlastní sebepoznání a hodnocení vlastní pedagogické práce na základě profesního portfolia. Pouze 7 respondentů (celkem 10 %) uvedlo, že je sebepoznání ovlivňuje v profesním rozvoji. Hodnocení vlastní pedagogické práce na základě profesního portfolia nepovažuje za důležité téměř nikdo, pouze 3 respondenti označili nabízený aspekt. Pro hlubší pochopení a souvislost je jistě žádoucí, více se těmito aspekty zabývat i v následném rozhovoru.

Respondenti opět mohli označit více aspektů, které je nejvíce ovlivňují v profesním rozvoji z vnějšího prostředí. Vzhledem k náročnosti výkonu ředitelské funkce není nijak překvapující, že respondenti označili nastavenou legislativu. Legislativou jsou ředitelé řízení, ale sami se jí věnují nejvíce v manažerské roli, kterou respondenti v otázce 7 označovali za roli, ve které se nejvíce profesně rozvíjejí. Z odpovědí ředitelů mateřských škol je patrné, že významnými aspekty ovlivňující jejich profesní rozvoj je klima, prostředí školy, vztahy na pracovišti a vnější motivace. Celkem 30 respondentů (celkem 42,9 %) označilo klima, prostředí, vztahy na pracovišti a na 21 respondentů (celkem 30 %) má vliv vnější motivace.

Z výsledků vyplývá, že všechny aspekty působící ať již z vnitřního nebo z vnějšího prostředí mají významný vliv na profesní rozvoj ředitelů.

Otázka č. 14 - Co by Vám pomohlo v profesním rozvoji?

Graf 14 – 70 odpovědí



● a) Menší administrativní zátěž	32	45,7 %
● j) Větší rozsah vzdělávacích aktivit pro ředitele, pedagogy	4	5,7 %
● b) Více finančních zdrojů	6	8,6 %
● c) Novela kariérního řádu	2	2,9 %
● d) Méně přímé vyučovací povinnosti	18	25,7 %
● e) Žádnou přímou vyučovací povinnost	5	7,1 %
● f) Efektivní práce s časem (Time management)	23	32,9 %
● g) Účelné delegování činností na spolupracovníky	11	15,7 %
● h) Funkční týmová spolupráce	9	12,9 %
● i) Vhodnější výběr pracovníků	5	7,1 %

Zdroj: vlastní výzkumné šetření [vid. 2019-02-15]

Komentář: Z grafu 13 je patrné, že ředitelům by jednoznačně v profesním rozvoji nejvíce pomohla menší administrativní zátěž. V této odpovědi se shodla necelá polovina (celkem 45,7 %) všech zúčastněných respondentů. Velmi významným aspektem, který potvrzuje teorii je efektivní práce s časem. Je tedy zřejmé, že efektivní a systematické rozložení

pracovního času patří mezi významné vnitřní faktory, které ovlivňují profesní rozvoj ředitele, tedy i pedagoga. Jak již bylo uvedeno v komentáři k otázce a vyhodnocení grafu, podíl přímé vyučovací povinnosti se velmi liší vzhledem k počtu tříd. Z tohoto důvodu není nikterak překvapující, že by ředitelé uvítali méně přímé vyučovací povinnosti. Celkem 5 ředitelů by si dovedlo představit ředitelskou funkci bez role vykonavatele. Výsledky poukazují na skutečnost a zároveň částečně potvrzují teorii, že 18 ředitelům (celkem 25,7 %) by pomohlo méně přímé vyučovací povinnosti a 5 ředitelů uvedlo (celkem 7,1 %), že by uvítali nemít vůbec žádnou přímou vyučovací činnost.

Velmi překvapující je reakce na kariérní řád obsažený v nabídce aspektů. Pouze jeden ředitel uvedl, že v profesním rozvoji by mu novela kariérního řádu pomohla. Pro hlubší pochopení této reakce bude v rozhovoru položena otázka směřující na daný aspekt.

15. Děkuji za odpovědi, moc si vážím Vašeho času, který jste věnoval/a k vyplnění mého dotazníku. Jestliže budete mít zájem o výsledky a vyhodnocení šetření, které se týká profesního rozvoje ředitelů mateřských škol v pedagogické oblasti, můžete zde napsat svou emailovou adresu.

Celkem 4 ředitelé projevíli zájem o výsledky a hodnocení šetření, které se týká profesního rozvoje ředitelů mateřských škol. Závěry budou respondentům zaslány prostřednictvím elektronické pošty na uvedené adresy po skončení výzkumného šetření.

16. Případné komentáře napište zde:

Komentář: Poslední otázka v dotazníkovém šetření byla nepovinná. Zde měli respondenti možnost napsat své připomínky. Ze všech zúčastněných nabídnutou možnost využil jeden respondent. V následném rozhovoru bude osloveným ředitelům poskytnut prostor na doplnění informací k jejich profesnímu rozvoji.

1 odpověď

„Děkuji Vám, že se ve své práci zabýváte profesním rozvojem ředitelů mateřských škol. Nebudeme-li se rozvíjet, nebudeme mít, co předávat. Přeji Vám hodně štěstí k zakončení studia i v osobním životě.“

5.7 Rozhovor

Pro řízený rozhovor bylo vybráno a osloveno šest ředitelů mateřských škol z hlavního města Prahy, které se od sebe navzájem odlišovali:

- 1- Počet tříd mateřské školy
- 2 - Počtem hodin přímé pedagogické práce ředitele mateřské školy
- 3 - Délkou pedagogické praxe
- 4 - Délka ředitelské praxe

Kritéria byla stanovena z důvodu předpokládané škály různorodých pohledů a odpovědí na profesní rozvoj ředitelů v pedagogické oblasti. Respondenti byli osloveni prostřednictvím telefonického rozhovoru a všichni s řízeným rozhovorem ochotně souhlasili. Z telefonických rozhovorů bylo zjištěno, že všichni oslovení respondenti jsou ženy. Z tohoto důvodu budou respondenti oslovovány – respondentky, ředitelky.

Respondentky byly ujistěny o anonymitě sdělených údajů, jmen a dat. Ředitelky souhlasily s použitím diktafonu na nahrání odpovědí rozhovoru. V rozhovoru bylo položeno 11 otázek, které vycházely z teoretické části a doplňovaly, zpřesňovaly otázky kladené v dotazníkovém šetření. Časový rozsah rozhovoru byl stanoven přibližně na 30 minut z důvodu velkého vytížení ředitelky. Rozhovory byly uskutečněny v druhé polovině měsíce února. Ředitelky, s kterými byl uskutečněn rozhovor, projevíly zájem o získání výsledků a závěru z výzkumného šetření.

Lze říci, že zkoumaná problematika profesního rozvoje ředitelů v jejich roli vykonavatele je velmi palčivá. Komentář, který byl vložen pod dotazníkové šetření, je velmi výstižný „*Děkuji Vám, že se ve své práci zabýváte profesním rozvojem ředitelů mateřských škol. Nebudeme-li se rozvíjet, nebudeme mít, co předávat*“.

5.7.1 Otázky, odpovědi a komentáře

Ředitelka A – Počet tříd v MŠ 8

Počet hodin přímé pedagogické práce ředitele mateřské školy 9

Délka pedagogické praxe 42 let

Délka ředitelské praxe 33 let

Ředitelka B – Počet tříd v MŠ 6

Počet hodin přímé pedagogické práce ředitele mateřské školy 12

Délka pedagogické praxe nad 32 let

Délka ředitelské praxe 25 let

Ředitelka C - Počet tříd v MŠ 5

Počet hodin přímé pedagogické práce ředitele mateřské školy 12

Délka pedagogické praxe 38 let

Délka ředitelské praxe 26 let

Ředitelka D - Počet tříd v MŠ 4

Počet hodin přímé pedagogické práce ředitele mateřské školy 15

Délka pedagogické praxe 31 let

Délka ředitelské praxe 2 roky a 6 měsíců

Ředitelka E - Počet tříd v MŠ 3

Počet hodin přímé pedagogické práce ředitele mateřské školy 15

Délka pedagogické praxe 20 let

Délka ředitelské praxe 7 let

Ředitelka F - Počet tříd v MŠ 2

Počet hodin přímé pedagogické práce ředitele mateřské školy 20

Délka pedagogické praxe 10 let

Délka ředitelské praxe 7 měsíců

Otázka č. 1 - Zvolení do funkce ředitelky mateřské školy Vám jistě přineslo mnoho změn jak v osobním, tak v pracovním životě. Vzpomenete si na první momenty a úskalí, které jste pocítovala?

Ředitelka A

„Jmenována do funkce jsem byla od 1. 4. 1992 a zařizovala jsem nově otevíranou školu, takže moje tehdejší starosti byly především o kolaudačních nedostatcích a vybavení školy, byla tedy velmi potřebná intenzivní spolupráce se zřizovatelem a stavební firmou. Poté personální obsazení – učitelky, provozní, jídelna a školník ... Celkem jsem zažívala hektické, ale radostné období“.

Ředitelka B

„Stmelení kolektivu a vybudování respektu u zaměstnanců – dříve na pozici učitelky, komunikace se svým zřizovatelem – umět si prosadit své názory na vedení MŠ, ujasnit si práva a povinnosti ředitelky vzhledem ke svému zřizovateli, zapracování se do administrativních úkonů“.

Ředitelka C

„Na začátku jsem byla pouze zastupující ředitelkou, poněvadž stávající paní ředitelka odešla na mateřskou dovolenou a nebyl nikdo, kdo by mohl funkci vykonávat. Takže jsem si to tak dva roky vyzkoušela, co to obnáší, a tím že to bylo na jednotřídce, tak to bylo docela příjemné. Tím, že jsem se osvědčila, byla jsem ČŠI postrčena, abych se přihlásila do konkurzu. Brala jsem to jako výzvu“.

Ředitelka D

„Úplně na začátku jsem pocítovala radost, že se mi to podařilo a hrozně se mi školka líbila. První úskalí jsem pocítovala, když jsem poznala lidi. Nejdříve to vypadalo ideálně, ale

později jsem poznala, že všechno není tak ideální. Problémy jsem nacházela ve vztazích mezi rodiči a pedagogy, stížnosti se nesly až k zřizovateli. Učitelé vůbec neměli autoritu u rodičů“.

Ředitelka E

„Trvalo mi poměrně dlouho, než jsem se zorientovala v ředitelně – ve všech složkách, dokumentech, zprávách, směrnicích, výkazech, kde mám co najít, kam jsem to minule založila, kam to mám uložit, jaký mám teď zase odeslat výkaz, kde ten výkaz vůbec najdu apod. Také jsem se musela naučit kvalitnímu sebeřízení a pravidelné relaxaci, protože jsem v prvním roce ředitelské práce věnovala školce veškerý čas – po večerech i o víkendech – a po několika měsících jsem nebyla daleko od naprostého vyhoření“.

Ředitelka F

„Pociťovala jsem především úlevu, že mám konkurzní řízení za sebou. Poté následovalo adaptační období, které trvalo od srpna do prosince (nastoupila jsem do funkce 1. 8.) a bylo především chaotické. Snažila jsem se zorientovat, zároveň nic neopomenout a obstát před zaměstnanci. Vzhledem k tomu, že jsem v MŠ pracovala několik let jako učitelka, téměř se všemi jsem se osobně znala a nemohu říct, že by to bylo vždy ku prospěchu věci. Co bylo stěžejní, tak skloubit přímou pedagogickou práci a „ředitelování“. Dnes (02/2019) si troufnu říci, že jsem si nastavila pravidla a práce se daří skloubit tak abych fungovala ve všech ředitelských rolích“.

Komentář: Cílem první otázky bylo zjistit, jaké pocity a úskalí přineslo ředitelkám mateřských škol zvolení do funkce, zda první problémy, které nacházely, je neodradily od ředitelské funkce a zda i po letech, nebo jen po půl roce je takto náročné povolání stále těší. Nevětší potíže nalézaly ve stavebních úpravách, *„ve vztazích mezi rodiči a pedagogy, personální obsazení, stmelení kolektivu a vybudování respektu u zaměstnanců, zorientování se, zároveň nic neopomenout a obstát před zaměstnanci“.* Z odpovědí vyplývá, že každá ředitelka se musela vypořádat s nesnadnými úkoly a povinnostmi posvém. Velmi výstižná je odpověď ředitelky C na její zvolení do funkce. *„Brala jsem to jako výzvu“.*

Otázka č. 2 - Je zcela zřejmé, že se neustále vzděláváte, profesně rozvíjíte. Pociťujete, že se Vaše vzdělávací potřeby mění v průběhu výkonu ředitelské funkce?

Ředitelka A

„Jsem již o mnoho obratnější při zjišťování potřebných informací a disponuji celkem dobrým právním povědomím, takže se tak snadno nedopustím chyby, jako v době mých začátků. Vzdělávání je nutné po celou dobu profesního života, je třeba stále sledovat měnící se právní normy, novinky ve vzdělávání, trendy ve vedení lidí, ekonomické změny ...“.

Ředitelka B

„Ano, vzdělávání se více dotýká neustále měnící se legislativy, je třeba více asertivity při komunikaci s rodiči dětí“.

Ředitelka C

„Určitě, protože čím dál tím více je potřeba se vzdělávat v legislativě, v právních otázkách, v ekonomických otázkách. Pociťuji, že to stále narůstá a nehledě tomu, že se to neustále mění. V této oblasti je to čím dál tím náročnější a tudíž mi nic jiného nezbyvá než své vzdělávací potřeby obracet tímto směrem“.

Ředitelka D

„Nemyslím si, nic se nezměnilo. V odborné pedagogické oblasti se rozvíjím neustále“.

Ředitelka E

„Jako vše se i moje vzdělávací potřeby vyvíjí. Jen nyní už vím, že můj čas je velmi drahý a školení a semináře si vybírám opravdu pečlivě“.

Ředitelka F

„Ve funkci jsem krátce, ale uvědomuji si, že se musím momentálně ve vzdělávání ubírat především po ředitelské lince. Ovšem nesmím zaostat, ani co se týká pedagogické oblasti. Takže potřeby spíše narostly“.

Komentář: Ředitelky mateřských škol v odpovědích uváděly, že vzdělávací potřeby se mění a uzpůsobují v průběhu ředitelské funkce. Mezi důvody, které sdělily je neustále

mění se legislativa, nové trendy ve vzdělávání, ekonomické změny, trendy ve vedení lidí. Lze jen doplnit, že se vzdělávací potřeby mění ve všech rolích ředitele. Pouze ředitelka D uvedla, že nepocítuje žádné změny. Důvodem může být skutečnost, že zmíněná ředitelka se nachází na začátku kariérní dráhy ředitele.

Otázka č. 3 - Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v §24, odst. 1. uvádí, že pedagogové jsou povinni po dobu výkonu své pedagogické činnosti dále se vzdělávat. Jak dalece naplňujete tuto povinnost v roli vykonavatele?

Ředitelka A

„Škola musí mít každoročně plán dalšího vzdělávání PP, zde si sleduji, co škola potřebuje vzhledem k programu, který realizujeme, částečně ponechávám i možnost učitelkám rozvíjet se dle vlastní profesní orientace a v neposlední řadě sleduji i ekonomickou náročnost našeho plánu“.

Ředitelka B

„Málokdy, více se profesně vzdělávám, získávám informace směrem k vedení lidí a legislativy. Prostor přenechávám učitelkám“.

Ředitelka C

„Neberu to jako povinnost, pro mě je to samozřejmostí. Jestliže chci vést školku a chci vést lidi po pedagogické stránce a upozorňovat je na to, v čem by se měli zlepšovat, jak by měli pracovat, tak musím mít přehled a být v obraze.“

Ředitelka

„Tuto povinnost naplňuji na 100 %. Hodně se vzdělávám, prostě co to jde.“

Ředitelka E

„Vzdělávám se prakticky neustále, ale nejvíce času mi zaberou spíše neustálé legislativní změny a příprava na ně. Na vzdělávání v pedagogické činnosti už potom tolik času nemám“.

Ředitelka F

„Snažím se navštěvovat semináře pořádané spádovým MAP. Jsou zpravidla v podvečer a jsou nabídkově rozsáhlé a pro potřebu ředitele vykonavatele vyhovující jak časově, tak obsahově“.

Komentář: Jak bylo uvedeno v teoretické části, ředitel školy vykonává tři role – manažera, lídra a vykonavatele, tedy řadového pedagoga. Účelem otázky bylo zjištění, zda ředitelky naplňují povinnost, kterou jim ukládá zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v §24, odst. 1. Oslovené ředitelky uvedly, že se profesně vzdělávají, přičemž pouze 4 respondentky v odpovědi uvedly, že se vzdělávají i v pedagogické oblasti. Důvodem, proč se profesně nerozvíjí v dané oblasti, není nezáměr, ale nedostatek času, nutnost vzdělávat se spíše v legislativní oblasti, ve vedení lidí. Velmi pozitivní odpověď zní od ředitelky C, které má již 25letou ředitelskou praxi“ *„Neberu to jako povinnost, pro mě je to samozřejmost“.*

Otázka č. 4 - Jak je pro Vás časově náročné vykonávat pedagogickou činnost ve stanoveném rozsahu při výkonu ředitelské funkce?

Ředitelka A

„Již několik let říkám, že je třeba vypracovat audit na časovou náročnost pracovní náplně ředitelky MŠ, která nemá ani ekonomku, ani administrativní pracovníci, vše si dělá sama. Mám 9 hod. přímé práce s dětmi a ty plním podle potřeb školy, nemám už pevnou třídu“.

Ředitelka B

„V době, kdy není prováděná nějaká stavební činnost či stavební úpravy na škole, kdy je třeba více času na organizaci a dohled nad pracemi, tak potom není časově náročné vykonávat pedagogickou činnost, jde o správné rozvržení hodin u dětí“.

Ředitelka C

„Já osobně si chodím k dětem odpočinout, pro mě je to relaxace, a proto se na to těším. Je to úplně jiná rovina. I po těch letech mi práce s dětmi přináší potěšení. Stále se snažím nacházet a zkoušet nové věci. Je to asi také tím, že je mám v omezené době. I když zrovna

vykonávám pedagogickou činnost a snažím se neřešit manažerské věci, někdy to nejde. Někdy je to zkrátka těžké vše skloubit dohromady.“

Ředitelka D

„Práci s dětmi dělám ráda, takže se snažím co nejvíce se jim věnovat. Je to náročné, určitě. Potřebovala bych mít u dětí více hodin, ale nedá se to u ředitelské funkce zvládnout“.

Ředitelka E

„Přestože mám pouze 15 hodin přímé činnosti týdně, je to i tak pro mne velmi náročné. Chci se sice věnovat dětem na maximum, ale často mi běží hlavou, co ještě všechno musím vyřešit a zařídit, kam zavolat, co zajistit, s kým promluvit. Po přímé činnosti s dětmi mi zase trvá nějaký čas, než se dokážu ‘přepnout‘ a soustředit se na kancelářskou práci. Přípravě větších projektů, grantů nebo náročnějších činností se věnuji většinou až po skončení provozu školky, kdy jsem v budově sama a kdy už mne nic vyrušit nemůže“.

Ředitelka F

„Náročné to je, ale dá se to. Jsem-li u dětí, snažím se nevykonávat manažerskou roli, tj. neberu telefony, nepřijímám neobjednané návštěvy („něžně“ přeobjednám na dobu mimo čas přímé pedagogické činnosti) atp. Pak se mohu plně soustředit a věnuji svůj čas k tomu určený naplno dětem“.

Komentář: Odpovědi na otázku přinesly zjištění, že plné soustředění a vykonávání pedagogické činnosti ve stanoveném rozsahu v součinnosti s ostatními povinnostmi vyplývající z ředitelské funkce je pro respondentky velmi náročné. Přičemž čtyři ředitelky jasně uvedly, že práce s dětmi je těší, přináší jim radost, ale i relaxaci od ostatních manažerských povinností. Ředitelka B v odpovědi uvedla, že při správném rozložení pracovní doby u dětí, není těžké vykonávat roli pedagoga, pokud se na škole nekonají zásadní stavební úpravy.

Otázka č. 5 - Co Vás nejvíce motivuje, ovlivňuje v profesionálním rozvoji?

Ředitelka A

„Je potřeba být v kontaktu s lidmi na pracovišti a poslouchat je, nedostat se díky časovému presu do izolace kanceláře. Mám radost, když program, který dětem nabízíme, jim dělá radost a samozřejmě i přináší pokrok ve vzdělání. Lidi, akce, novinky“.

Ředitelka B

„V první řadě jsou to rodiče dětí, legislativa, zbytečná administrativní statická činnost, vztahy mezi zaměstnanci. Určitě dobrá pověst školy“.

Ředitelka C

„Nejvíc mě motivují lidi kolem mě, takže mám kolem sebe lidi, kolektiv, který mě neustále podporuje v tom, že jsou rádi, že jsem s nimi a vedu je. To je pro mě největší motor. Já jsem věčný student, je to moje osobní potřeba“.

Ředitelka D

„Osobní potřeba a hlavně že dělám práci, kterou jsem vždycky dělat chtěla. Nejvíce mě podporuje rodina a samozřejmě ohlas rodičů a dětí“.

Ředitelka E

„Chuť na sobě neustále pracovat, někam se posouvat, získávat nové informace a poznatky, znalosti a zkušenosti, rozšiřovat si obzor. Zájem, abych vedla ‘svoji‘ školku co nejlépe, aby tam všem v ní bylo dobře. Neustálé změny zákonů, permanentní tlak zavádět něco, co nefunguje a rušit to, co je funkční. Vysoký počet dětí na třídě a k tomu neadekvátně nízký počet personálu. Špatné finanční ohodnocení všech zaměstnanců. Neustále narůstající byrokracie“.

Ředitelka F

„Je to především láska k dětem, k mojí původní profesi učitelky a nyní ředitelky. Rozvíjet se a nestagnovat. Klima, prostředí školy, spokojení zaměstnanci, děti a jejich rodiče“.

Komentář: Položená otázka měla téměř stejné znění jako otázky položené v dotazníkovém šetření č. 11, 12, přičemž v rozhovoru měly respondentky větší prostor na vyjádření nebo uvedení jiných aspektů, které je ovlivňují v profesním rozvoji. Za nejdůležitější vnitřní aspekty byly v dotazníkovém šetření označeny osobní potřeba rozvíjet se, vzdělávat, zlepšovat se a naplnění vlastních cílů. Tyto aspekty byly i zmiňovány v rozhovoru a dále rozšířeny o další. Nejčastěji byla zmiňována láska k dětem, pocit z dobře odvedené práce. Další zmiňované aspekty lze považovat za aspekty ovlivňující profesní rozvoj z vnějšího prostředí. Z odpovědí je patrné, že motivy jednotlivých lidí mohou být různé a zároveň mohou působit v různých kombinacích. Lze tedy shrnout, že aspekty, ať již vnitřní nebo vnější, jsou nejdůležitější pro profesní rozvoj a jeho efektivnost.

Otázka č. 6 - Pociťujete, že se Vaše motivace k dalšímu vzdělávání, profesnímu rozvoji mění v průběhu výkonu pedagogické činnosti a ředitelské funkce?

Ředitelka A

„Jsem ráda při tom, když se mění cokoli v legislativě či trendech, abych rozuměla tomu, co se chystá a abych k tomu mohla vyjádřit svůj názor“.

Ředitelka B

„K pedagogické činnosti ne ale určitě k výkonu ředitelské funkce“.

Ředitelka C

„Samozřejmě. Už si vybírám jen to, co je aktuálně potřeba a to i vzhledem k času a pracovní zátěži.“

Ředitelka D

„Určitě. Už nejde jen o moji potřebu“.

Ředitelka E

„Samozřejmě. Pokud jsem byla učitelka MŠ, vyhledávala jsem pouze semináře a školení, které se věnovaly pedagogické oblasti, novým metodám a práci s dětmi. Jako ředitelka

potřebuji mít daleko širší záběr a přehled ve všech oblastech vedení školy. A tomu odpovídá i výběr mého dalšího vzdělávání“.

Ředitelka F

„Motivaci či touhu k dalšímu vzdělávání mám v sobě zakódovanou, a kromě rozsahu a obsahu vzdělávání se pro mě nic nemění“.

Komentář: Odpovědi na danou otázku jsou důležité šetření této bakalářské práce, protože dávají jasnou zpětnou vazbu, zda délka ředitelské praxe ovlivňuje jejich motivaci k dalšímu profesnímu rozvoji. Ředitelky mateřských škol téměř shodně uvedly, že se motivace v průběhu let mění s ohledem na potřeby spojené s výkonem ředitelské funkce. Dále uváděly, že si již pečlivěji vybírají to, co je aktuálně zapotřebí.

Otázka č. 7 - Na Slovensku existuje kariérní systém již 10 let. Přípravovaná novela kariérního systému u nás neprošla. Myslíte si, že by kariérový systém v ČR napomohl systematickému profesnímu rozvoji učitelů a zároveň by byl pro učitele a ředitele v roli vykonavatele motivací pro další vzdělávání v pedagogické oblasti?

Ředitelka A

„Rozhodně bych si přála zavedení institutu „uvádějícího učitele“ s jasnými pravidly a specializačním příplatkem, kariérních stupňů by mělo být víc než tři, aby to dávalo smysl. Kariérní systém by určitě nebyl motivující pro můj profesní rozvoj“.

Ředitelka B

„Rozhodně by mi nepomohla a nebyl by pro mě motivací. Největší motivací jsou finanční zdroje, které má škola přidělovány ze státního rozpočtu, který má svá pravidla, které nemůže ve prospěch zaměstnanců ředitelka ovlivnit“.

Ředitelka C

„Novela kariérního systému by určitě pomohla, ale aby pomohla a nebyla to jen další administrativní zátěž. Protože tak, jak byla nastolena, nebyla v pořádku. Již jsem ve věku, kdy už žádný kariérní postup neřeším, a tudíž motivací by pro mě nebyl. Myslím si, že ale učitelkám by určitě pomohl a byl pro ně motivací. Ale jak říkám, kariérní systém musí být přínosem a ne zátěží.

Ředitelka D

„Vůbec jsem o tom nepřemýšlela a nevidím v kariérním systému smysl“.

Ředitelka E

„Rozhodně ne. Nemyslím si, že kariérní systém zaručí dobrého učitele nebo ředitele. Ředitel školy by měl mít především dostatek finančních prostředků, aby si mohl dovolit vybrat a zaplatit ty nejlepší učitele. Pokud nebudou kvalitní učitelé dobře zaplacení, žádný kariérní systém školství nepomůže. Naopak, jenom učitele ještě víc otráví. Rozhodně nebyl. Motivaci mám nastavenou v sobě, žádný kariérní systém k tomu nepotřebuji“.

Ředitelka F

„Dovolím si odpovědět na obě otázky najednou. Pro mě by zásadní motivací nebyl“.

Komentář: Cílem otázky bylo zjistit, jak ředitelky pohlíží na kariérní systém a pokud by v budoucnosti došlo na jeho schválení, zda by byl pro jejich roli vykonavatele motivací k profesnímu rozvoji. Z odpovědí na otázku č. 13 v dotazníkovém šetření jasně vyplynulo, že ředitelky nespatřují přínos v kariérním systému. Pro hlubší pochopení této reakce byla v rozhovoru položena otázka směřující na daný aspekt. Všechny dotazované se shodly, že novela kariérního systému by pro ně samotné motivující nebyla. Ředitelka C vznesla obavu, zda by spíš nebyl další administrativní zátěží, zároveň ale uvedla, že pro pedagogy by motivací mohl být. Ředitelka A poznamenala, že kariérní systém by měl mít více stupňů. Na otázku, zda by napomohl systematickému rozvoji pedagogů, žádná ředitelka neodpověděla.

Otázka č. 8 - Pro postup do kariérního stupně 3 by bylo potřeba doložit dokladové portfolio. Vedete si profesní portfolio, které dokládá Vaši pedagogickou činnost?

Pomáhá Vám portfolio v profesním rozvoji, a jak s portfoliem pracujete?

Ředitelka A

„Ano, vedu si své profesní portfolio a jsem na sebe velice pyšná, když nechám kolegyně do něj nahlédnout“.

Ředitelka

„Ne, nevedu“.

Ředitelka C

„Mám a určitě bych ho mohla předložit. Měla bych co ukázat. Už se mi to nevejde ani do šanonu. Portfolio poskytují kolegyním pro inspiraci.“

Ředitelka D

„Vždycky jsem si ho vedla a i v současné době s ním pracuji a pokračuji. Myslím si, že je to ale důležité hlavně u učitelek“.

Ředitelka E

„Profesní portfolio si vedu“.

Ředitelka F

„Snažím se“.

Komentář: Ředitelky uvedly a odpověděly na otázky vycházející z teoretické části, že profesní portfolio, které dokládá jejich pedagogickou činnost, si stále vedou a pracují s ním. Pouze jedna ředitelka uvedla, že si profesní portfolio nevede. Přestože si respondentky vedou portfolio, profesní rozvoj v zásadě neovlivňuje, jak vzešlo z předchozího dotazníkového šetření.

Otázka č. 9 - Výkon ředitelky mateřské školy je jistě velmi náročné. Co by Vám pomohlo v profesním rozvoji?

Ředitelka A

„Myslím, že začínajícím ředitelům by pomohla supervize ze strany zkušených ředitelů“.

Ředitelka B

„V profesním rozvoji by pomohlo, kdyby informace a vědomosti získané ze seminářů mohly být akceptovatelné v praxi – týká se zřizovatele a rodičů dětí, kteří mohou a dokonce zasahují do práce ředitelky školy a nerespektují daná pravidla v MŠ, které vycházejí z platné legislativy“.

Ředitelka C

„Určitě méně administrativní zátěže“.

Ředitelka D

„Setkávání s jinými ředitelkami, lidmi, kteří mají zkušenosti“.

Ředitelka E

„Snížení počtu hodin přímé činnosti. Menší počet dětí na třídě a více personálu tak, aby za sebe nemusely učitelky neustále sloužit, když jde některá na školení. Lepší finanční ohodnocení všech“.

Ředitelka F

„Určitě by mi pomohlo snížení přímé pedagogické činnosti, co se týče odpoledního působení u dětí“.

Komentář: Otázka, co by pomohlo dotazovaným k jejich profesnímu rozvoji, navazovala na zjištění, že vykonávání pedagogické činnosti ve stanoveném rozsahu je pro ředitelky mateřských škol velmi náročné. Co by pomohlo dotazovaným k jejich profesnímu rozvoji, zjišťovala položená otázka. Odpovědi ředitelky se od sebe liší, pouze dvě paralelně uvedly, že by jim v profesním rozvoji pomohlo snížení přímé vyučovací povinnosti. Mezi nejvýznamnějšími uváděnými aspekty, některé uváděny i v dotazníkovém šetření byly:

„méně administrativní zátěže, snížení přímé pedagogické činnosti, setkávání s jinými ředitelkami, lidmi, informace a vědomosti získané ze seminářů mohly být akceptovatelné v praxi, supervize ze strany zkušených ředitelů, menší počet dětí na třídě, více personálu“.

Otázka č. 10 - Chtěla byste ještě něco říci k Vašemu profesnímu rozvoji?

Ředitelka A

„Jsem na konci své aktivní kariéry a stále mám svou práci ráda“.

Ředitelka B

„Profesní rozvoj u ředitelky je hlavně praxe... a vzhledem k době vykonávané pedagogické činnosti a době v pozici ředitelky školy je největším přínosem “ škola života“. Ředitelka musí proniknout i do oblasti jako je účetnictví, statistiky všeho druhu, bezpečnost práce, znát podmínky provozu školní kuchyně, orientovat se při údržbě budovy, znát podmínky a pravidla pro zadávání zakázek a mnoho dalšího, co sebou přináší postavení ředitelky školy v praxi“.

Ředitelka C

„Pozice ředitelky je náročná. Ale jak říkám mé krédo je – může být sebelepší ředitelka a mít sebe víc znalostí a informací a být nevím jak vzdělaná, ale bez těch lidí kolem sebe a bez toho týmu se nehne. Takže je strašně důležité umět si vytvořit funkční tým, ale hlavně, aby byl na stejné vlně, jak je ředitelka a jít stejným směrem“.

Ředitelka D

„Už nevím, co bych dodala“.

Ředitelka E

„Ráda se vzdělávám a v současné době je nabídka dalšího vzdělávání opravdu velmi pestrá a bohatá. Nesnáším ale, když jsem do nějakého semináře nucena, protože se musí splnit z evropského grantu, a navíc, když přednáší “odborník“, který má daleko méně zkušeností než já...“.

Ředitelka F

„Nedovedu si představit, že bych se nemohla profesně rozvíjet. Je to důležité nejen pro mou profesi, ale i pro mé bytí jako takové“.

Komentář: Jedenáctá otázka v pořadí a zároveň poslední poskytla ředitelkám prostor k vlastnímu vyjádření. Z poskytnutých odpovědí jednoznačně vyplývá, že se ředitelky neustále vzdělávají a profesně rozvíjí ve všech rolích po celou dobu ředitelské funkce bez ohledu na délku ředitelské praxe. Přestože z odpovědí jasně vyplynulo, že vykonávat ředitelskou funkci je náročné, oslovené ředitelky napříč různou délkou ředitelské praxe pocítují chuť stále se vzdělávat, profesně rozvíjet k potřebám svým i potřebám školy. Pro lepší shrnutí lze použít odpověď „ředitelky A“, která po 25 letech praxe v ředitelské funkci uvedla *„Jsem na konci své aktivní kariéry a stále mám svou práci ráda“*.

5.8 Shrnutí, vyhodnocení výzkumných otázek

K dosažení stanoveného cíle bakalářské práce a vyhodnocení výzkumných otázek, které se zabývaly profesním rozvojem role vykonavatele ředitelů mateřských škol, přispělo 72 ředitelů mateřských škol a mateřských škol sloučené se ZŠ, včetně 6 ředitelek, se kterými byl uskutečněn rozhovor. Ty se od sebe odlišují délkou praxe ve vedoucí funkci, velikostí mateřské školy a tudíž i s rozdílným rozsahem přímé pedagogické činnosti. Dvě ředitelky s počtem tříd 2 a 4 mají nejkratší ředitelskou praxi, proto je nutno říci, že se nacházejí na začátku profesní dráhy ředitele, tedy prvním funkčním obdobím. Ředitelka nacházející se ve druhém funkčním období vykonává funkci v mateřské škole s počtem 3 tříd. Tři ředitelky s největším počtem tříd 5, 6 a 8 mají i nejdelsí ředitelskou praxi a lze je s jistotou považovat za velmi zkušené ve vedoucí funkci.

Výzkumná otázka č. 1

Jak dalece ovlivňují manažerské a lídrovské povinnosti ředitelů jejich profesní rozvoj v pedagogické činnosti?

Výzkumné šetření potvrdilo, že se ředitelé neustále vzdělávají a profesně rozvíjejí ve všech rolích, které vyplývají z funkce ředitele mateřské školy. Dotazníkové šetření přineslo zjištění, že ředitelé považují za důležité profesně se vzdělávat a rozvíjet v pedagogické oblasti a naplňovat povinnost vyplývající ze zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v §24, odst. 1, přičemž připustili, že danou povinnost nenaplňují tak intenzivně, jako ostatní řadoví pedagogové. Současně uvedli, že se nejvíce profesně vzdělávají v manažerské roli, která zabírá největší část ředitelské funkce a veškeré dílčí oblasti, které do manažerských povinností spadají, se neustále mění.

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, zda ředitelé škol stále věnují nejvíce pracovního času manažerským povinnostem, jak přinesly výsledky Mezinárodního šetření TALIS 2013 před 6 lety. Výsledky přinesly zjištění, že manažerské povinnosti jsou pro ředitele stále velmi časově náročné.

Výzkumná otázka č. 2

Jaké aspekty mají zásadní vliv na profesní rozvoj ředitelů mateřských škol v pedagogické oblasti?

Dotazníkové šetření a následující rozhovory zjistily, že nejvýznamnějšími aspekty, které mají pozitivní vliv na profesní rozvoj, jsou především vnitřní motivace, naplnění vlastních cílů, osobní potřeba rozvíjet se, klima, prostředí a vztahy na pracovišti, vnější motivace, pocit z dobře odvedené práce, chuť na sobě neustále pracovat, láska k dětem. Výzkumné šetření také prokázalo, že ředitelé bohužel pocítují i překážky, které jim brání, nebo negativně ovlivňují v profesním rozvoji. Mezi nejčastějšími uváděnými je nastavená legislativa, administrativní zátěž, byrokracie, časová náročnost výkonu ředitelské funkce, vysoký podíl přímé vyučovací povinnosti. Odstranění již zmíněných negativních vlivů a překážek, by pomohlo k lepšímu a efektivnějšímu profesnímu rozvoji, jak prokázalo výzkumné šetření.

Z výsledků tohoto šetření vyplynulo, že všechny aspekty působící ať již z vnitřního nebo z vnějšího prostředí mají v určité míře a intenzitě významný vliv na profesní rozvoj ředitelů, tedy i jejich role vykonavatele.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že se vzdělávací potřeby a motivace neustále mění v průběhu výkonu ředitelské funkce z důvodu neustálých změn přicházející z vnějšího prostředí, především v legislativě a navazující administrativní činnosti.

Výzkumné šetření a porovnání výsledků Mezinárodního šetření Talis 2013, které se vztahovaly k nedostatečné motivaci učitelů, tedy i ředitelů, vedlo ke zjištění, že motivace k profesnímu rozvoji je mnohem větší, než dokazuje výzkumné šetření uskutečněné před 9 lety. Důvodem může být i skutečnost, že nabízené aktivity pro profesní rozvoj jsou dostačující, jak vyplynulo z dotazníkového šetření.

Mezi pravidly související s motivací k profesnímu rozvoji, které v literatuře zmiňuje Plamínek, je následující: „*Motivace není jedinou cestou....*“ (Plamínek, 2015, s. 17). Na základě výsledků výzkumného šetření lze zmíněné pravidlo doplnit – Motivace není jedinou cestou, ale je jednou z nejdůležitějších a nevýznamnějších cest pro profesní rozvoj ředitelů mateřských škol.

Výzkumná otázka č. 3

Jaké formy profesního rozvoje pro roli vykonavatele využívají ředitelé mateřských škol?

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ředitelé k profesnímu rozvoji využívají všech dostupných forem – samostudium, sebevzdělávání, institucionální vzdělávání.

Výzkumné šetření přineslo velmi překvapující zjištění, že metody koučink a mentoring nejsou v mateřských školách používané jen velmi zřídka. Důvody, které vedou ředitele k těmto postojům, by mohlo být cílem jiného výzkumného šetření, například v diplomové práci v navazujícím studiu

Výzkumné šetření uskutečněné českou školní inspekcí ve školním roce 2007/2008 přineslo zjištění, že nabízené aktivity v rámci profesního rozvoje neodpovídají potřebám učitelů. Toto zjištění přineslo i výzkumné šetření provedené v mezinárodním šetření TALIS 2013, přičemž ale ředitelé poukazují, že učitelé neumějí pracovat s vlastním plánem profesního rozvoje a dodávají, že nabídky jsou dostačující. Výzkumné šetření bakalářské práce přineslo potvrzující výsledek, že nabídky aktivit pro profesní rozvoj jsou dostačující a je důležité pečlivě vybírat to, co je aktuálně zapotřebí. Zjištění potvrzuje i ředitelka v rozhovoru, které uvedla: „*Ráda se vzdělávám a v současné době je nabídka dalšího vzdělávání opravdu velmi pestrá a bohatá*“.

Výzkumné šetření přineslo zjištění, že profesní rozvoj ředitele, jako i učitele není jen o nabídkách a aktivitách spojených s DVPP, ale především o chuti, osobní potřebě a touze se dále vzdělávat a rozvíjet.

5.9 Komparace

Při srovnání výsledků s bakalářskou prací Zory Breczkové bylo zjištěno, že ve vedoucích funkcích obou školských zařízení mají největší zastoupení ženy. Výsledky nepřinesly zjištění míru vlivu pohlaví na profesní rozvoj ředitelů a Breczková přímo uvádí: „*Rozvoj ředitele školy je závislý na mnoha jiných významnějších faktorech*“ (Breczková, 2015, s. 63).

Z výsledků obou šetření vyplynulo, že ředitelům mateřských škol a základních uměleckých škol nejvíce záleží na prostředí, ve kterém pracují. Je zřejmé, že klima školy, kolektiv, spokojené děti, žáci a jejich rodiče jsou pro ředitele obou zařízení nejen největší vnější motivací, ale poskytují jim i zpětnou vazbu pro potvrzení, že svou práci vykonávají poctivě a jak nejlépe to jde.

Výsledky obou šetření přinesly zjištění, že aspektů (faktorů) ovlivňující profesní rozvoj ředitelů škol mateřských a základních uměleckých je mnohem rozmanitější a záleží pouze na vlivu samotné osobnosti ředitele. (Breczková, 2015, s. 64- 66).

6. ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala profesním rozvojem ředitele mateřské školy. V úvodu bylo poukázáno, že práce pohlíží na jednu ze tří rolí ředitele, na roli vykonavatele, tedy řadového pedagogického pracovníka. Počet hodin přímé vyučovací činnosti, kterou ředitel musí vykonávat, se liší podle počtu tříd mateřské školy. Rozdíly v počtu hodin jsou značné, mezi nejnižším a nejvyšším počtem tříd je 11ti hodinový rozdíl. Z uvedeného důvodu považují ředitelé vykonávání pedagogické činnosti za časově náročné, i když práce s dětmi jim přináší potěšení. Výzkumná část potvrdila, že ředitelé mateřských škol stále naplňují povinnost vyplývající ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 24 „*Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*“ (Sbírka zákonů, Zákon č. 563/2004 Sb., 2018). Ze všech tří rolí, které ředitelé mateřských škol vykonávají, se nejvíce rozvíjí a vzdělávají v manažerské roli. Trojan se zabývá otázkou, „*zdali přímá -vyučovací povinnost ředitele nekomplikuje jeho manažerský rozvoj*“ (Trojan, 2015, s. 75 -76).

Na základě své bakalářské práce jsem došla k závěru, že vysoký podíl přímé vyučovací povinnosti je jednou z hlavních překážek, které ovlivňují profesní rozvoj ředitelů.

Cílem teoretické a praktické části bylo popsat a zároveň vymezit aspekty, které mají nebo mohou, nebo by mohly mít zásadní pozitivní, ale i negativní vliv na profesní rozvoj ředitelů mateřských škol v hlavním městě Praze.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že kvalitní klima, prostředí školy včetně vztahů na pracovišti je jednou z klíčových aspektů, které mají pozitivní vliv na profesní rozvoj. Mezi významné aspekty vycházející ze samotné osobnosti je vnitřní motivace, osobní potřeba rozvíjet se, vzdělávat, zlepšovat se, naplnění vlastních cílů a prevence proti syndromu vyhoření. Na profesní rozvoj ředitelů mají ale i vliv negativní aspekty vycházející z vnějšího prostředí. Patří mezi ně neustále měnící se legislativa, časová náročnost ředitelské funkce a administrativní zátěž. Kariérní systém, který by mohl, při jeho schválení, pozitivně ovlivňovat profesní rozvoj, výsledky výzkumného šetření jednoznačně vyvrátily. Mezi formu, kterou ředitelé mateřských škol nejvíce využívají k profesnímu rozvoji je hospitace, konané v rámci kontroly pedagogického procesu. Ostatní formy jako samostudium,

sebevzdělávání, institucionální vzdělávání jsou velmi často využívány pro profesní rozvoj nejen pro roli vykonavatele.

V závěru bakalářské práce opět použiji citát Jana Amose Komenského, který více jak před 300 lety uvedl, „*Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykročoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.*“

Výsledky výzkumného šetření jistě přinesou podnět pro další zkoumání v oblasti profesního rozvoje ředitelů, ale i řadových pedagogů mohou sloužit jako podklad pro další šetření této oblasti, které jistě v budoucnosti uskuteční česká školní inspekce, nebo Mezinárodní šetření TALIS.

Seznam literatury

BARTÁK, J. *Personální řízení, současnost a trendy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. 1. vyd. ISBN 978-80-7452-020-4.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN isbn978-80-7464-403-0.

COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. 3. rozšířené vydání. Přeložil Aleš LISA. Praha: FC Czech, zastoupení FranklinCovey v ČR a SR, 2016. ISBN 9788072614035.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. 1. vyd. ISBN 978-80-247-4674-6.

KAŠPAROVÁ Vendula, BOUDOVÁ Simona, ŠEVCŮ Martin, SOUKUP Petr. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce 2014. [Online] 2019. [Citace: 03. 01. 2019.] Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF>

KNOBLAUCH, Jörg. *Time management: mějte svůj čas pod kontrolou*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024744315

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

LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 978-80-88087-04-5.

LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN isbn978-80-88064-23-7

NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.

PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 9788024725932.

PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. Poradce pro praxi. ISBN 9788024755151.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039
- STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 9788024620879.
- SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026212430.
- ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 9788075522641.
- TAYLOR, R. *Sebedůvěra v práci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-4276-2.
- TRUNDA, J. *Profesní portfolio učitele*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 22 s. ISBN 978-80-87652-17-6. Dostupné z: www.nuv.cz/file/56_1_1/
- TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. Školský management. ISBN 978-80-7290-541-6.
- TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9.
- TROJAN, Václav. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe, 2015. Dobrá škola. ISBN 9788074962110
- TROJAN, Václav, Michaela TURECKIOVÁ, Jiří TRUNDA a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788072908677.
- TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788074783494.
- TROJANOVÁ, I. *Ředitel a střední management školy*. Praha: Portál, 2014. 1. vyd. ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN isbn978-80-7478-656-3.

URBAN, J. *Motivace a odměňování pracovníků*. Praha: Grada, 2017. 1. vyd. ISBN 978-80-271-0227-3.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. (dotisk) Praha: Management Press, 2014. ISBN 9788072612741.

VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.

BAKALÁŘSKÁ PARACE:

Breczková, Zora. *Faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy*, Praha 2015, Bakalářská práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

LEGISLATIVA

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. 2019. [Online] 2019. [vid. 2019-01-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38836/download/>

Vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. 2019. [Online] 2019. [vid. 2019-01-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38840/>.

Vyhláška č. 445/2009Z.z. *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. 2019 [vid. 2019-01-20] Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-445>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. 2019. [Online] 2019. [vid. 2019-01-06] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Zákon č. 317/2009 Z. Z. *O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplneni niektorých zákonov.* 2019 [vid. 2019-01-20] Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-317>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. 2018. [Online] 2018. [vid. 2018-10-23] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/odkaz>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. 2019. [Online] 2019. [vid. 2018-10-05] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Citáty slavných osobností [Online] 2019. [vid. 2019-01-06] Dostupné z: <https://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/?page=3>

ČŠI. 2013. Výsledky TALIS 2008: PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ [Online] 2019. [vid. 2019-01-06] Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Informace-o-setreni/Vysledky-TALIS-2008-Profesni-rozvoj-ucitelu>

EURYDICE, PLATFORMA NÁRODNÍCH POLITIK EACEA [Online] 2019 [vid. 2019-01-20] Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-68_en

MŠMT, Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků [Online] 2019 [vid. 2019-03-24] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

NIDV Národní institut pro další vzdělávání[Online] 2018. [vid. 2018-11-12]Dostupné z: <https://www.nidv.cz/sypo/1223-vystupy-projektu>

Slovník cizích slov [Online] 2019. [vid. 2019-01-07]Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/aspekt>

Šetření TALIS 2013. [Online] 2019. [vid. 2019-01-02] Dostupné z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/TALIS_2013_narodni_zprava.pdf

Učitelské noviny č. 16/2006 [Online] 2019. [vid. 2019-01-06] Dostupné z:
(<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4057>)

Seznam zkratek

MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
DVPP	Další zdělávání pedagogických pracovníků
ČŠI	Česká školní inspekce
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PISA	Programme for International Student Assessment Program pro mezinárodní hodnocení studentů
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study Trendy v mezinárodní matematické a vědní studii
TALIS	Teaching and Learning International Survey Mezinárodní šetření o vyučování a učení
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
ČR	Česká Republika
SR	Slovenská Republika
tzv.	takzvaně
např.	například
resp.	Respektive
č.	číslo

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.)

Škola / Pedagogičtí pracovníci	Počet tříd, oddělení, studijních skupin, kurzů, výchovných skupin, nebo dětí, žáků nebo studentů ve škole	Týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti
1. Mateřská škola		
1.1. učitel		31
1.2. ředitel	1 až 2	20
	3 až 4	15
	5 až 6	12
	7 až 10	9
	11 a více	6
1.3. zástupce ředitele	1 až 3	25
	4 až 6	20
	7 a více	17
1.4. ředitel mateřské školy s internátním provozem	1	16
	2	14
	3 až 6	12
	7 až 10	9
	11 a více	6
1.5. zástupce ředitele mateřské školy s internátním provozem	1 až 2	22
	3 a více	16
1.6. ředitel mateřské školy s internátním (nepřetržitým) provozem nebo mateřské školy s internátním provozem a se speciálním pedagogickým centrem		5

Příloha č. 2 - Zdroj: Taylor, 2012, s. 15

Jak se projevuje sebedůvěra u druhých lidí? Poznáte ji: a při prvním setkání? b ze způsobu myšlení? c z emocí? d z jejich chování?	
Když najímáte zaměstnance do týmu nebo firmy, čeho si všímáte kromě konkrétní odborné kvalifikace?	
Nakolik jste sebejistí, když s vámi někdo vede pohovor?	
Kdy jste v sobě poprvé našli odvahu postavit se za své názory a v jaké to bylo situaci?	
Kdy se cítíte nejvíce sebejistí?	
Kdy se cítíte nejméně sebejistí?	
Na kterých oblastech sebedůvěry musíte ještě zapracovat?	
Kdybyste v tuto chvíli dokázali být více sebejistí, čeho byste mohli dosáhnout?	

Příloha č. 3 - Zdroj: Taylor, 2012, s. 17

1	Znám své silné stránky	
2	Intuitivně vím, co je pro mě dobré	
3	Jsem upřímný/-á	
4	Ničeho se nebojím	
5	Překonal/-a jsem všechny názory, které mě brzdily	
6	Mám o sobě vysoké mínění	
7	Neodsuzuji se	
8	V životě se mi nyní vše daří bez námahy	
9	Dělám jen to, čeho si vážím	
10	Nikdy neříkám ostatním, co mají dělat	
11	Nebývám netolerantní	
12	Nemohu říci, že bych něco nenáviděl/-a	
13	Mám se rád/-a	
14	Jsem si vědom/-a smyslu svého života	
15	Mé myšlenky jsou pozitivní	
16	Nikdy ostatní neponižuji	
17	S nikým nesoupeřím	
18	Inspiruji ostatní	
19	Život je radost	
20	Vše, co mi bylo dáno, si zasloužím	
21	Umožňuji ostatním věřit si a vyniknout	

Příloha č. 4 – plné znění dotazníku

Vážená paní ředitelko, Vážený pane řediteli,

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro výzkumné šetření k Bakalářské práci na téma „Aspekty ovlivňující profesní rozvoj ředitele v pedagogické oblasti“. Dotazník je anonymní a bude použitý pouze pro mé studijní účely. Účast ve výzkumném šetření je anonymní a dobrovolná. Dotazník obsahuje 12 uzavřených otázek. Časová náročnost je cca. 10 minut.

Předem Vám velice děkuji za spolupráci, Váš čas a odpovědi.

Dušková Lucie, studentka Pf UK v Praze, obor Školský management, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

1. Pohlaví

Žena, Muž

2. Věk

25– 29 let, 30- 39 let, 40 – 49 let, 50 – 59 let, 60 let a více

3. Délka pedagogické praxe

Méně než 5 let, 6 až 10 let, 11 až 20 let, 21 ž 30 let, 31 let a více

4. Délka praxe v ředitelské funkci

Méně než 5 let, 6 až 10 let, 11 až 20 let, 21 let a více

5. Počet tříd v mateřské škole

1 až 2, 3 až 4, 5 až 6, 7 až 10, 11 a více

6. Rozsah přímé vyučovací činnosti ředitelky

20 hodin, 15 hodin, 12 hodin, 9 hodin, 6 hodin

7. Na jakou oblast (roli) svého profesního rozvoje se nejvíce zaměřujete?

Vykonavatelskou (Pedagogickou), Manažerskou, Lídrovskou

8. Na níže uvedené škále vyjádřete, jak je pro Vás jako ředitele (ku) důležité se profesně vzdělávat v pedagogické činnosti.

Velmi důležité, Důležité, Není důležité, Vůbec není důležité

9. Jakou z forem dalšího profesního rozvoje využíváte pro roli vykonavatele?

Samostudium

Institucionální vzdělávání (Vzdělávání mimo pracoviště) – semináře, přednášky

sebevzdělávání

vzdělávání na pracovišti – koučink, mentoring

hospitace

10. Považujete současnou nabídku a obsah aktivit v rámci dalšího vzdělávání pro ředitele za dostačující?

Ano, Spíše ano, Ne, Spíše ne, Jiná odpověď.....

11. Pociťujete překážky, které Vám brání v profesním rozvoji? Jaké to jsou?

Časová náročnost výkonu ředitelské funkce

Nedostatek finančních zdrojů

Neustále měnící se legislativa

Organizační zajištění suplování

Vysoký podíl přímé vyučovací povinnosti

Nedostatečná nabídka DVPP pro ředitele

Obsah aktivit v rámci DVPP neodpovídá potřebám pedagogů, ředitelů a školy

Absence kariérního řádu

Jiné.....

12. Které z uvedených vnitřních aspektů Vás nejvíce ovlivňují ve Vašem profesním rozvoji? - více možností

Naplnění vlastních cílů

Sebepoznání

Osobní potřeba rozvíjet se, vzdělávat, zlepšovat se

Vnitřní motivace

Hodnocení vlastní pedagogické práce na základě profesního portfolia

Vlastní práce s časem

Zvládnutí stresu

Prevence proti syndromu vyhoření

Jiné

13. Které z uvedených vnějších aspektů Vás nejvíce ovlivňují ve Vašem profesním rozvoji? - více možností

Vliv rodiny

Klima, prostředí školy, vztahy na pracovišti

Vzdělávací nabídka (semináře, přednášky, kvalifikační studium atd.),

Povinnost, nutnost dále se vzdělávat, rozvíjet

Vliv zřizovatele

Legislativa

Finanční odměna

Vliv konkurence

Jiný

14. Co by Vám pomohlo v profesním rozvoji?

Menší administrativní zátěž

Více finančních zdrojů

Novela kariérního řadu

Méně přímé vyučovací povinnosti

Žádnou přímou vyučovací povinnost

Efektivní práce s časem (Time management)

Účelné delegování činností na spolupracovníky

Funkční týmová spolupráce

Vhodnější výběr pracovníků

Větší rozsah vzdělávacích aktivit pro ředitele, pedagogy

15. Děkuji za odpovědi, moc si vážím Vašeho času, který jste věnoval/a k vyplnění mého dotazníku. Jestliže budete mít zájem o výsledky a vyhodnocení šetření, které se týká profesního rozvoje ředitelů mateřských škol v pedagogické oblasti, můžete zde napsat svou emailovou adresu.

16. Případné komentáře napište zde:

Příloha 5 – Otázky k rozhovoru

Počet tříd:

Počet hodin přímé pedagogické práce ředitele MŠ:

Délka pedagogické praxe:

Délka ředitelské praxe:

1. Zvolení do funkce ředitelky mateřské školy Vám jistě přineslo mnoho změn jak v osobním tak v pracovním životě. Vzpomenete si na první momenty a úskalí, které jste pocítovala (pocítujete)?
2. Je zcela zřejmé, že se neustále vzděláváte, profesně rozvíjíte. Pocítujete, že se Vaše vzdělávací potřeby mění v průběhu výkonu ředitelské funkce?
3. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v §24, odst. 1. uvádí, že pedagogové jsou povinni po dobu výkonu své pedagogické činnosti dále se vzdělávat. Jak dalece naplňujete tuto povinnost v roli vykonavatele?

4. Jak je pro Vás časově náročné vykonávat pedagogickou činnost při výkonu ředitelské funkce?
5. Co Vás nejvíce vnitřně motivuje, ovlivňuje v profesionálním rozvoji?
6. Co Vás nejvíce ovlivňuje z vnějšího prostředí?
7. Pociťujete, že se Vaše motivace k dalšímu vzdělávání, profesnímu rozvoji mění v průběhu výkonu pedagogické činnosti a ředitelské funkce?
8. Na Slovensku existuje kariérní systém již 10 let. Připravovaná novela kariérního systému u nás neprošla.

Pomohl by Vám v profesním rozvoji?

Byl by nastavený kariérní systém motivací pro Váš profesní rozvoj?

9. Pro postup do kariérního stupně 3 by bylo potřeba doložit dokladové portfolio. Vedete si profesní portfolio, které dokládá Vaši pedagogickou činnost?
10. Výkon ředitelky mateřské školy je jistě velmi náročné. Co by Vám pomohlo v profesním rozvoji?
11. Chtěla byste ještě něco říci k Vašemu profesnímu rozvoji?