

Profesní rozvoj učitelů pohledem ředitelů mateřských škol

Bc. Barbora Adamicová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Adamicová**
Osobní číslo: **H21085**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Profesní rozvoj učitelů pohledem ředitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se profesionalizace učitelů v předškolním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na rozvoj profesních dovedností učitelů.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro ředitele mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (2012). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: Routledge.

Gordon, K. A. (2014). *Early childhood education: becoming a professional*. Los Angeles: SAGE.

Pavlov, I. (2018). Poradenstvo v podpoře profesijního rozvoje pedagogických zborov škôl. *Orbis scholae*, 12(3), 31–45.

Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova Univerzita.

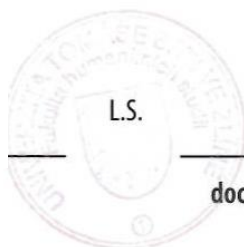
Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: UTB.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 8.4.2023

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru a zabývá se profesním rozvojem učitelů v mateřské škole. V teoretické části jsou sumarizovány poznatky o profesionalizaci učitelů v předškolním vzdělávání, profesním rozvoji a rozvoji profesních dovedností. Dále teoretická část shrnuje možnosti profesního rozvoje učitelů mateřských škol. Praktická část má empirický charakter, jejímž hlavním cílem je zjistit, jak ředitelé mateřských škol podporují profesní rozvoj učitelů. Výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím dotazníku pro ředitele mateřských škol. Zpracováním dat z výzkumu byly zjištěny oblasti, kterými ředitelé nejčastěji podporují profesní rozvoj učitelů, z nichž vyplývá, že nejvíce zastoupenou oblastí rozvoje je další vzdělávání pedagogických pracovníků, uplatňování uvádějících učitelů, hospitační činnost nebo sebereflexe.

Klíčová slova: profesionalizace, profesní rozvoj, profesní dovednosti, další vzdělávání pedagogických pracovníků, sebereflexe

ABSTRACT

The thesis is theoretical-empirical and deals with the career development of teachers in kindergarten. The theoretical part summarizes the knowledge about the professionalization of teachers in preschool education, career development, and professional skills development. It also summarises the possibilities of professional development for kindergarten teachers. The practical part is empirical, aiming to find out how kindergarten principals support teachers' career development. The research investigation had conducted through a questionnaire for kindergarten principals. The data processing identified the categories used to support career development. These show that the most represented areas of development are further education for teaching staff, the application of teacher induction, hospitality, or self-reflection.

Keywords: professionalization, career development, professional skills, further education for teaching staff, self-reflection

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“ J. A. Komenský

Na tomto místě bych ráda srdečně poděkovala PhDr. Barboře Petřů Puhrové. PhD. za odborné vedení, cenné rady, připomínky, trpělivost a vstřícnost při zpracování mé diplomové práce. Dále bych také ráda poděkovala ředitelkám a ředitelům mateřských škol, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a v neposlední řadě také mému příteli a rodině za trpělivost a podporu po celou dobu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESIONALIZACE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	12
1.1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
1.2 ZÁKONNÉ UKOTVENÍ KVALIFIKACE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	14
1.3 PROFESIONALITA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	14
1.4 ŘEDITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE	15
2 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	17
2.1 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE	18
2.2 ROZVOJ PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ UČITELŮ	19
2.3 KVALITA UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	21
2.4 MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
3 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ	24
3.1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	24
3.2 VZÁJEMNÉ UČENÍ, SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ A ZNALOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	25
3.3 HOSPITACE UČITELŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	26
3.4 MENTORING A UVÁDĚJÍCÍ UČITELÉ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	27
3.5 SEBEREFLEXE A PROFESNÍ PORTFOLIO UČITELE	30
3.6 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	33
4.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A METODA SBĚRU DAT	33
4.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	34
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	64
5.1 PROFESNÍ ROZVOJ A JEHO PODPORA	64
5.2 OBLASTI PROFESNÍHO ROZVOJE A JEJICH PODPORA	65
5.3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	67
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	68
6.1 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	69
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77

SEZNAM GRAFŮ	78
SEZNAM TABULEK.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Povinností učitelů je se během profesního života neustále vzdělávat, obohacovat své zkušenosti, dovednosti, získávat nové znalosti a zajímat se o svůj profesní rozvoj. Dnešní doba nabízí učitelům bohatou nabídku různých forem dalšího vzdělávání k dosažení efektivního profesního rozvoje. Důležitou roli v tomto procesu sehrává také ředitel mateřské školy, který díky vhodné podpoře může mít velký vliv na rozvoj profesních dovedností učitelů. Cestou k úspěšnému profesnímu rozvoji je zvolit takovou formu, která bude uzpůsobená individuálním potřebám učitele, zároveň bude splňovat vizi mateřské školy, a zajistí kvalitu ve vzdělávání dětí. Ředitel by měl učitele vhodně motivovat, jít příkladem a vytvářet pozitivní klima školy pro kolegiální podporu a spolupráci. Diplomová práce se zaměřuje na profesní rozvoj učitelů v mateřských školách a je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a praktické.

Cílem teoretické části práce je vymezit pojmy profesionalizace učitele a profesní rozvoj, popsat profesní dovednosti učitele a shrnout možnosti profesního rozvoje v mateřské škole. První kapitola se zabývá profesionalizací učitele mateřské školy a jeho profesionalitou, která má v předškolním vzdělávání své opodstatnění a nezastupitelnou roli. Pozornost je věnována také zákonnému ukotvení učitelů mateřských škol a jejich kvalifikací. Druhá kapitola popisuje problematiku profesního rozvoje, věnuje se kvalitě učitele mateřské školy a rámci profesních kvalit. Zaměřuje se na profesní dovednosti učitele a motivaci učitelů k dalšímu seberozvoji. Třetí kapitola teoretické části popisuje možnosti profesního rozvoje učitelů v mateřské škole a popisuje nejčastěji využívané metody v profesním rozvoji učitelů. Jde zejména o další vzdělávání pedagogických pracovníků, vzájemné učení a sdílení zkušeností, hospitační činnost, mentoring v souvislosti s uvádějícím učitelem a také problematika sebereflexe.

Empirická část práce se zaměřuje na profesní rozvoj učitelů, a jak na něj nahlízejí ředitelé mateřských škol s cílem zjistit, jak ředitelé podporují profesní rozvoj. V této části jsou zahrnuty základní informace o výzkumných strategiích, průběhu výzkumného šetření a jsou zde interpretovány výsledky výzkumu se závěry zjištění.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESIONALIZACE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Společnost klade mnohem větší nároky na kvalitu předškolního vzdělávání, od níž se odvíjí také pohled na učitelskou profesi. Učitel v předškolním vzdělávání je důležitým prvkem v životě předškolního dítěte. Učitelé mateřských škol nejsou pouze těmi, kteří nahrazují rodiče v jejich péči a ochraně dětí, ale jsou na ně kladeny rovnoměrné nároky jako na ostatní pedagogické pracovníky (Wiegerová, 2015).

Současný systém vzdělávání přináší i do mateřských škol vzdělávací trendy, které ovlivňují nejen edukační realitu v mateřské škole, ale také pedagogy, kteří jsou součástí této instituce. Mateřské školy patří do školských institucí, a proto se nyní i na pedagogy mateřských škol nahlíží jako na plnohodnotné členy učitelské komunity (Wiegerová, 2015).

Do popředí se dostává pojem profesionalizace, který úzce souvisí se zkvalitňováním předškolního vzdělávání. Jde o jeden z klíčových pojmů profesního rozvoje učitelů mateřských škol. Podle (Spilkové & Wildové, 2014) se o profesionalizaci učitelství a vzestup profesionality zajímá společnost po celém světě, a proto profesionalizace učitele vyobrazuje cestu od tzv. semiprofese k profesi a můžeme ji také definovat jako proces vrůstání jiné činnosti do kategorie profese. Proces profesionalizace zvyšuje úroveň profesionality předškolního učitele. Přes sumář profesních kompetencí a požadavků standardizuje profesi přes formulování profesního standardu (Wiegerová, 2015).

Autoři, jenž definovali znaky profese, vycházejí z opravdových profesí (lékař, právník) za jejichž klíčové znaky považují soubor expertních, profesních znalostí a dovedností, čímž vymezují profesionála od laika. Jedná se o dlouhou dobu speciálního výcviku odkazující na službu pro veřejnost; oddanost práci a klientům, a její celoživotní angažovanost; etický kodex; existenci profesních komor, které dbají o profesní etiku; kontrola nad licenčními standardy a požadavky na výkon profese; autonomie v rozhodování a odpovědnost za výkon činnosti; vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže profese (Spilková & Wildová, 2014).

Podle Syslové & Hornáčkové (2014) se mezi hlavní odlišnosti v myšlení profesionála od laika řadí způsob myšlení, rozhodování a uvažování. Z těchto odlišností následně vymezují tři dimenze profesního myšlení – *subjektivní, poznatkovou a reflektivní* (Syslová & Hornáčková, 2014, s. 538).

S vzrůstajícím zájmem o pedagogickou profesi se objevují nové otázky z hlediska vzdělání a vzdělávání učitelů. Cílem profesionalizace je sjednotit vzdělání, které je potřeba pro vykonávání učitelské profese.

Podle Shulmana (1987) a Janíka (2005) je v podpoře profesionalizace kladen důraz na specifické profesní a expertní znalosti – *professional knowledge*. Kromě kvalitního základu v podobě vysokoškolského studia je také velmi důležité celoživotní profesní učení. Mezi priority patří teoretická reflexe praktických zkušeností, to znamená hlubší porozumění procesům i výsledkům v učení se snahou hlubšího porozumění pedagogických jevů. Práce učitele by měla být ukotvena v profesních znalostech, to znamená uvědomění si k jakým cílům učitel směřuje, zajištění kvalitně zprostředkovaného poznání žákům a celkový rozvoj žákovské osobnosti s ohledem na jeho individualitu a věkový vývoj (Spilková & Wildová, 2014).

Jedním z faktorů ovlivňující kvalitu práce učitele je úroveň jeho kvalifikace. Všeobecně existuje názor, že pokud je vzdělání učitelů v mateřských školách vyšší, tím roste kvalita vzdělávání a lepší výsledky dětí (Kelley & Camilli, 2007; Oberhuemer et al., 2010; Sammons et al., 2007). Pokud si pedagogičtí pracovníci chtějí i nadále udržovat svou odbornou úroveň, nebo se v ní posunout je nutné se dále kontinuálně vzdělávat. Modely, ve kterých se uspořádává profesní kompetence učitele, jsou reakcí na růst jeho profesionality a hlubší porozumění jeho profesi (Švec, 2005), ale také odezvou na podněty OECD (Rýdl, 2014). OECD i Národní program rozvoje vzdělávání doporučují, aby kvalifikace předškolních pedagogů byla v terciální sféře – na pedagogických fakultách (Kotásek, 2001).

1.1 Učitel v mateřské škole

Učiteli v mateřské škole se věnuje (Wiegerová, 2015), která uvádí, že je na učitele v předškolním vzdělávání společností nahlíženo jako na tety, které se o děti postarají ve chvíli, kdy rodiče zrovna nemůžou. Navzdory společenskému uvažování mají učitelé mnohem důležitější postavení ve vztahu k dětem v mateřské škole. Děti se poprvé dostávají do školského systému, poznávají vztahy mezi vrstevníky i mezi dospělými a dostávají se poprvé do kontaktu s pravidly. Rodiče se naopak poprvé začínají zajímat o to, jak jiná osoba vnímá chování a pokroky jejich dítěte, a jak jejich potomka hodnotí. Díky tomu můžou učitelé na základě každodenního kontaktu s rodiči přikládat váhu učitelské profesi, aby i samotní rodiče je nepovažovali pouze za „tety, které hlídají děti“, ale brali je jako plnohodnotné pedagogy. Pokud si učitel sám uvědomí, že má v předškolním vzdělávání

důležité postavení a bude se dále sebevzdělávat a sebepoznávat, obohatí si povědomí o aktuálních tématech v oboru, může dále tyto nově získané zkušenosti uplatnit v praxi mateřské školy a stavit si tak pevné základy kvalitního vzdělávání v prostředí mateřské školy.

Učitelé také vnímají svou profesi jako určité životní poslání, a proto je pro ně role v životě dětí velmi důležitá a přebírají odpovědnost za plnění svých pracovních úkolů a za harmonický vývoj každého dítěte (Hupková, 2004). V profesi učitele je velmi důležité propojení učitelské profese s čtyřmi pedagogickými ctnostmi. Mezi pedagogické ctnosti patří pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost (Helus, 2015).

1.2 Zákonné ukotvení kvalifikace učitelů mateřských škol

Učitel ve všech stupních vzdělávání je důležitým článkem v utváření hodnotového systému dětí a žáků, podílí se na rozvoji jejich zájmů a podporuje rozvoj jejich osobnosti. Učitelé v předškolním vzdělávání mají mnohonásobně větší vliv na rozvoj dětí než učitelé ve vyšších stupních vzdělávání (Patterson et al., 1998). Studie potvrzují, že kvalitu v předškolním vzdělávání ovlivňuje kvalitní učitel, který dětem nabízí dostatečně podnětné prostředí k tomu, aby byl zajištěn jeho celostní rozvoj (Syslová, 2013).

V České republice zákon č. 563/2004 Sb. § 3 vymezuje předpoklady, které musí jedinec splnit, aby se mohl stát učitelem. Mezi předpoklady se řadí odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost nebo znalost českého jazyka. V současné době mohou učitelé mateřských škol získat kvalifikaci na středoškolské úrovni, nádstavbovém studiu nebo vysokoškolským studiem na úrovni bakalářské tak magisterské. Učitelé mateřských škol jsou jedinými v České republice, kteří nepotřebují pro výkon povolání vysokoškolské vzdělání, i přesto, že zazníval v doporučeních OECD i v Bílé knize požadavek, aby si pedagogové v předškolním vzdělávání obohatili své speciálně pedagogické i sociální znalosti a dovednosti, zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání.

1.3 Profesionalita učitele mateřské školy

Profesionalizací a profesionalitou se zabývá nemalé množství autorů, jejichž názory a postoje se na danou problematiku mnohdy liší. Někteří z autorů vymezují znaky učitelské profese, ale všechny definice stojí na dvou základních bodech – dlouhé přípravné vzdělávání na vysoké úrovni a náročné profesní dovednosti (Wiegerová, 2015). Mnozí autoři také

propojují pojmy profesionalita a profesionalizace s konceptem expertnost a jedním ze znaků profesionality bývá uváděno profesní vidění (Janík et al., 2014). Kvalifikace učitelů mateřských škol má pozitivní vliv na jejich profesní dovednosti kladně odrážené ve vzdělávacích výsledcích (Wiegerová, 2015). Učitelé s dosaženým středoškolským vzděláním pracovali spíše se subjektivním pohledem na věc, který nebyl podložený a intuitivně hodnotili výroky o své práci. Chyběla propojenost vlivů mezi vlastním jednáním a chováním dětí a jejich hodnocení probíhalo spíše izolovaně. Naopak vysokoškolsky vzdělaní učitelé jsou efektivnější v přípravě vzdělávací nabídky přizpůsobenou aktivizaci dětí s ohledem na jejich potřeby (Hornáčková et al., 2014).

Podle Heluse (2015) jsou v rámci učitelské profesionality uváděny čtyři znaky. Prvním znakem profesionality je uváděn vědní základ, čímž je myšleno především to, že by měl učitel vyučovat na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností a v souladu s ověřenými poznatky. Dalším znakem je dovednost reflexe a sebereflexe. Učitel by měl ovládat hodnotící stránku vzdělávání, měl by dokázat určit, kde jsou jeho nedostatky a konstruktivně s nimi pracovat. Také by si měl dokázat stát za svými názory a za svými metodickými postupy. Třetím znakem profesionality je uváděna schopnost potlačení rizika vyplývajícího z rutinního praktikismu. Posledním znakem je vyústění z předchozích tří znaků, aby docházelo k dosažení a naplnění předem stanovených cílů.

1.4 Ředitel v mateřské škole

V každé mateřské škole je ředitel ten, kdo přebírá odpovědnost za vše, co se odehrává v mateřské škole a zajišťuje její chod. Ředitel mateřské školy má určité role, které souvisí s jeho právy a povinnostmi.

Ředitelem se dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících může stát fyzická osoba, u které jsou naplněny předpoklady pro výkon funkce ředitele v mateřské škole, do nichž spadá bezúhonnost, odborná kvalifikace a schopnost vykonávat právní úkony. Dále osoba ucházející se o místo ředitele musí získat alespoň tříletou praxi vykonáváním přímé pedagogické činnosti a disponovat znalostmi podobného zaměření.

Ředitel by měl být vzdělanou osobou, která dokáže identifikovat možná rizika a spolupracovat na zkvalitňování vzdělávacího procesu. Na ředitele jsou kladeny vysoké nároky s jejichž řeším mu dopomáhají kompetence, které mu umožňují díky získaným pravomocím něco vykonat. Kompetence jsou děleny do dvou rovin, do nichž jsou řazeny *kompetence od jiného* a *kompetence od sebe*. *Kompetence od jiného* jsou takové kompetence,

kteřé umožňují řediteli vykonávat pravomocná rozhodnutí, jenž jsou stanoveny od zřizovatele. *Kompetence od sebe* jsou takovými, během kterých dochází k využívání dosažených znalostí, dovedností a schopností ve vztahu k vykonávání profese ředitele (Trojan, 2021, s. 53)

Ředitel mateřské školy disponuje také kompetencí k sestavování, realizaci a evaluaci ŠVP, přebírá odpovědnost za činnost pedagogických pracovníků v mateřské škole a zajišťuje podporu v profesním rozvoji a stanovuje podmínky pro práci. Ve funkci zastává ředitel také určité role, které jsou rozděleny na: lídra, manažera a vykonavatele (Trojan, 2021).

Role lídra umožňuje řediteli vedení lidí požadovaným směrem pomocí předávání svých myšlenek. Jde také o schopnost naslouchat a motivovat pedagogické pracovníky ke splnění stanovených cílů. V managementu mateřské školy se stává role manažera tou nejtěžší. V této roli ředitel naopak získává myšlenky a vyhodnocuje je, rozhoduje se na základě toho, co je v danou chvíli podstatné a důležité, vyhodnocuje zpětnou vazbu a řídí mateřskou školu požadovaným směrem. Role vykonavatele spočívá v souhře všech rolí společně s vykonáváním učitelské profese. Ředitel by měl být schopen tyto role během dne střídát a vědět, kdy se za jakou roli postavit (Trojan, 2019).

Ředitel také utváří příjemné a důvěrné prostředí, do kterého zapojuje pedagogy i zaměstnance a společně se podílejí na chodu školy. Jednou ze schopností by měla být také motivace zaměstnanců a podpora jejich spolupráce a profesního rozvoje. Mateřská škola by měla mít stanovenou vizi, tj. směr, kterým se ubírá. Vize by měla být využita jako inspirace pro naplňování stanovených cílů, kterými dosahuje kvalitního vzdělávání (Syslová et al., 2016).

2 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Jak již přechozí kapitola naznačuje, tak další vzdělávání učitelů mateřských škol je více než nutností pro zkvalitnění předškolního vzdělávání. Cílem této kapitoly je proto vymezit profesní rozvoj učitelů a jeho proces. Profesní rozvoj učitelů je definován jako soubor aktivit, které mají na starost zvýšení efektivity pracovního výkonu učitelů a vede ke zkvalitňování studijních výsledků žáků a dětí (Starý et al., 2012).

K právům a povinnostem učitele neodmyslitelně patří také aktivní účast na profesním rozvoji, který je klíčový pro učitelkou profesi. K podpoře učitelství se dostává dále pedeutologie – věda zabývající se teorií učitelské profese, související nejen s její přípravou, ale i s jejím vykonáváním. Teorie profese učitelství nenese charakter samostatné vědy, ale je vztahem mezi různými vědami např. „*sociologie učitelské profese, psychologie učení dospělých, učitelství ve vzdělávacích politikách, historie učitelského vzdělávání, ekonomie školství*“ (Pavlov, 2018, s. 32).

I přesto, že je teorie učitelství orientována převážně na pedagogiku, tak její prostředky podpory zaměřené na učitele souvisejí spíše s andragogikou. Do andragogiky se řadí rozvoj osobnosti dospělých, výchova, vzdělávání či podpora profesního rozvoje. Do speciální profesní andragogiky řadíme učitelkou andragogiku, která se věnuje výchově, vzdělávání a poradenství v oblasti profesního rozvoje. Hlavním aktérem v učitelkou andragogice jsou osoby vykonávající učitelkou profesi. „*Učitel a učitelka jsou učící se dospělí lidé, kteří se jako zaměstnanci v pracovním prostředí dále vzdělávají a rozvíjejí*“ (Pavlov, 2018, s. 33).

Podle Syslové (2015) je součástí profesního rozvoje oblast profesních dovedností a využívat vzdělávací strategie podporující rozvoj dítěte. Jde o hledání vztahu mezi tím, co učitel dělá, jak se projevuje a komunikuje, a jaké jsou výsledky vzdělávání. Profesní rozvoj učitelů má také nezpochybnitelný vliv na kvalitu vzdělávacího procesu, tudíž se touto problematikou začala zabývat také vzdělávací politika (Kohnová, 2012).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se také začalo více zabírat profesním rozvojem a v roce 2016 zajistilo novelu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Hlavním cílem bylo zavedení tzv. *kariérního řádu*, jenž zajišťuje podporu celoživotního vzdělávání se zaměřením na celoživotní profesní rozvoj a podporu systému odměňování pracovníků. Kariérní řád obsahoval tři oblasti, které MŠMT určilo za důležité – oblast profesního rozvoje, oblast pedagogické činnosti a oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy (MŠMT, 2017). Koncept kariérního řádu byl v roce 2017 zamítnut. Pod

záštitou MŠMT ve spolupráci s Evropskou Unií byl vytvořen nový projekt „*Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*“ (SYPO). Projekt SYPO je v realizaci od 1.1.2018 a jeho hlavním cílem je vytvoření uceleného systému k zajištění zvyšování profesního rozvoje vedoucích pracovníků, ale také učitelů. Projekt SYPO reaguje na problém českého školství, kterému chybí ucelený systém profesní podpory ředitelů a učitelů. Projekt celkově a systematicky podporuje kvalitu za pomoci těchto nástrojů – „*metodické kabinety na národní, krajské a vybrané oblastní úrovni, stálá konference ředitelů, podpora začínajících učitelů a transformace systémů DVPP*“ (dále jen „další vzdělávání pedagogických pracovníků“). Trvání projektu je do konce června 2023 (SYPO, 2018).

Pokud se chce učitel profesně rozvíjet a dále vzdělávat měl by vědět, ke kterému profesnímu ideálu chce směřovat. Z tohoto důvodu je definován tzv. profesní standard, který je definován jako „*popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích*“ (MŠMT, 2009). Obecně je profesní standard vymezován pomocí strukturovaných a konkrétních kompetencí, které zajišťují způsobilost učitele (Vašutová, 2004). Záměrem profesního standardu měla být dopomoc v profesionalizaci učitelů mateřských škol. K vytvoření profesního standardu učitele nedošlo a proces pro jeho tvorbu byl přerušen (Tomková et al., 2012).

Předpoklady pro výkon učitelské profese jsou nazývány profesními kompetencemi (Průcha, 2002). Syslová (2013) definuje profesní kompetence jako „*komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*“

Profesní rozvoj se nespojuje pouze s vnitřní motivací učitele, ale součástí profesního rozvoje by měla být celá škola, a to jak vedení, tak kolegové. Studie ukazují (Vaššátková, 2012; Syslová 2013), že v některých mateřských školách se zabývají podporou profesního rozvoje učitelů a klíčovou roli v této podpoře sehrává ředitel mateřské školy, který může svými požadavky i způsobem komunikace motivovat nebo odradit učitele v profesním rozvoji (Syslová, 2015).

2.1 Rámec profesních kvalit učitele

K vytvoření evaluačního nástroje *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* došlo za podpory MŠMT kolektivem autorů v národním projektu *Cesta ke kvalitě*. V tomto projektu bylo cílem sestavit materiály k podpoře autoevaluace škol. Tento materiál je komplexním nástrojem pro ředitele i učitele mateřských škol pro zkvalitnění jejich práce pomocí

sebereflexe a reflexe kvality učitele. Hlavním cílem je podpora profesního rozvoje učitelů a profesionalizace učitelské profese. Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy vnímáme jako milník, ke kterému učitelé svým jednáním směřují. Do Rámce profesních kvalit učitele mateřských škol spadají profesní činnosti učitele, které jsou jeho základem. V profesních činnostech se vyskytují profesní kompetence, které jsou sestaveny pomocí profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot či osobnostních charakteristik jednotlivých učitelů. V projektu jsou tyto kompetence obsaženy v podobě kritérií kvality:

1. *Plánování výuky*
2. *Prostředí pro učení*
3. *Procesy učení*
4. *Hodnocení práce žáků*
5. *Reflexe výuky*
6. *Rozvoj školy a spolupráce s kolegy*
7. *Spolupráce s rodiči a širší veřejností*
8. *Profesní rozvoj učitele* (Tomková et al., 2012, s. 13).

2.2 Rozvoj profesních dovedností učitelů

Klíčové kompetence učitelů jsou dynamickou kombinací znalostí, postojů a dovedností, které je potřeba rozvíjet v průběhu celého profesního života. Tato kapitola se zabývá rozvojem profesních dovedností, jež jsou klíčové pro další profesní rozvoj učitelů. Abychom mohli hovořit o kvalitním předškolním vzdělávání, potřebujeme k tomu především kvalitní učitele. „Zvyšování kvality učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje je dnes všeobecně považováno za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti školy“ (Tomková, 2012, s. 6).

Dovednosti učitele jsou součástí jeho přípravy na profesi a následně se rozvíjejí během praxe (Průcha, Mareš & Walterová, 2013). Dytrtová & Krhutová (2009) rozdělují pedagogické dovednosti do čtyř skupin:

- *Dovednosti, které se týkají plánování a přípravy vyučovací jednotky* – do této skupiny se řadí dovednost formulovat výchovně-vzdělávací cíle, volba cílových výstupů, volba vhodných vyučovacích prostředků, díky kterým je možné zvolených vzdělávacích cílů dosáhnout.

- *Dovednosti, které se týkají vlastní organizace a realizace vyučování* – dovednost pro motivaci a aktivizaci žáků, kteří respektují učitele a jsou schopni udržet pozornost; dovednost efektivní komunikace s dětmi.
- *Dovednosti, které se týkají diagnózy a hodnocení výkonu žáků* – učitel provádí diagnostiku dětí a provádí hodnocení dětí. –
- *Dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele* – dovednost učitele zhodnotit a reflektovat svou práci a využít to jako zpětnou vazbu pro své další pedagogické postupy.

Uvedené dovednosti učitele na sebe navazují, ale zároveň se také prolínají a ovlivňují. Sebehodnocení a sebereflexe vedou následně ke zkvalitnění pedagogické činnosti učitele (Dytrtová & Krhutová, 2009, s.46).

Mertin & Gillermová (2015) dělí profesní dovednosti na:

- *Oborové a metodické*, kam se řadí to, co učitel s dětmi dělá, čím se zabývá a nebo jak má činnost didakticky a metodicky připravenou.
- *Speciálně výchovné a diagnostické* se vztahují k respektování individuálních a vývojových odlišností každého dítěte, které souvisí s rozdělováním dětí během skupinové práce. Učitel také provádí pedagogickou diagnostiku a reaguje na změny ve skupině dětí.
- *Sociálně psychologické dovednosti* jsou takové, ve kterých učitel zasahuje do situací a získává v nich předpoklad pro vhodné sociální interakce. Podle chování, jednání, prožívání a ze způsobu realizace můžeme usuzovat, jaké jsou učitelovy sociální dovednosti. Tyto dovednosti si každý učitel osvojuje v jiném časovém horizontu a jsou také ovlivněny jeho věkem, délkou praxe a četností teoretických poznatků.

Do skupiny dovedností patří také schopnost empatie k dětem, rodičům i kolegům, snaha porozumět i naslouchat, respektovat jiné názory, pochválit dítě a zvládnout konfliktní situace, do kterých se učitel v mateřské škole dostává velmi často. Učitel by měl být schopný tyto konfliktní situace dobře zvládnout a vést děti k tomu, aby dokázaly situaci vyřešit bez jeho pomoci. Pokud je to nezbytně nutné měl by být učitel schopný tento konflikt adekvátně vyřešit a podporovat u dětí schopnost omluvit se a uznat svou chybu (Mertin & Gillermová, 2015).

K dovednostem nezbytným pro výkon učitelské profese patří také komunikace učitele s dítětem i rodiči. Klíčovou rolí ve vztahu učitel – dítě hraje vhodně zvolená forma komunikace, která je postavená na efektivní a partnerské komunikaci (Syslová, 2013). Neméně důležitá je také komunikace s rodiči, vedením nebo kolegy, která staví na vzájemné důvěře. Učitel se snaží jednat slušně a usiluje o vzájemné porozumění (Syslová & Chaloupková, 2015). Za důležitou dovednost, kterou učitel v současné době disponuje, se považuje znalost digitálních technologií, které zasahují do životů učitelů více než kdy dřív. Učitel by měl být schopný pracovat na jeho rozvoji, protože děti již ve velmi raném věku zvládnou ovládat a manipulovat s technologiemi (Smolková & Splavcová, 2015).

K rozvoji profesních dovedností lze využít různé způsoby, které jsou v praxi mateřské školy lehce proveditelné, ale je k nim zapotřebí určitá míra trpělivosti a ochota experimentovat, která může ve výsledku přinést pocit profesní spokojenosti a zvýšit tak intenzitu prožívání ve vztahu k dětem. Profesní dovednosti lze také rozvíjet zcela záměrně a vědomě za pomoci různých výcvikových kurzů, které se zaměřují na rozvoj jedné nebo více konkrétní dovednosti. Ve výcvikových kurzech dochází k vytváření modelových situací, které mají za předpoklad osvojení si dané dovednosti názorným způsobem. Nejčastěji bývají tyto výcvikové kurzy zaměřeny na rozvoj sebereflexe, sebepoznávání či poznávání druhých v různých sociálních interakcích. Získávání určité dovednosti je postaveno na prožitkovém učení se vzájemným doplněním o teoretické poznatky. V tomto případě hrají důležitou roli procesy exteriorizace a interiorizace, protože je velmi důležité, aby učitel neuměl teoretické postupy pouze vysvětlit, ale osvojil si je natolik, aby se staly jeho skutečnou dovedností (Mertin & Gillernová, 2015).

2.3 Kvalita učitele v mateřské škole

Za klíčové je v oblasti profesního rozvoje vnímáno také zkvalitňování školního vzdělávání.

Z různých výzkumů vyplývá, že kvalita učitele má mnohem větší vliv na vzdělávací výsledky dětí než materiální podmínky školy nebo kvalita kurikulárních dokumentů. Již od devadesátých let se kvalita učitele dostávala do popředí v oblasti vzdělávací politiky, k čemuž přispívají také mezinárodní organizace poukazující na tento fakt např. UNESCO, OECD, Rada Evropy apod. Co se inovací ve vzdělávání týká je za nejvhodnější nástroj využíváno zvyšování kvality učitelů, zkvalitňování jejich přípravy a další profesní rozvoj. Podpora kvality učitele není prioritou pouze pro evropské vzdělávací politiky, ale získala si svou pozornost také u pedagogické teorie a výzkumu. Došlo na základě empirických

výzkumů k vytvoření modelu kvalitního, efektivního učitele, které do svého popisu zahrnují „*znalosti (předmětové v kurikulárních oblastech, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické, všeobecný rozhled), dovednosti (týkající se zejména komunikace a interakce, sociálního klimatu, vyučovacích strategií a řízení procesu učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe), postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti*“ (Tomková et al., 2012, s. 6).

Ve všech oblastech profesního rozvoje hrají důležitou roli také osobnostní charakteristiky každého učitele. I když nelze osobnostní kompetence jednoznačně vymezit, lze říci, že mezi osobnostní kompetence patří osobní vlastnosti (důslednost, zodpovědnost), dovednosti (kritické myšlení, řešení problémových situací), postoje, fyzická a psychická zdatnost a odolnost, ale také empatie a tolerance (Vašutová, 2001).

Mezi osobnostní předpoklady jsou také zařazeny pedagogické ctnosti, ke kterým je také připisována pedagogická moudrost, odvaha a důvěryhodnost. K rozvoji pedagogických ctností dochází již během vzdělávání, jelikož mají studenti možnost vidět jejich uplatňování v rámci běžných pedagogických situacích. K pedagogické ctnosti, která se projevuje vyjadřováním citů k dítěti, řadíme pedagogickou lásku. K pedagogické moudrosti vztahuje schopnost učitele porozumět dítěti a vzájemně se chápat. Zdali dochází k obhajobě práv dítěte a vyžaduje přiměřené podmínky pro všechny uplatňuje pak svou pedagogickou odvahu. V pedagogické důvěryhodnosti učitel garantuje dítě nezklamat, nedovolit prostoupit pocitům strachu či bezmoci (Helus, 2009).

2.4 Motivace k dalšímu vzdělávání

K dopomoci učitelů upevnit v nich touhu se dále vzdělávat a profesně rozvíjet můžeme zajistit motivací, která je podmínkou efektivity dalšího vzdělávání učitelů. Motivaci definuje Beneš (2014) jako „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka*“ (Beneš, 2014, s. 104). V prostředí mateřské školy je motivace učitelů důležitá pro její efektivní fungování. V oblasti vzdělávání je motivovaný učitel přínosným členem pro sebe, kolegy i mateřskou školu jako celek. Z učitelovy predispozice vychází tendence dosažení úspěchu či vyhnutí se neúspěchu (Nakonečný, 2014).

K profesnímu rozvoji lze učitele motivovat dvěma způsoby – vnitřní a vnější motivace. Vnitřní motivace (intrinsic) učiteli přináší uspokojení v činnosti, kterou vykonává, a naopak vnější motivace (extrinsic) je postavena na vlivu vnějších podmínek. Tyto dva způsoby motivace na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Vnitřní motivace úzce souvisí

s osobnostními charakteristikami jedince, které vycházejí z jeho potřeb a zájmů. Do vnitřních motivů lze zařadit uplatnění kreativity, seberozvoj a seberealizace, společenské uznání, zpětná vazba, utváření pozitivního klimatu ve třídě a předávání zkušeností ve výchovně-vzdělávacím procesu (Doulík & Škoda, 2006).

Do vnějších motivů řadíme ty motivy, které přicházejí z vnějšího prostředí, mohou být hmotného charakteru, tedy plat, odměny, osobní ohodnocení, příspěvky nebo vyhovující pracovní podmínky a stabilita pracovního místa, mezilidské vztahy a především vztahy s kolegy, možnosti dalšího vzdělávání a kariérního postupu (Prášilová, 2006).

3 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ

3.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání je v profesi učitele důležitou součástí profesního i osobního rozvoje, ale také jistou povinností pro výkon pedagogické činnosti. Učitel je povinen se během svého pedagogického působení neustále vzdělávat a prohlubovat tak své znalosti či dovednosti.

Kohnová (2004) dělí další vzdělávání na dvě oblasti, které spolu nesouvisí, ale vzájemně na sebe působí a propojují se. Jednou z oblastí je profesní příprava učitele, tedy studium a příprava na vykonávání profese učitele a druhou je profesní rozvoj, který rozvíjí individuální schopnosti a znalosti učitele.

Obst & Prášilová (2002) uvádějí „*vzdělávání pedagogických pracovníků má své opodstatnění zejména v momentě, kdy je ve škole zjištěn a pocíťován určitý nedostatek, který je možné odstranit právě dalším vzděláváním, pokud tedy prokazatelně existuje určitá vzdělávací potřeba.*“ (Obst & Prášilová, 2002, s. 85).

Další vzdělávání lze tedy chápat jako celoživotní proces zajišťující rozvoj profesních kompetencí pedagogického pracovníka se zaměřením na zvýšení kvality ve vzdělávání. Hlavními cíli v oblasti dalšího vzdělávání je osobnostní rozvoj pedagogických pracovníků, rozvoj školy a zkvalitňování vyučovacího procesu nebo zajištění vyšší úrovně dovedností učitelů (Kohnová, 2004).

Povinnost dalšího vzdělávání je ukotvena v legislativě České republiky a to v zákoně č. 561/2004 Sb., školský zákon, v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v zákoně č. 262/2006 Sb., zákoník práce a ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

V rámci DVPP existuje několik druhů, které mají svoji funkci v profesním rozvoji učitelů i v profesním rozvoji školy. Druhy DVPP se pak rozdělují podle hledisek, především podle toho, na jaké vzdělávání se zaměřuje. Mezi tyto druhy patří vzdělávání vedoucí k získání další kvalifikace, rozšíření a doplnění vzdělání a získání specializované funkce ve školství. Jiným druhem je pak vzdělávání zaměřující se na získání jiné kvalifikace – rekvalifikační studium. A dále pak druhy, které vedou k prohlubování profesních kompetencí a probíhají průběžně během výkonu pedagogické činnosti. Jedná se především o kurzy, semináře a školení (Lazarová & Prokopová, 2004).

3.2 Vzájemné učení, sdílení zkušeností a znalostí v mateřské škole

K profesnímu rozvoji učitelů v mateřské škole neodmyslitelně patří také vzájemná podpora od kolegů a jejich spolupráce. Aby byla spolupráce mezi kolegy úspěšná, jsou zde vymezeny role, sdílení stejných hodnot a vymezení cílů. V kolegiální podpoře je také velmi důležitou součástí vzájemná důvěra a efektivní komunikace mezi kolegy. Ve vztahu zastává významnou roli také poskytování zpětné vazby a konstruktivní hodnocení, jež je postaveno na faktech. Cílem spolupráce v oblasti profesního rozvoje je předávání zkušeností, jež má v prostředí mateřské školy různé formy:

- *Spontánní rozhovory, diskuze o pedagogické praxi;*
- *Vzájemné hospitace, kolegiální návštěvy ve třídě a konstruktivní zpětná vazba s jasně formulovanými cíli a s využitím nástrojů pro pozorování (pozorovací archy);*
- *Konzultace a poskytování zpětné vazby ve vazbě na Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová, 2013);*
- *Spolupráce při implementaci nových poznatků z dalšího vzdělávání do praxe*
- *Společná práce (párové učení umožňující diferenciaci dle vzdělávacích potřeb dětí, společné plánování, tvoření a hodnocení, evaluační činnosti, školní akce, práce v projektech, doplňkových programech);*
- *Týmová výuka je postavena na principech vzájemné pomoci a podpory, kdy učitelky ve třídě společně plánují cíle i strategie, poskytují si zpětnou vazbu k realizaci plánu i k výstupům, tedy co se děti dozvěděly, naučily, získaly apod.) (Syslová, 2016, s. 36).*

V mateřské škole je sdílení znalostí a zkušeností proces, během kterého se učitelé vzájemně učí, inspirují a motivují k dalšímu učení. Za pedagogické sdílení je považováno setkávání učitelů ochotných k předávání svých zkušeností a znalostí ve své pedagogické praxi. Aspektem pro sdílení je vzájemná důvěra podpořená otevřenou a upřímnou komunikací, aktivním přístupem k řešení problémů či schopností předávat ostatním své názory, pocity a znalosti. K dalším prostředkům, jak podporovat vzájemné sdílení patří video záznamy, fotodokumentace, předávání zkušeností z absolvovaných školení a dalšího vzdělávání nebo reflexe aktivit. Faktorem ovlivňujícím kvalitu sdílení zkušeností je zpětná vazba od kolegů, a to především ta pozitivní. Předávání kvalitní zpětné vazby mezi kolegy má významný vliv na klima školy a její rozvoj. K tomu, aby byli učitelé schopni sdílet své zkušenosti a znalosti

je potřeba rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti. Učitelé si upevňují své schopnosti také vzájemnými hospitacemi v mateřské škole (Syslová, 2016).

3.3 Hospitace učitelů v mateřské škole

Průcha, Walterová & Mareš (2013, s. 92) definují hospitace jako „*návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce*“. Ředitelé mateřských škol mohou hospitace využívat k vyhodnocování kvality učitele, pozorovat jeho vývoj v profesních dovednostech a následně pak stanovit cíle profesního rozvoje, které povedou ke zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu. Ředitel může také hospitace využívat jako svou vlastní inspiraci a korekci svých přístupů. Z hospitací lze čerpat motivaci pro podporu dalších učitelů. Hospitace učitelů mohou být vedeny také ze strany kolegů, tzv. vzájemné hospitace, jež jsou považovány za nejefektivnější nástroj profesního rozvoje (Syslová, 2013).

Pokud jsou hospitace vedeny na odborné úrovni za účelem podpořit a poradit kolegovi, přebírají na sebe podobu supervizní práce. Učitel se svému kolegovi stává „*kritickým přítelem*“, tento vztah spočívá v partnerské podpoře bez hodnotícího aspektu (Lazarová, 2006). Během hospitace dochází k pozorování a hodnocení předem stanovených kritérií, jež vzájemně stanovují učitelé před samotným pozorováním a společně si vypracují záznamový arch, do které značí výsledky pozorování. K procesu hospitace patří také diskuze o obsahu vzdělávání, využitých metodách a formách vzdělávání. Učitelé vzájemnými hospitacemi posilují dovednosti reflektování své činnosti. Vzájemné hospitace by měly být podporovány samotnými řediteli mateřských škol za účelem zkvalitnění úrovně vzdělávání a podpory profesního rozvoje učitelů (Syslová, 2016).

Hospitační činnost ředitele plní hned několik funkcí a je nenahraditelnou součástí k dosahování změny. Obst (2005) vymezuje tyto funkce:

- Kontrolní funkce
- Diagnostická funkce (vzdělávací potřeby učitelů)
- Vzdělávací funkce
- Diagnostická funkce (další vzdělávání a jeho efektivní využití)
- Sebereflektivní a seberozvíjející funkce

Veškeré funkce spolu souvisejí a vzájemně se prolínají. Hospitace by měla pro učitele především znamenat určitý způsob získání poznatků o vykonávání své práce, zjištění jejich silných a slabých stránek, ale především to, co je od nich očekáváno a jak je na jejich práci pohlíženo. Díky hospitacím se učitelé můžou zamyslet nad dalšími možnostmi profesního rozvoje (Syslová, 2013).

V hospitační činnosti jsou vymezeny etapy, podle kterých je pozorování realizováno. K první etapě řadíme přípravu, dále pak realizaci a nejdůležitější etapou hospitační činnosti je samotné vyhodnocení. Je důležité v této fázi analyzovat zjištění a sestavit pak podklady pro pohospitační rozhovor. V tomto rozhovoru je důležitá znalost v oblasti předávání zpětné vazby. Prášilová (2006, s. 112) uvádí, že *„pro lepší informovanost a objektivitu při hospitaci a se záměrem proniknout od jevové stránky až k podstatě pedagogické situace se pozorování ještě doplňuje o další diagnostickou metodu a tou je pohospitační rozhovor.“*

3.4 Mentoring a uvádějící učitelé v mateřské škole

Jako další efektivní podpora profesního rozvoje ve škole je využíván mentoring, který se zabývá podporou spolupráce na pracovišti, kultivuje profesní kulturu v mateřské škole a podporuje profesní učení (Zachary, 2005).

Mentoring se v různých podobách a formách objevoval již dříve a byl nástrojem k podpoře profesního rozvoje učitelů. Mentoring nemá pod sebou pouze podporu učitelů mateřských škol, ale věnuje se také podpoře dětí nebo dospívajících. Abychom mohli tento pojem implementovat do prostředí mateřské školy je nutno si jej vymežit. Pojem mentoring není snadné vymežit pouze pomocí jedné celostní definice, jelikož na mentoring mají vliv odlišnosti dané kultury nebo změna fenoménů. Pojem mentoring vymezuje Píšová & Duschinská (2011, s. 42) jako *„mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj.“* Z této definice vyplývá, že se jedná o spolupráci zkušeného učitele s méně zkušeným, během které zkušený učitel podporuje méně zkušeného. Cílem této spolupráce je tak zvýšit efektivitu a pracovní výkon, poskytnout užitečné rady a informace důležité k osobnostnímu rozvoji (Syslová, 2013).

Hlavními aktéry mentoringu jsou mentor a mentee. Podle Píšové (2009, s. 8) *„mentor znamená něco jako moudrý rádce, nebo průvodce na cestě. Tedy ne nezbytně ten, kdo ví, kdo má být imitován. Je to člověk, který poradí a podpoří, když je potřeba. Zároveň by měl být*

schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého ochraňuje, nebo vede, chcete-li.“ Hlavním cílem v procesu mentoringu je zvolit vhodného mentora, který bude splňovat všechny podmínky k tomu, aby vhodně podporoval profesní rozvoj. Nejčastěji do role mentora bývá vybrán zkušený pracovník. Dalším článkem mentoringu je mentee – méně zkušený učitel nebo pracovník, který je veden mentorem k dosažení požadovaných kvalit.

Mentorský vztah

V procesu mentoringu je také uváděný vztah mezi mentorem a mentorovaným, který by měl být založený na důvěře, sdílené zkušenosti a dobrém přístupu (Jonson, 2008).

Mentorský vztah a jeho vývoj se nijak neliší od vývoje mezilidských vztahů a i tento vztah prochází jednotlivými fázemi. Mentorský vztah se dělí na několik fází: očekávání, zahájení vztahu, ustálení a prohloubení, zhoršení a ukončení. Každá tato fáze má důležitý podíl na vývoji tohoto vztahu (Brumovská, 2010).

V počáteční fázi jsou účastníky mentoringu stanoveny očekávání a zda má mentor nastaveny hodnoty, cíle a motivaci k vedení a udržení vztahu. Druhou fází označujeme jako zahájení vztahu. V této fázi dochází k prozkoumání a zhodnocení zájmů, jak ze strany mentora, tak mentorovaného. Během této fáze dochází k prohlubování vztahu, poznávání sebe navzájem a zapojuje se do společných aktivit. Tato fáze je také rozhodující, jestli je angažovanost oboustranná, a jestli se bude mentorský vztah nadále rozvíjet. Pokud dojde k navázání vztahu dochází k třetí fázi, kterou nazýváme jako zesílení zapojení. V tomto bodě dochází k napojení myšlení od mentora k mentorovanému. Ve vztahu pak dochází k ustálení a prohloubení, které může nastat až po určité době fungování vztahu. Podle různých ukazatelů lze určit kvalitu vztahu, mezi tyto ukazatele se řadí: shoda na podobě vztahu, ustálené vzorce komunikace, rutina a rituály v chování dvojice ustálený styl řešení problémů a konfliktů (Brumovská, 2010).

Uvádějící učitel

Ve školním prostředí se nejčastěji vychází z definice podle Lazarové (2011), která uvádí, že mentoring ve školní praxi poskytuje podporu a asistenci nejen pro začínající učitele. Vidinou je urychlení profesionálního růstu, zintenzivnění úspěšnosti a spokojenosti. V prostředí českých škol často dochází k nepochopení role mentora, který je vnímán spíše jako ten, který kontroluje práci. Mentor je hlavně facilitátorem, který podporuje učícího se, prostřednictvím poskytování zindividualizovaných odborných informací, o kterého se během procesu mentoringu opírá. Mentor je ten, který vede učitele k sebeřízenému učení a podporuje jeho odpovědnost (Syslová, 2015).

K tomu, aby mohl být zkušený kolega uvádějícím učitelem nejsou zásadní pouze jeho profesní zkušenosti, ale také to, aby byl i dobrým mentorem, dokázal poskytovat zpětnou vazbu, uměl naslouchat a poskytoval vhodnou kolegiální podporu. Role uvádějícího učitele bývá spojována s představou, že je uvádějící učitel pouze vhodným vzorem pro začínajícího učitele (Gadušová at al., 2014).

Uvádějící učitel zastává významnou roli v socializaci začínajícího učitele v mateřské škole a podporuje učitele v základních oblastech profesního rozvoje. Jednou z oblastí je podpora směrem k mateřské škole, k tomu, aby se učitel stal plnohodnotným členem týmu a porozuměl kultuře školy, které je již součástí. A dalším důležitým směrem je třída v mateřské škole, děti i jejich rodiče (Syslová, 2022).

Uvádějících učitelů může být několik typů, avšak Podlahová (2004) vymezuje dva z nich. Prvním z nich je uvádějící učitel, který je nadšený z toho, že může jinému učiteli předávat své znalosti a zkušenosti a přináší mu to přínosy pro svou vlastní práci. Druhým typem je pak ten učitel, který vidí v uvádění učitele nárůst své vlastní práce a nemá z uvádění takové uspokojení jako učitel prvního typu. Instituci uvádějícího učitele lze chápat jako vstřícný krok ke spolupráci s nově přichozím učitelem, a nikoliv jako kontrolu pedagogického výkonu s omezováním nápadů začínajícího učitele. Uvádění můžeme přirovnávat k procesům mentoringu, který usnadňuje proces profesního rozvoje (Syslová, 2022).

Ředitel v mateřské škole by měl při výběru uvádějícího učitele brát na vědomí důležité aspekty uvádění a vybírat podle toho učitele spolehlivého a zodpovědného vůči mateřské škole. Uvádějící učitel by měl být profesně zdatným členem týmu, schopným spoluutvářet klima v mateřské škole a dokázal tak vhodně reprezentovat mateřskou školu. Měl by jít ostatním kolegům příkladem s podporujícím přístupem (Syslová, 2022).

3.5 Sebereflexe a profesní portfolio učitele

Sebereflexe je důležitou součástí profesního rozvoje každého učitele, kterému záleží na kvalitě vzdělávání. Na sebereflexi někteří autoři nahlízejí z psychologického hlediska jako na strukturovaný proces s velmi složitými procesy, které rozvíjí osobnost jedince. Během procesu dochází k uvědomování si vlastního vědomí, jednání i charakteru osobnosti. Sebereflexe z tohoto hlediska může být brána za jádro sebeobrazu. Jiní autoři se věnují sebereflexi z pedagogického pohledu a považují ji za podmínku k tomu, aby se mohl učitel neustále zdokonalovat a profesně růst. Díky ní je učitel schopný zhodnotit a vyhodnotit své pedagogické postupy a získávat pak poznatky k zdokonalování své pedagogické práce. „*Sebereflexe je získávání poznatků o sobě samém za účelem zkvalitňování své práce a přístupů k dětem, ale i k sobě samému*“ (Syslová, 2013, s. 47).

Spolu se sebereflexí se objevují také pojmy jako sebehodnocení nebo autodiagnostika. Tyto pojmy jsou procesem sebereflexe, kde autodiagnostika představuje sebezpoznání a sebehodnocení jako další krok procesu (Syslová, 2013).

Syslová (2013) ji rozděluje na neuvědomělou a záměrnou, kde neuvědomělá sebereflexe je přirozenou a spontánní součástí učitelské profese, za to záměrná je cílevědomá a systematická činnost umožňující učiteli poznat jeho kvality a možnosti jeho rozvoje. Sebereflexe, kterou si učitel neuvědomuje je součástí jeho každodenního osobního i profesního života. Záměrnou sebereflexí lze kontrolovaně dojít k požadovaným výsledkům učitelova přístupu ve vzdělávání.

Sebereflexe se dělí do několika fází, které se opírají o Schonövy (1987) a Smythovy (1989) koncepce. První fází je startovací, jenž vychází ze samotného zájmu učitele a jeho motivace k reflektování své vlastní práce. Druhou fází je fáze shromažďovací, kde se učitel zaměřuje na detailní pohled na svou práci, její procesy a efektivitu. Další fází je interpretace zjištěných informací a následně pak vyvození závěrů práce. Poslední fází je projektování učitele, během této fáze plánuje další pedagogické činnosti vzhledem k výsledkům sebereflexe (Syslová, 2013).

Profesní portfolio souvisí se sebereflexí učitele a doplňuje tak nástroj k sebehodnocení učitele a plní také několik funkcí – reprezentativní, hodnotící, pracovní apod. K pracovní funkci se vztahuje základní typ portfolio, do kterého učitelé řadí veškeré vzniklé materiály z průběhu jejich činnosti. Do tohoto typu portfolio jsou tak zařazovány pracovní listy, výtvarné práce dětí nebo vzdělávací plány. V různých časových intervalech pak dochází

k třídění, ze kterých následně mohou vznikat hodnotící portfolia. V ukázkovém portfoliu jsou zařazeny ty nejlepší práce, kterými se chce učitel pochlubit a reprezentovat tak svoji odvedenou práci. Toto své reprezentační portfolio může pak učitel využít jako podklad v přijímacím pohovoru. A portfolio, díky kterému učitel více zhodnotí svou práci je portfolio diagnostické. Lze jej využít jako nástroj pro sebereflexi práce učitele nebo jako hodnotící portfolio pro ředitele mateřské školy. Do diagnostického portfolia jsou zařazovány podklady vyžadované ředitelem školy a mohou být podkladem pro hodnotící rozhovor (Syslová, 2013).

Na základě profesního portfolia, díky kterému učitel provádí hodnocení své práce lze sestavit tzv. plán osobního rozvoje. Do plánu osobního rozvoje učitel stanovuje a jasně formuluje své osobní i profesní cíle, kterých chce dosáhnout a stanovuje také kroky, kterými chce těchto cílů dosáhnout. Plány jsou obvykle datovány na období jednoho roku, během kterého se učitel profesně vzdělává a zvyšuje tak svoji kvalitu.

3.6 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce měla za cíl vymezit pojmy týkající se profesionalizace a profesního rozvoje, popsat profesní dovednosti učitele a jejich rozvoj, a shrnout možnosti profesního rozvoje učitelů v mateřské škole. Na základě stanovených cílů byla diplomová práce rozdělena na tři kapitoly – profesionalizace učitelů mateřských škol, profesní rozvoj učitelů mateřských škol a možnosti rozvíjení profesních dovedností.

Praktická část diplomové práce se v návaznosti na teoretickou část věnuje profesnímu rozvoji učitelů pohledem ředitelů mateřských škol. V této části jsou charakterizovány výzkumné strategie, metoda a cíle výzkumu, který se věnuje problematice profesního rozvoje.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Teoretická část se věnuje problematice profesního rozvoje učitelů mateřských škol a rozvojem profesních dovedností na takové úrovni, která je vyhovující profesnímu růstu a zkvalitňování práce učitele v mateřské škole. Cílem práce je popsat možnosti profesního rozvoje učitelů mateřských škol pohledem ředitelů.

4.1 Výzkumná strategie a metoda sběru dat

Empirická část diplomové práce je založena na kvantitativním šetření. Kvantitativní design práce byl zvolen z důvodu získání, co možná největší počtu dat k vyhodnocení, jak se různí ředitelé zajímají o profesní rozvoj učitelů v mateřských školách. Metoda zvolená pro získání dat v oblasti profesního rozvoje bylo dotazníkové šetření.

Při sestavování dotazníku jsem se řídila zásad, které uvádí Chráska (2016) a to sestavováním položek jasně a srozumitelně, tak aby splňovala kritéria pro danou skupinu respondentů. Dotazník, jenž byl sestaven pro empirickou část práce se skládá z 29 otázek, z nichž jsou využity uzavřené otázky s možností jedné nebo více odpovědí a otázky otevřené. V úvodní části dotazníku jsou uvedeny otázky zjišťující pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a délku praxe na pozici ředitele v mateřské škole. V další části jsou otázky týkající se mateřské školy z hlediska zřizovatele a dále se již dotazník věnuje otázkám týkajících se vzdělání učitelů a pohledu ředitele na jejich další vzdělávání. Otázky se věnují také zjištění, zdali se v mateřské škole uplatňuje uvádějící učitel či mentoring. Dotazník obsahuje otázky vztahující se k hodnocení úrovně profesních dovedností učitelů a přínosu sebereflexe učitelů ve vztahu k profesnímu rozvoji. V závěrečné části dotazníku byly sestaveny dvě otevřené otázky, zaměřující se na názor ředitelů a jejich zkušenost s podporou profesního rozvoje v jejich mateřské škole.

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jak ředitelé mateřských škol podporují profesní rozvoj učitelů.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou názory ředitelů mateřských škol na profesní rozvoj učitelů?

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, do jaké míry je pro ředitele důležitý profesní rozvoj učitelů.
2. Zjistit, jakými způsoby podporují ředitelé mateřských škol profesní rozvoj učitelů.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak je pro ředitele mateřských škol důležitý profesní rozvoj učitelů?
2. Jakým způsobem podporují ředitelé profesní rozvoj učitelů?

4.3 Výsledky dotazníkového šetření

V dotazníkovém šetření (Příloha P 1) bylo osloveno celkem 165 respondentů. Skupina respondentů zahrnovala pouze ředitele z vybraných mateřských škol v rámci celé České republiky. K otázkám se váže tabulka, popřípadě graf, který vyobrazuje relativní četnost v procentech z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

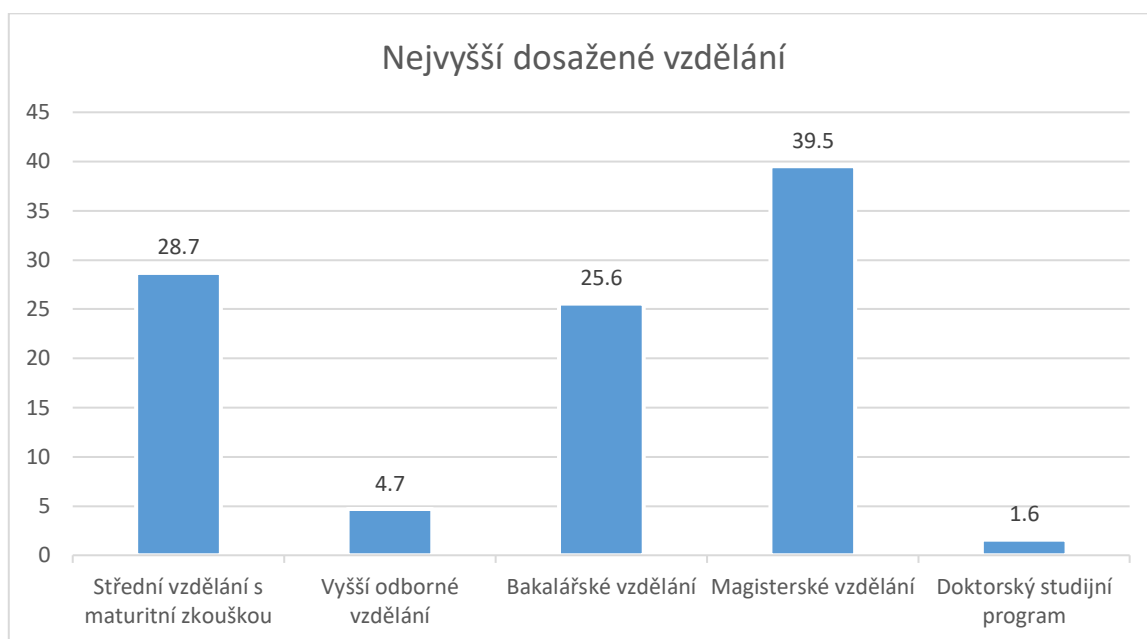
Celkový počet ředitelů, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumného šetření vyobrazuje Tabulka 1. Zapojilo se celkem 129 ředitelů, z toho 128 žen a 1 muž. Celková úspěšnost vyplnění dotazníku byla 78,2 %.

Tabulka 1 Složení respondentů

Složení respondentů	Četnost	Relativní četnost (%)
Ženy	128	99,2
Muži	1	0,8
Celkem	129	100

Otázka č. 2: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Druhá otázka zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání ředitelů mateřských škol. Tuto skutečnost vyobrazuje Graf 1 a popisuje Tabulka 2. Nejvyšší dosažené vzdělání bylo u 39,5% respondentů magisterské, dále u 28,7% respondentů střední vzdělání s maturitní zkouškou a třetí nejvyšší dosažené vzdělání bylo u 25,6% respondentů bakalářské. Dále bylo zjištěno, že ve dvou případech bylo nejvyšší dosažené vzdělání doktorský studijní program a u šesti respondentů vyšší odborné vzdělání.



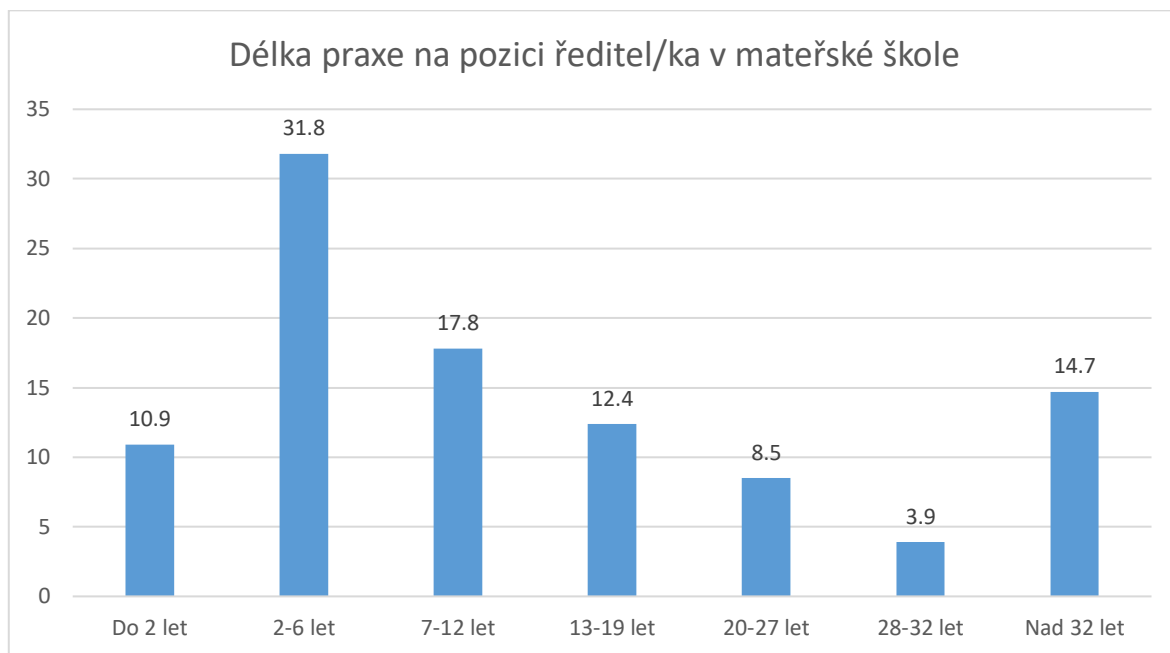
Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka 2 Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Četnost	Relativní četnost (%)
Střední vzdělání s maturitní zkouškou	37	28,7
Vyšší odborné vzdělání	6	4,7
Bakalářské vzdělání	33	25,6
Magisterské vzdělání	51	39,5
Doktorský studijní program	2	1,6
Celkem	129	100

Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší praxe na pozici ředitel/ka v mateřské škole?

Třetí otázka se zaměřovala na zjištění, jaká je délka praxe na pozici ředitel/ka v mateřské škole. K otázce č. 3 přísluší Graf 2 a Tabulka 3, kde jde zřetelně vidět, že největší počet respondentů má praxi na pozici ředitel/ka od 2 do 6 let a to celkem 31,8%. Druhý největší počet má praxi od 7 do 12 let a do této kategorie se řadilo celkem 17,8% respondentů. Ze zjištění vyplývá, že největší počet respondentů byl v kategorii do 12 let, tedy i začínající ředitelé.



Graf 2 Délka praxe na pozici ředitel/ka v mateřské škole

Tabulka 3 Délka praxe na pozici ředitel/ka v mateřské škole

Délka praxe na pozici ředitel/ka v mateřské škole	Četnost	Relativní četnost (%)
Do 2 let	14	10,9
2-6 let	41	31,8
7-12 let	23	17,8
13-19 let	16	12,4
20-27 let	11	8,5
28-32 let	5	3,9
Nad 32 let	19	14,7
Celkem	129	100

Otázka č. 4: Jakým typem je Vaše mateřská škola z hlediska zřizovatele?

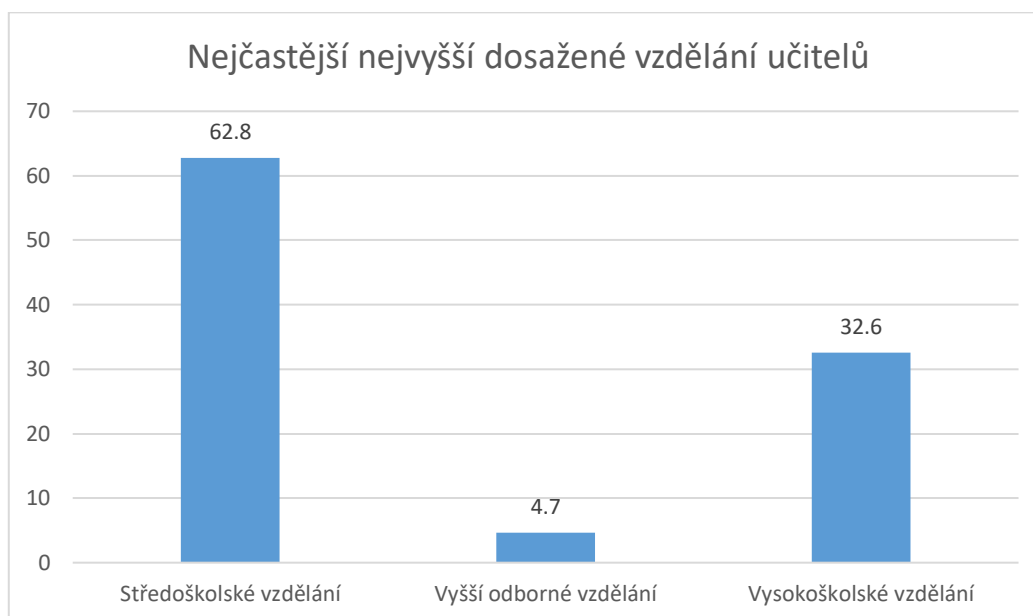
Další otázka pro ředitele, zjišťovala, kolik respondentů pracuje v různých typech mateřských škol. Tabulka 4 uvádí, že 95,3% respondentů pracuje ve státní mateřské škole, 3,9% v soukromém sektoru a 0,8% tedy jeden z respondentů pracuje ve firemní mateřské škole. Cílem této otázky bylo zjistit, zdali ředitelé pocházející z jiného typu mateřské školy než jsou mateřské školy státní, mají jiný pohled na profesní rozvoj učitelů ve své mateřské škole. Avšak nepotvrdilo se, že by byl počet respondentů z odlišného typu mateřských škol tak výrazný, aby bylo možné zkoumat výskyt odlišných přístupů k profesnímu rozvoji.

Tabulka 4 Typ mateřské školy z hlediska zřizovatele

Typ mateřské školy z hlediska zřizovatele	Četnost	Relativní četnost (%)
Veřejná	123	95,3
Soukromá	5	3,9
Firemní	1	0,8
Celkem	129	100

Otázka č. 5: Jaké je nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání učitelů ve Vaší mateřské škole?

Graf 3 s Tabulkou 5 popisují, jaké je podle ředitelů mateřských škol nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání učitelů. Je zřejmé, že největší zastoupení má v této oblasti středoškolské vzdělání, které je podle ředitelů zastoupeno v 62,8% případů. Toto zjištění poukazuje na fakt dostačujícího středoškolského vzdělání k profesi učitele v mateřské škole a je zastoupeno ve většině případů. V 32,6% je zastoupeno vysokoškolské vzdělání a v 4,7% případů je nejčastější nejvyšší vzdělání vyšší odborné.



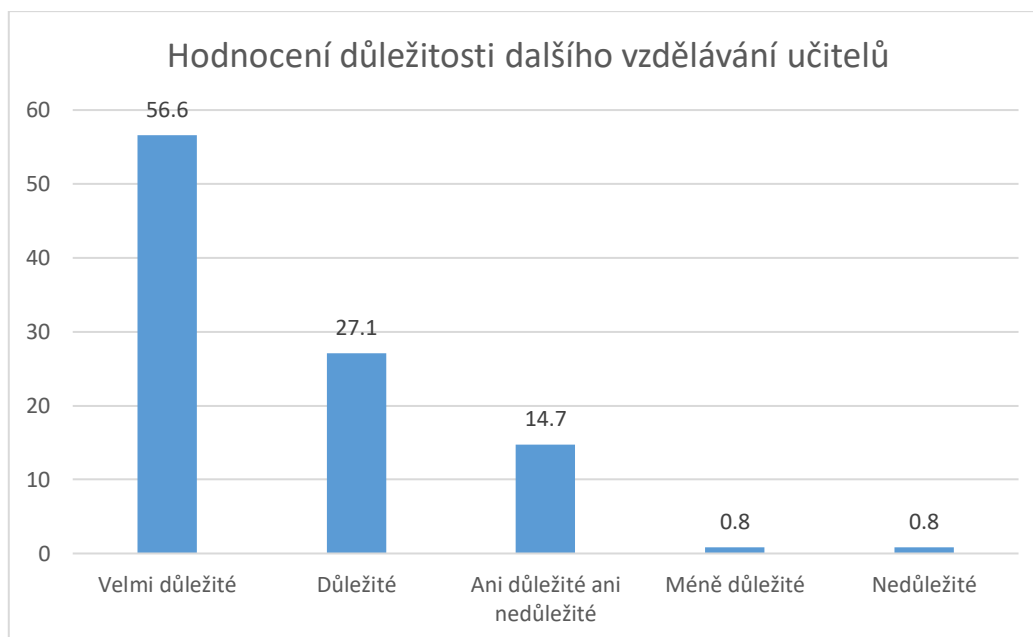
Graf 3 Nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání učitelů

Tabulka 5 Nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání učitelů

Nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
Středoškolské vzdělání	81	62,8
Vyšší odborné vzdělání	6	4,7
Vysokoškolské vzdělání	42	32,6
Celkem	129	100

Otázka č. 6: Ohodnoťte, jak důležité je pro Vás další vzdělávání učitelů.

V další fázi se dotazníkové šetření zaměřuje na důležitou součást učitelské profese a tou je další vzdělávání. K otázce se váže Graf 4 s Tabulkou 6, která ukazuje, že pro 56,6% respondentů je další vzdělávání učitelů velmi důležité, pro dalších 27,1% respondentů je další vzdělávání pouze důležité a 14,7% respondentů další vzdělávání hodnotí neutrálně ve vztahu k jeho důležitosti.



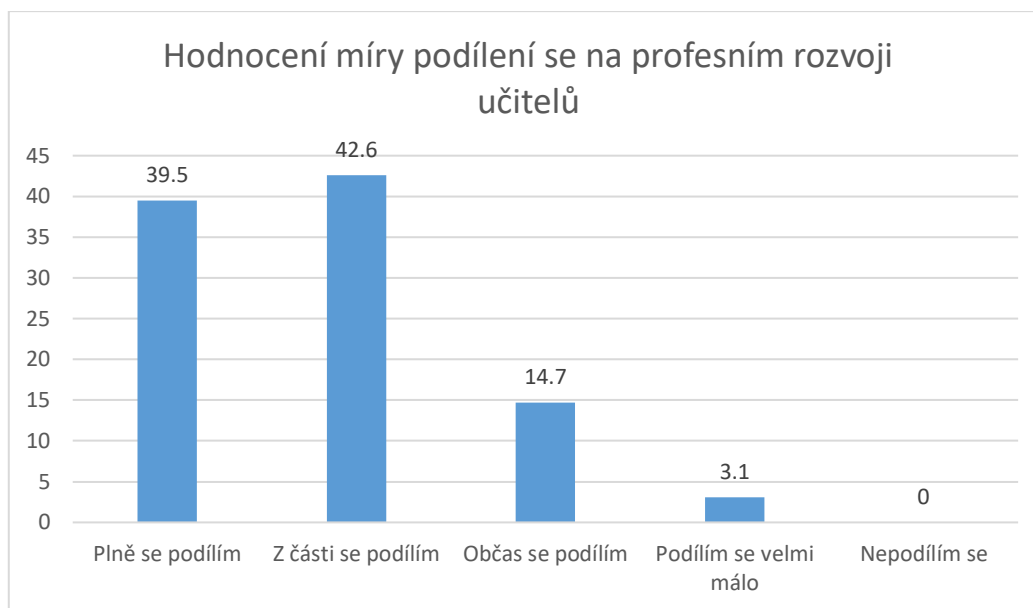
Graf 4 Hodnocení důležitosti dalšího vzdělávání učitelů

Tabulka 6 Hodnocení důležitosti dalšího vzdělávání učitelů

Hodnocení důležitosti dalšího vzdělávání učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
Velmi důležité	73	56,6
Důležité	35	27,1
Ani důležité ani nedůležité	19	14,7
Méně důležité	1	0,8
Nedůležité	1	0,8
Celkem	129	100

Otázka č. 7: Ohodnoťte, do jaké míry se podílíte na profesním rozvoji učitelů.

K tomu, aby bylo dosaženo kvalitních výsledků v profesním rozvoji učitelů je důležitá také adekvátní podpora ze strany ředitele, který může ze své pozice zajistit vše potřebné k tomu, aby byl učitel profesně spokojen. Graf 5 a Tabulka 7 ukazuje, že 42,6% respondentů se alespoň z části podílí na profesním rozvoji učitelů, dalších 39,5% se plně podílí a 14,7% se podílí pouze občas.



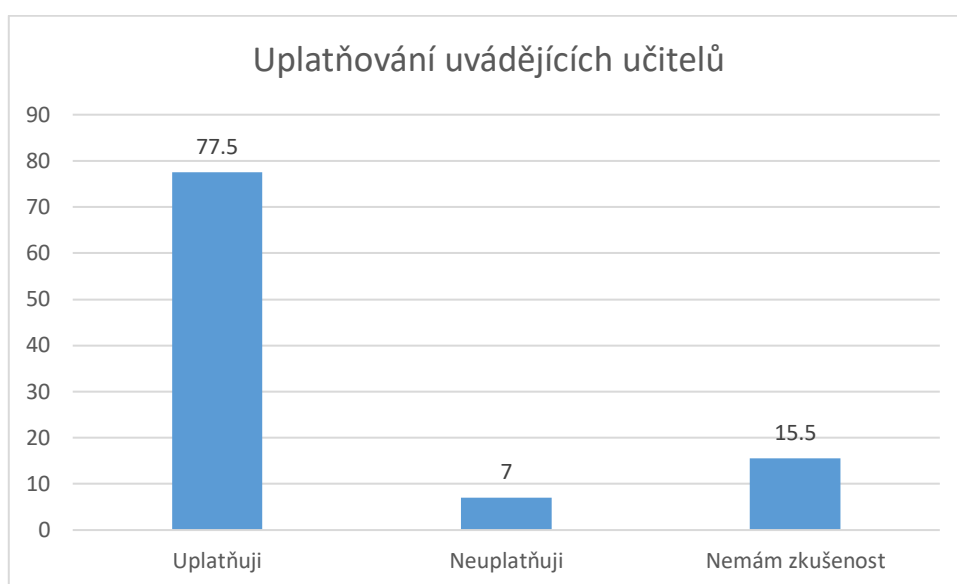
Graf 5 Hodnocení míry podílení se na profesním rozvoji učitelů

Tabulka 7 Hodnocení míry podílení se na profesním rozvoji učitelů

Hodnocení míry podílení se na profesním rozvoji učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
Plně se podílím	51	39,5
Z části se podílím	55	42,6
Občas se podílím	19	14,7
Podílím se velmi málo	4	3,1
Nepodílím se	0	0
Celkem	129	100

Otázka č. 8: Uplatňujete ve Vaší mateřské škole uvádějíci učitele?

Ředitelé k tomu, aby byl profesní rozvoj správně uchopen již od počátku vykonávání učitelské profese, jsou k začínajícím učitelům přiřazování uvádějíci učitelé. Tito učitelé jsou pro ty začínající jakousi oporou a vzorem k tomu, aby docházelo k profesnímu rozvoji u začínajících učitelů i u nich samotných. Graf 6 ukazuje, že v 77,5% případů respondenti odpověděli kladně na otázku, zdali i oni využívají ve své mateřské škole uvádějíci učitele, 7% z respondentů uvádějíci učitele neuplatňuje a 15,5% nemá s uvádějíci učiteli vůbec žádnou zkušenost. K tomu, aby se potvrdila skutečnost, že jsou uvádějíci učitelé přínosní pro profesní rozvoj učitelů byla využita otázka č. 9.



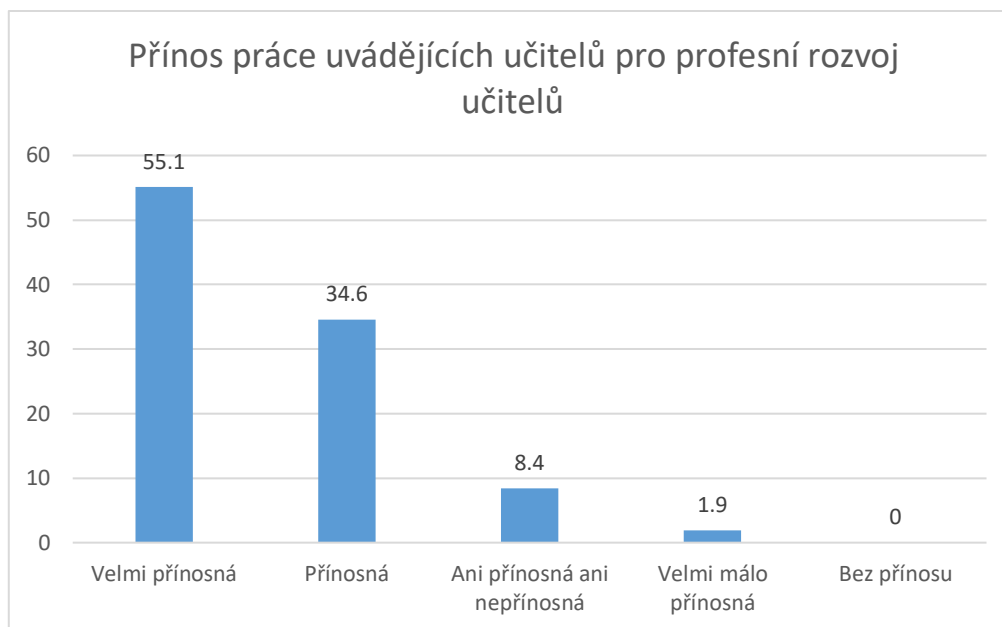
Graf 6 Uplatňování uvádějíci učitelů

Tabulka 8 Uplatňování uvádějíci učitelů

Uplatňování uvádějíci učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
Uplatňuji	100	77,5
Neuplatňuji	9	7
Nemám zkušenost	20	15,5
Celkem	129	100

Otázka č. 9: Pokud v mateřské škole uplatňujete uvádějící učitele, do jaké míry hodnotíte jejich práci jako přínosnou pro profesní rozvoj učitelů?

Otázka, zjišťující přínos uvádějících učitelů, byla nepovinná a měli na ni odpovídat pouze respondenti, kteří uplatňují ve své mateřské škole uvádějící učitele. Z Grafu 6 vyplývá, že 100 respondentů uvádějící učitele uplatňuje a na otázku doplňující odpovědělo o 7 respondentů více než bylo těch, kteří mají s uvádějícími učiteli zkušenost, což popisuje Tabulka 9. Celkem 55,2% respondentů hodnotí práci uvádějících učitelů jako velmi přínosnou, 34,6% jako přínosnou a pouze 8,4% respondentů se nemohlo rozhodnout, zdali je práce uvádějících učitelů v jejich mateřské škole přínosná nebo nepřínosná pro profesní rozvoj učitelů.



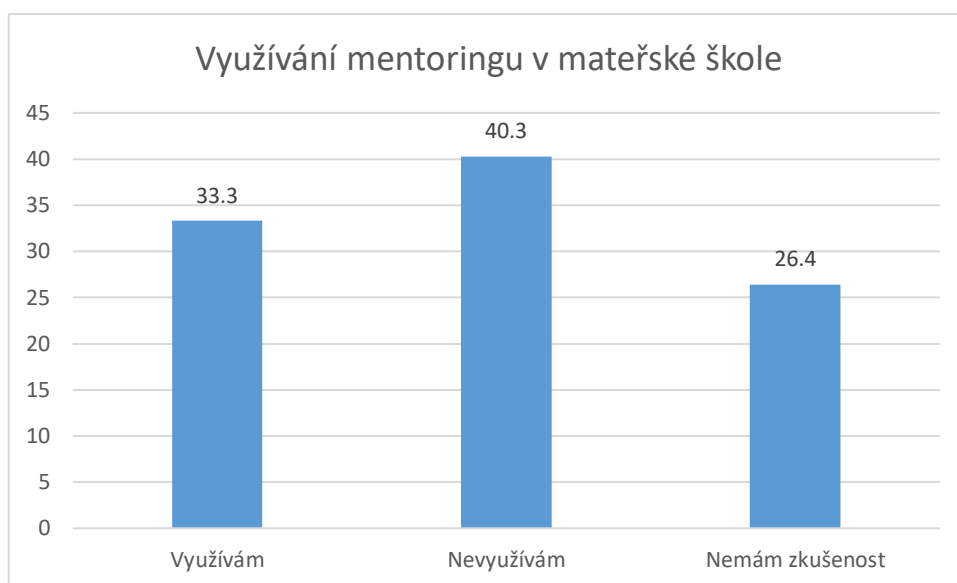
Graf 7 Přínos práce uvádějících učitelů pro profesní rozvoj

Tabulka 9 Přínos práce uvádějících učitelů pro profesní rozvoj

Přínos práce uvádějících učitelů pro profesní rozvoj učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
Velmi přínosná	59	55,1
Přínosná	37	34,6
Ani přínosná ani nepřínosná	9	8,4
Velmi málo přínosná	2	1,9
Bez přínosu	0	0
Celkem	107	100

Otázka č. 10: Využíváte ve Vaší mateřské škole mentoring?

K jiné metodě, která je využívána v mateřské škole se řadí mentoring, který může být využíván také k profesnímu rozvoji učitelů mateřské školy. K zjištění této skutečnosti byla respondentům položena otázka, zda je v jejich mateřské škole využíván mentoring. V 33,3% případů bylo zodpovězeno, že mentoring v mateřské škole využívají, v 40,3% případů mentoring není využíván a 26,4% respondentů uvedlo, že s mentoringem v jejich mateřské škole nemají žádnou zkušenost. Z odpovědí vyplývá, že více ředitelů ve své mateřské škole využívá spíše uvádějící učitele než mentoring a to o 44,2%. Získané údaje vyobrazuje Graf 8 spolu s Tabulkou 10.



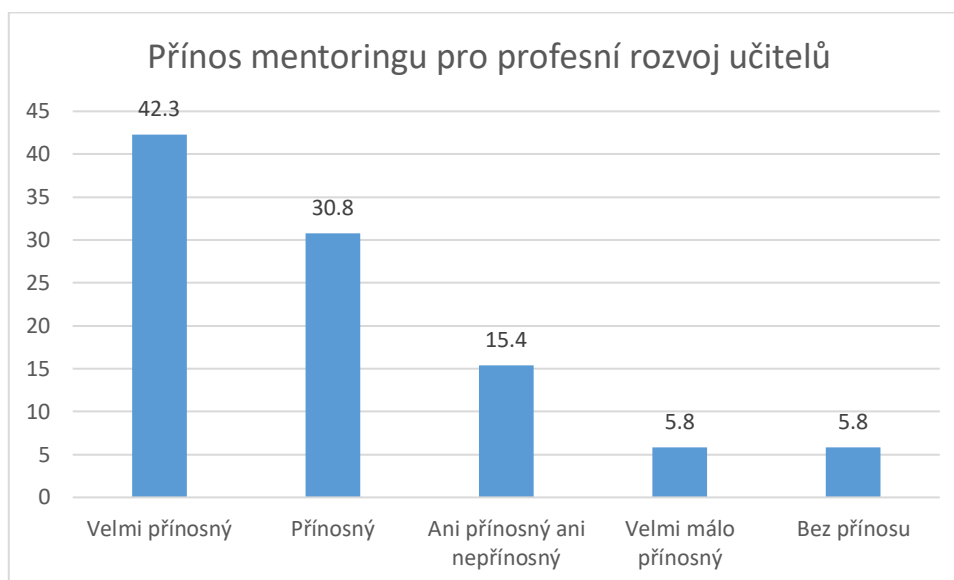
Graf 8 Využívání mentoringu v mateřské škole

Tabulka 10 Využívání mentoringu v mateřské škole

Využívání mentoringu v mateřské škole	Četnost	Relativní četnost (%)
Využívám	43	33,3
Nevyužívám	52	40,3
Nemám zkušenost	34	26,4
Cekem	129	100

Otázka č. 11: Pokud v mateřské škole využíváte mentoring, do jaké míry jej hodnotíte jako přínosný pro profesní rozvoj učitelů?

Další otázka se opět vztahovala k mentoringu, na kterou měli odpovídat pouze ředitelé využívající mentoring v mateřské škole. Na otázku odpovědělo o 9 respondentů více než bylo těch, kteří uvedli, že v mateřské škole opravdu mentoring využívají Graf 8. V této otázce respondenti odpovídali na to, do jaké míry hodnotí mentoring jako přínosný pro profesní rozvoj učitelů. Pro zjištění přínosu byl vytvořen Graf 9 a Tabulka 11, uvádějící 52 případů, z nichž 42,3% označilo, že je mentoring velmi přínosný, 30,8% hodnotí mentoring jako přínosný, 15,4% respondentů je na pomezí mezi tím, zda je mentoring v jejich mateřské škole přínosný či nepřínosný a 11,6% hodnotí mentoring jako metodu s minimálním nebo s žádným přínosem pro profesní rozvoj učitelů.



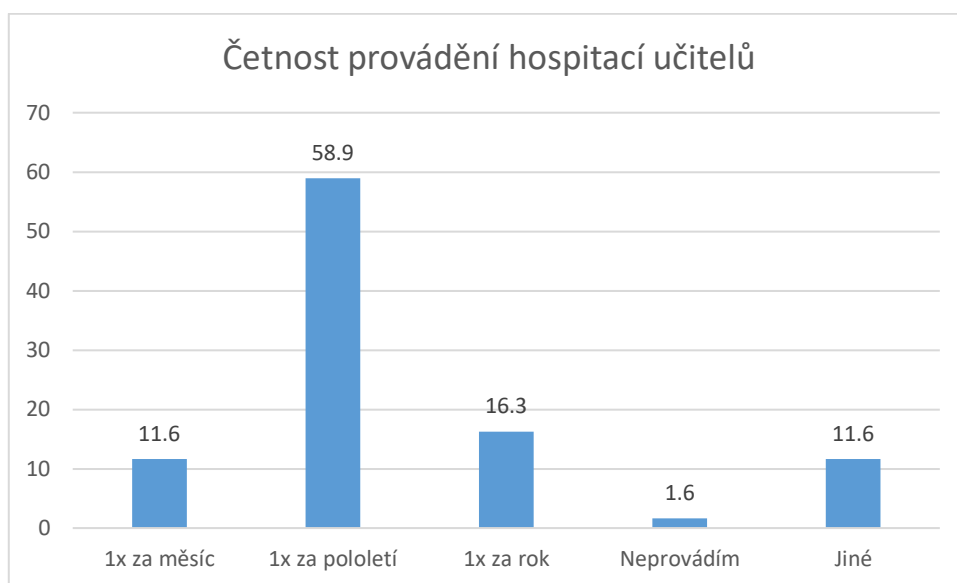
Graf 9 Přínos mentoringu pro profesní rozvoj učitelů

Tabulka 11 Přínos mentoringu pro profesní rozvoj učitelů

Přínos mentoringu pro profesní rozvoj učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
Velmi přínosný	22	42,3
Přínosný	16	30,8
Ani přínosný ani nepřínosný	8	15,4
Velmi málo přínosný	3	5,8
Bez přínosu	3	5,8
Celkem	52	100

Otázka č. 12: Jak často provádíte hospitace Vašich učitelů?

K tomu, aby mohl mít ředitel větší přehled v profesním rozvoji učitelů jsou v mateřské škole využívány hospitace, díky kterým může ředitel blíže nahlédnout do práce učitelů. Ředitelé provádějí hospitace v různém časovém horizontu během školního roku. Největší podíl a to 58,9% provádí hospitace u učitelů 1x za pololetí, 16,3% pouze 1x za rok, 11,6% provádí hospitace 1x měsíčně a 11,6% ředitelů uvedlo různé časové dotace provádění hospitací, z toho například někteří provádějí hospitace 4x ročně, 2x až 3x za rok podle délky praxe učitele, někteří provádějí hospitace v průběhu celého roku hlavně proto, že s učiteli sdílí třídu a můžou do jejich práce tak více nahlížet.



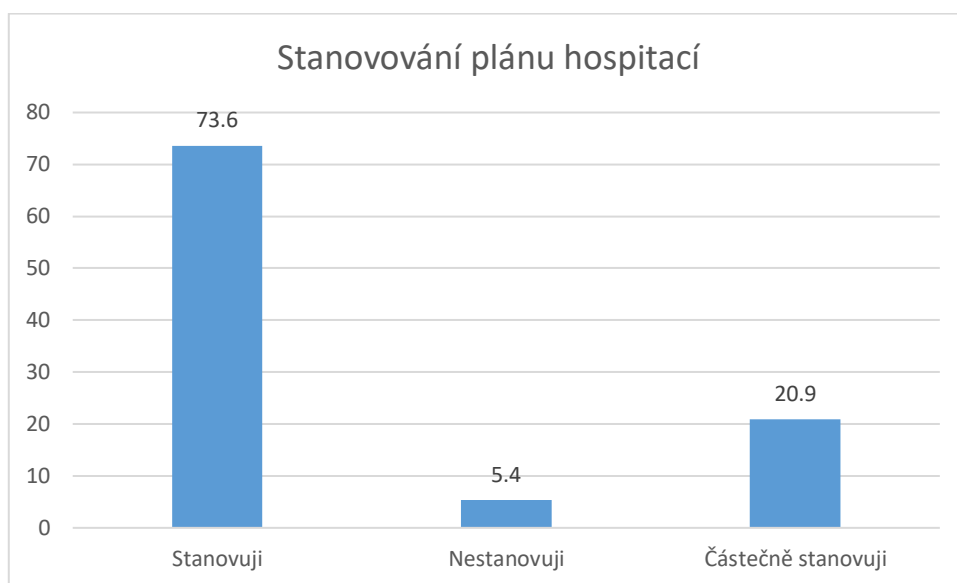
Graf 10 Četnost provádění hospitací učitelů

Tabulka 12 Četnost provádění hospitací učitelů

Četnost provádění hospitací učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
1x za měsíc	15	11,6
1x za pololetí	76	58,9
1x za rok	21	16,3
Neprovádím	2	1,6
Jiné	15	11,6
Celkem	129	100

Otázka č. 13: Stanovujete si plán hospitací?

K tomu, aby mohly být hospitace co možná nejvíce účinné, je pro ředitele důležité stanovovat si hospitační plán k tomu, aby mohli mít přehled o profesním rozvoji a zda je plně využívám ve prospěch stanovených cílů ve vzdělávání. Více jak 73% respondentů si plán hospitací stanovuje, 5,4% respondentů si plán hospitací nestanovuje a 20,9% si plán hospitací stanovuje pouze částečně. Z výsledků vyplývá, že 1,6% respondentů hospitace neprovádí vůbec a graf 11 ukazuje, že i přesto, že pouze 2 ředitelé hospitace neprovádí, tak 7 ředitelů si plán hospitací vůbec nestanovuje – a to 5,4%.



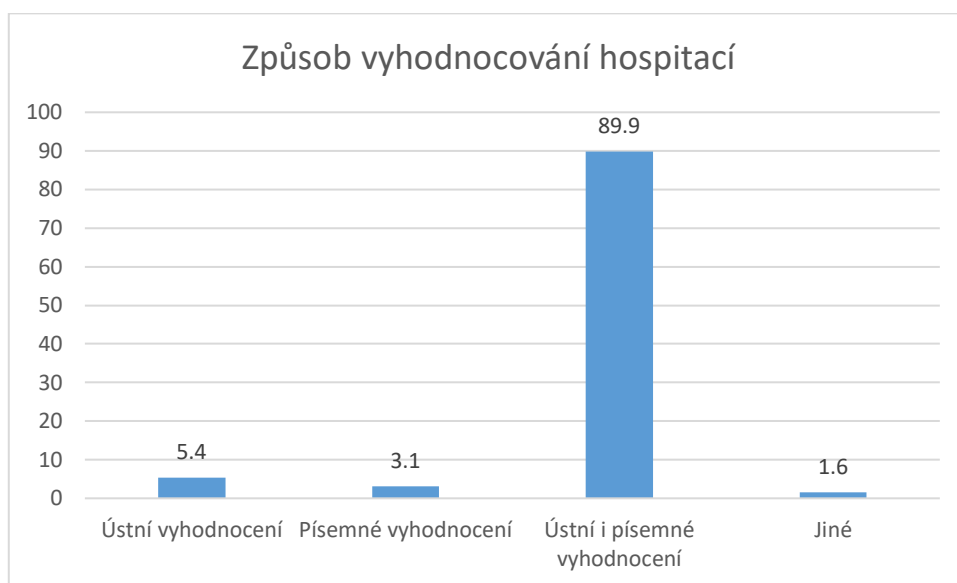
Graf 11 Stanovování plánu hospitací

Tabulka 13 Stanovování plánu hospitací

Stanovování plánu hospitací	Četnost	Relativní četnost (%)
Stanovuji	95	73,6
Nestanovuji	7	5,4
Částečně stanovuji	27	20,9
Celkem	129	100

Otázka č. 14: Jakým způsobem vyhodnocujete hospitace?

Dalším krokem k uzavření procesu hospitace je také způsob vyhodnocení, který může učitelé poskytnout určitou zpětnou vazbu k tomu, aby dokázal pracovat se svými nedostatky a mohl se dále profesně zdokonalovat. Téměř 90% respondentů uvedlo, že provedené hospitace vyhodnocují ústně i písemně, 5,4% pouze ústně a 3,1% pouze písemně. Z 1,6% respondentů, kteří uvedli, že hospitace vyhodnocují jiným způsobem byla využita vzájemná diskuze k vyhodnocení provedené hospitace.



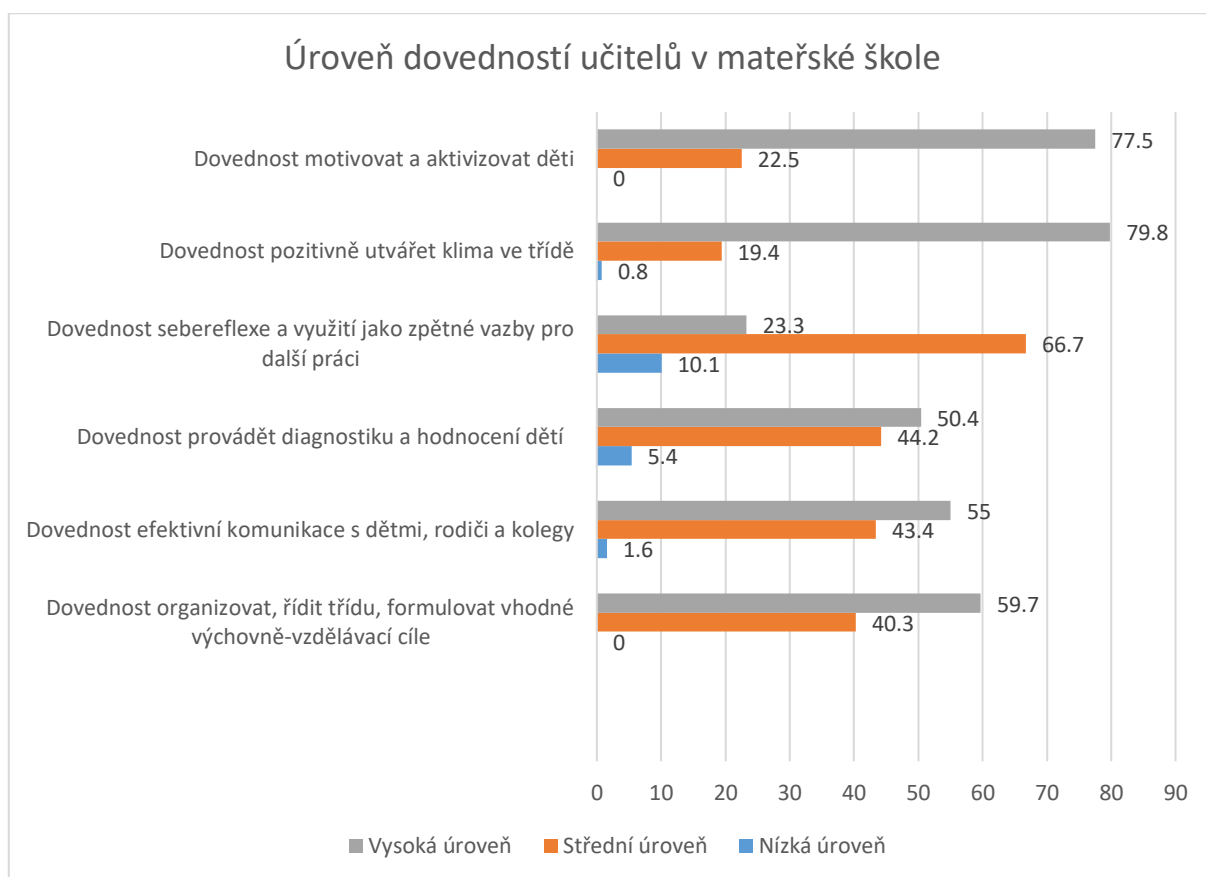
Graf 12 Způsob vyhodnocování hospitací

Tabulka 14 Způsob vyhodnocování hospitací

Způsob vyhodnocování hospitací	Četnost	Relativní četnost (%)
Ústní vyhodnocení	7	5,4
Písemné vyhodnocení	4	3,1
Ústní i písemné vyhodnocení	116	89,9
Jiné	2	1,6
Celkem	129	100

Otázka č. 15: Ohodnoťte úroveň dovedností Vašich učitelů.

K tomu, aby mohl ředitel podporovat profesní rozvoj učitelů je důležité také určit oblasti, ve kterých mají učitelé prostor na to se zlepšit. Aby mohl ředitel pozorovat, ve kterých oblastech je potřeba učitele více podpořit, zjišťovala hodnotící otázka č. 15. Cílem této otázky bylo zjistit, jak respondenti hodnotí úroveň jednotlivých dovedností u svých učitelů. V hodnocení byly stanoveny tři kritéria – vysoká úroveň, střední úroveň, nízká úroveň. V každé kategorii respondenti vybírali úroveň, na které si myslí, že učitelé v mateřské škole jsou. Na nejvyšší úrovni byla hodnocena 79,3% respondentů dovednost pozitivně utvářet klima ve třídě. Druhá nejvýše hodnocenou dovedností byla dovednost motivovat a aktivizovat děti a to celkem 77,5% respondentů. Ve všech oblastech převažovala vysoká úroveň dovedností, vyjma dovednosti sebereflexe a využití jako zpětné vazby pro další práci, tato dovednost byla 66,7% respondentů zařazena do střední úrovně. V této oblasti také uvedlo 10,1% respondentů to, že úroveň této dovednosti je u jejich učitelů na nízké úrovni. V žádné jiné oblasti nepřevažuje úroveň hodnocená na nízké úrovni. Oblasti sebereflexe se následně věnuje graf 20.



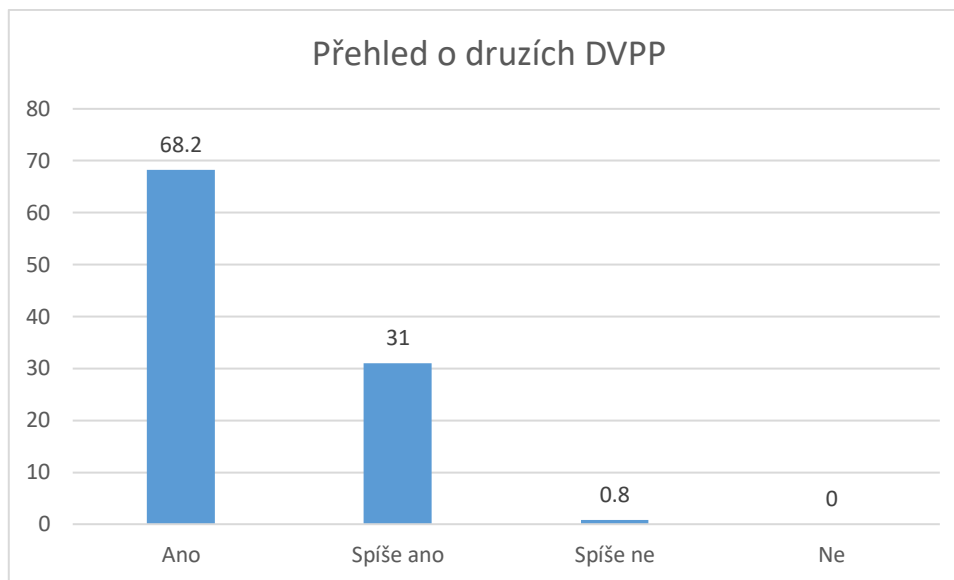
Graf 13 Úroveň dovedností učitelů v mateřské škole

Tabulka 15 Úroveň dovedností učitelů v mateřské škole

Úroveň dovedností učitelů v mateřské škole	Nízká úroveň Četnost (relativní četnost %)	Střední úroveň Četnost (relativní četnost %)	Vysoká úroveň Četnost (Relativní četnost %)
Dovednost motivovat a aktivizovat děti	0	29 (22,5%)	100 (77,5%)
Dovednost pozitivně utvářet klima ve třídě	1 (0,8%)	25 (19,4%)	103 (79,8%)
Dovednost sebereflexe a využití jako zpětné vazby pro další práci	13 (10,1%)	86 (66,7%)	30 (23,3%)
Dovednost provádět diagnostiku a hodnocení dětí	7 (5,4%)	57 (44,2%)	65 (50,4%)
Dovednost efektivní komunikace s dětmi, rodiči a kolegy	2 (1,6%)	56 (43,4%)	71 (55%)
Dovednost organizovat, řídit třídu, formulovat vhodné výchovně-vzdělávací cíle	0	52 (40,3%)	77 (59,7%)

Otázka č. 16: Máte jako ředitel/ka přehled o druzích DVPP?

K tomu, aby byly vzdělávací akce přínosné, jak pro učitele, tak i pro celou mateřskou školu je důležité, aby se ředitel orientoval v nabídce dalšího vzdělávání. Více jak 68% respondentů uvedlo, že má přehled o druzích dalšího vzdělávání. Dalších 31% má spíše kladnou zkušenost a jeden z respondentů uvedl, že o druzích dalšího vzdělávání spíše přehled nemá.



Graf 14 Přehled o druzích DVPP

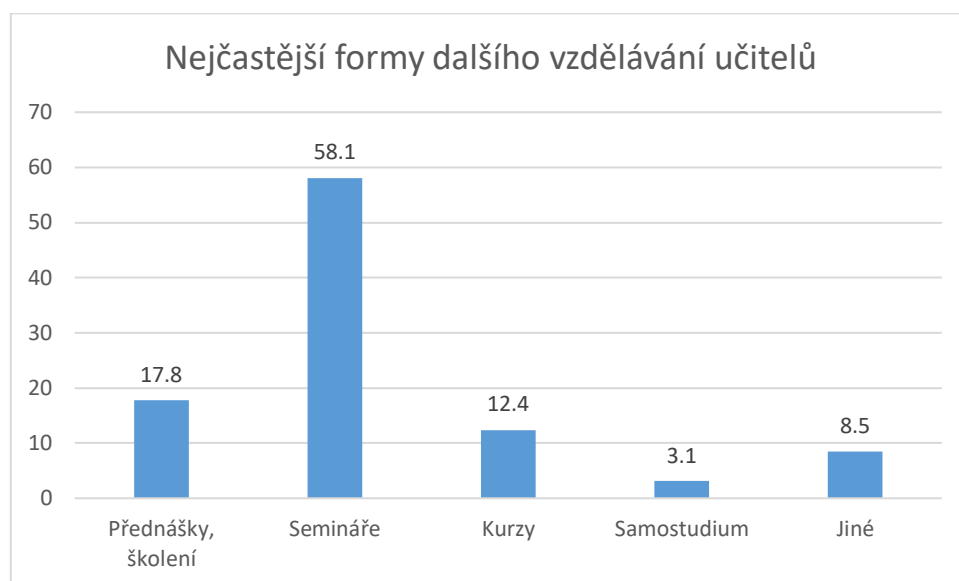
Tabulka 16 Přehled o druzích DVPP

Přehled o druzích DVPP	Četnost	Relativní četnost (%)
Ano	88	68,2
Spíše ano	40	31,0
Spíše ne	1	0,8
Ne	0	0,0
Celkem	129	100

Otázka č. 17: Jakou formu dalšího vzdělávání nejčastěji využíváte ve Vaší mateřské škole?

Další otázka se zaměřuje na formu dalšího vzdělávání, která je v dalším vzdělávání učitelů nejčastěji využívána. Otázka obsahovala formy jako jsou přednášky a školení, semináře, kurzy nebo například samostudium. V otázce byla také možnost vypsát jiné formy dalšího vzdělávání, které jsou také učiteli v mateřské škole využívány. Největší zastoupení měli s 58,1% semináře, následně pak 17,8% přednášky či školení a dále jsou hojně v mateřské škole využívány kurzy a to celkem ve 12,4%. V zastoupení kategorie jiné 8,5% bylo uvedeno, že jsou v mateřské škole využívány všechny zmíněné formy a nebo ještě navíc

v současné době se staly velmi oblíbenou formou webináře, které je možné realizovat z domu a nevyvstávají tak organizační otázky, které by bylo potřeba vyřešit.



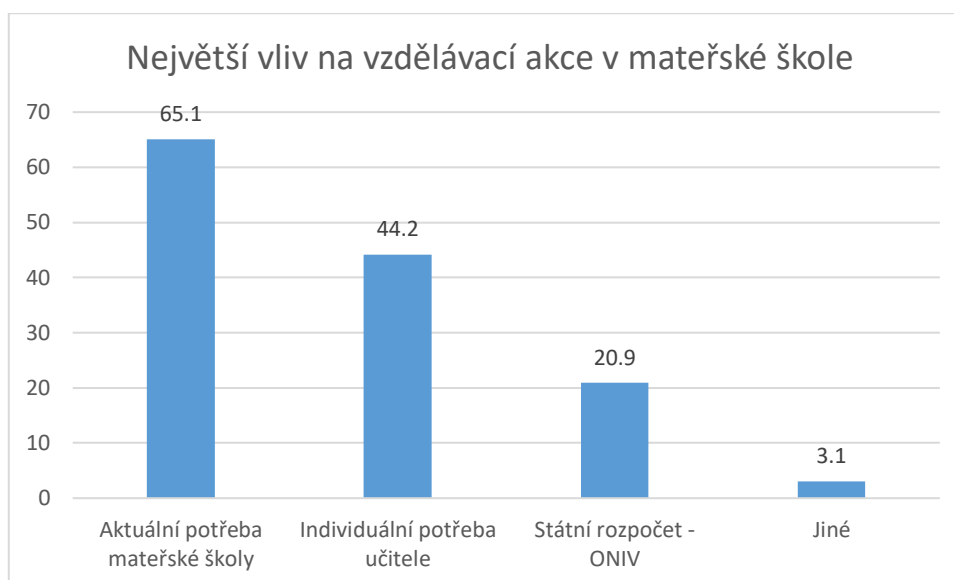
Graf 15 Nejčastější formy dalšího vzdělávání učitelů

Tabulka 17 Nejčastější formy dalšího vzdělávání učitelů

Nejčastější formy dalšího vzdělávání učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
Přednášky, školení	23	17,8
Semináře	75	58,1
Kurzy	16	12,4
Samostudium	4	3,1
Jiné	11	8,5
Celkem	129	100

Otázka č. 18: Vyberte, co má největší vliv na výběr vzdělávací akce ve Vaší mateřské škole?

U otázky mohli respondenti vybírat více možností. Výběr formy vzdělávání učitelů je také velmi často podmíněna situací, ve které se mateřská škola nachází a jaké jsou její potřeby. Podle toho jsou následně vybírány také vzdělávací akce, které můžou pomoci škole i jejím učitelům v dalším rozvoji. Největší vliv je ze strany respondentů, kterými jsou ředitelé v mateřských školách, aktuální potřeba dané mateřské školy v 65,1% případů. K individuální potřebě učitelů se pak přiklání 44,2% respondentů a ve 20,9% případů má největší vliv na výběr vzdělávací akce státní rozpočet, který má každý škola omezený a nelze pak vyhovět potřebám a přáním všech. Jako jiné vlivy jsou vnímány spíše kombinace potřeb školy spolu s potřebami daného učitele, který realizuje výchovně-vzdělávací činnosti v mateřské škole.



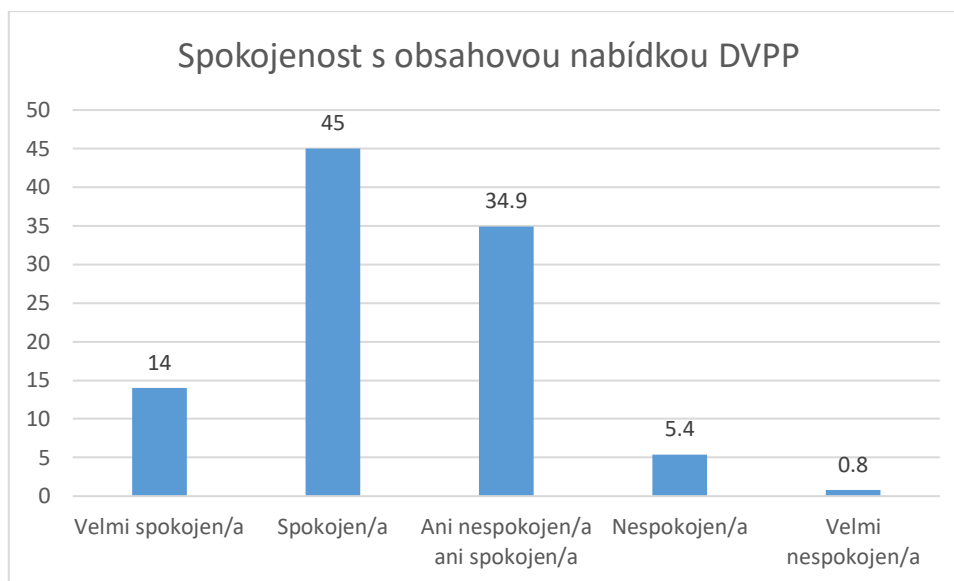
Graf 16 Největší vliv na vzdělávací akce v mateřské škole

Tabulka 18 Největší vliv na vzdělávací akce v mateřské škole

Největší vliv na vzdělávací akce v mateřské škole	Četnost	Relativní četnost (%)
Aktuální potřeba mateřské školy	84	65,1
Individuální potřeba učitele	57	44,2
Státní rozpočet - ONIV	27	20,9
Jiné	4	3,1

Otázka č. 19: Do jaké míry jste spokojen/a s obsahovou nabídkou DVPP?

Ve významnosti dalšího vzdělávání hraje důležitou roli spokojenost s obsahovou nabídkou dalšího vzdělávání. Největší počet respondentů je s obsahovou nabídkou spíše spokojen, celkem 45%, na 34,9% uvedlo, že s obsahovou nabídkou není spokojeno ani nespokojeno, dále pak 14% respondentů je s obsahovou nabídkou velmi spokojeno. Svou nespokojenost vyjádřilo pak 5,4% respondentů.



Graf 17 Spokojenost s obsahovou nabídkou DVPP

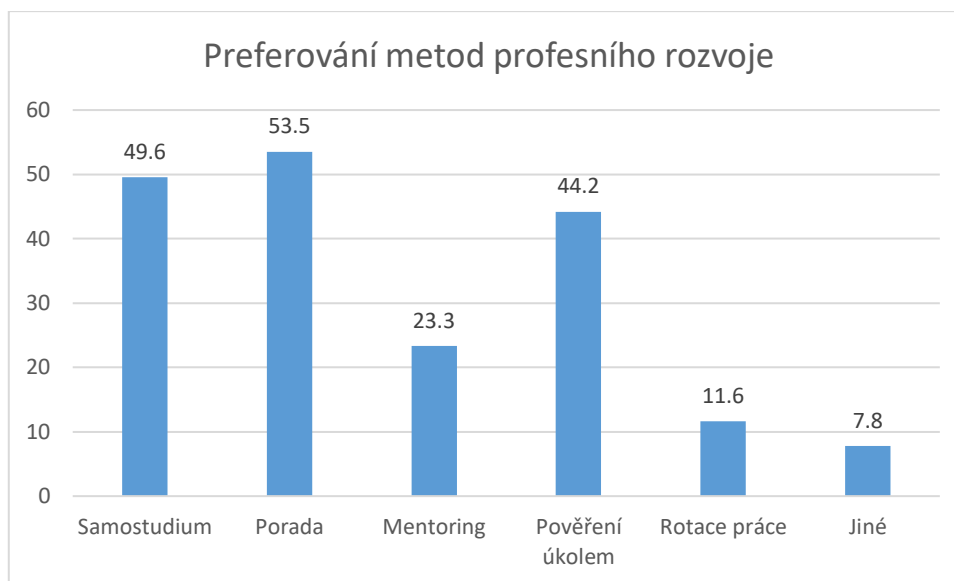
Tabulka 19 Spokojenost s obsahovou nabídkou DVPP

Spokojenost s obsahovou nabídkou DVPP	Četnost	Relativní četnost (%)
Velmi spokojen/a	18	14,0
Spokojen/a	58	45,0
Ani nespokojen/a ani spokojen/a	45	34,9
Nespokojen/a	7	5,4
Velmi nespokojen/a	1	0,8
Celkem	129	100

Otázka č. 20: Jaké metody profesního rozvoje preferujete?

U otázky mohli respondenti vybírat více možností. Graf 18 byl sestaven v návaznosti na otázku týkající se preference metod profesního rozvoje. Ředitelé by měli mít své preference postaveny na osobní zkušenosti ve vztahu k jejich vlastnímu profesnímu rozvoji a k tomu, co sami vnímají jako klíčové pro další profesní rozvoj. V 53,5% případů respondenti preferují porady, kterých jsou součástí a mají tak lepší vhled do oblastí, kterým se chtějí

učitelé nadále věnovat a můžou tak být oblasti vybírány na základě společné konzultace. Dalších 49,6% se přiklání spíše k možnosti samostudia, které je realizováno ve volném čase učitelů a neovlivňuje tak běžný chod školy. Ve 44,2% je zastoupena možnost pověření úkolem, kdy je cílem učitele realizovat zadaný úkol, což mu následně umožní se zdokonalit v určité oblasti. Opět se zde vyskytuje mentoring, který preferuje ve své práci 23,3% respondentů.



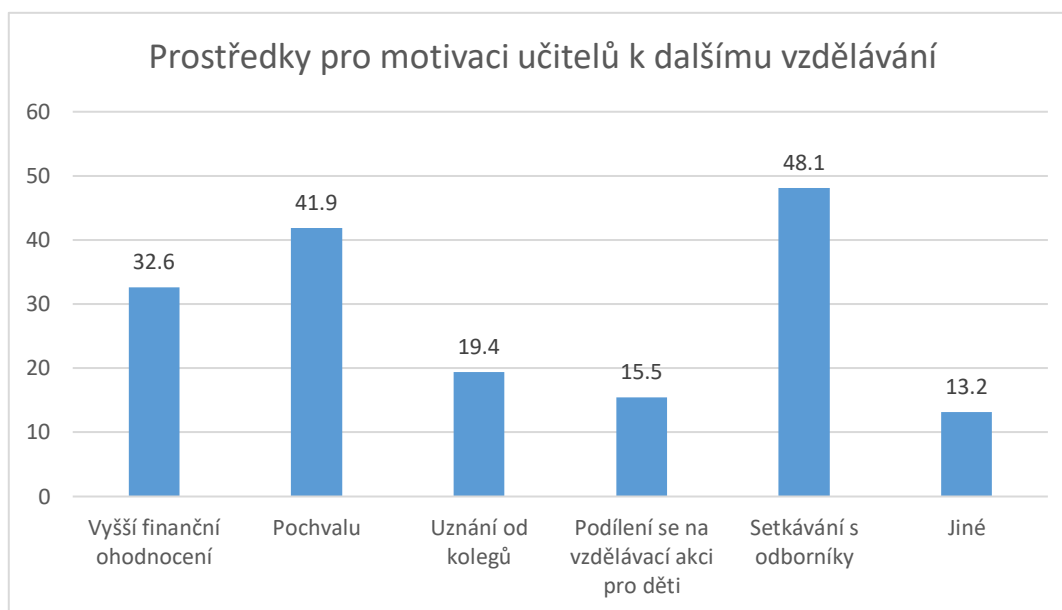
Graf 18 Preferování metod profesního rozvoje

Tabulka 20 Preferování metod profesního rozvoje

Preferování metod profesního rozvoje	Četnost	Relativní četnost (%)
Samostudium	64	49,6
Porada	69	53,5
Mentoring	30	23,3
Pověření úkolem	57	44,2
Rotace práce	15	11,6
Jiné	10	7,8

Otázka č. 21: Jaké prostředky nejčastěji používáte pro motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání?

U otázky mohli respondenti vybírat více možností. Motivace je důležitá k tomu, aby se učitelé chtěli dál vzdělávat a měli zde vidinu dosažení určitého cíle. V režii ředitele je pak zvolit vhodnou formu pro motivaci, která je účinná a dokáže učitele dovést ke zdárnému cíli. U 48,2% respondentů je vhodným prostředkem pro motivaci učitelů možnost potkávat se s odborníky a získávat přímo z jejich zkušeností znalosti potřebné pro profesní růst. Odborníci na danou problematiku dále pak můžou předat své znalosti mnohem lépe a můžou být mnohem lépe pochopeny. Dalších 41,9% respondentů využívá pro motivaci učitelů pochvalu, která může u učitelů zvýšit sebedůvěru a může se pak zvýšit jejich pracovní nasazení a předávání získaných zkušeností dále k ostatním kolegům. U 32,6% respondentů jsou pro motivaci učitelů využívány finanční prostředky, které můžou získat učitelé po zvládnutí dané problematiky a podepíše se to na kvalitě jejich práce v pozitivním směru.



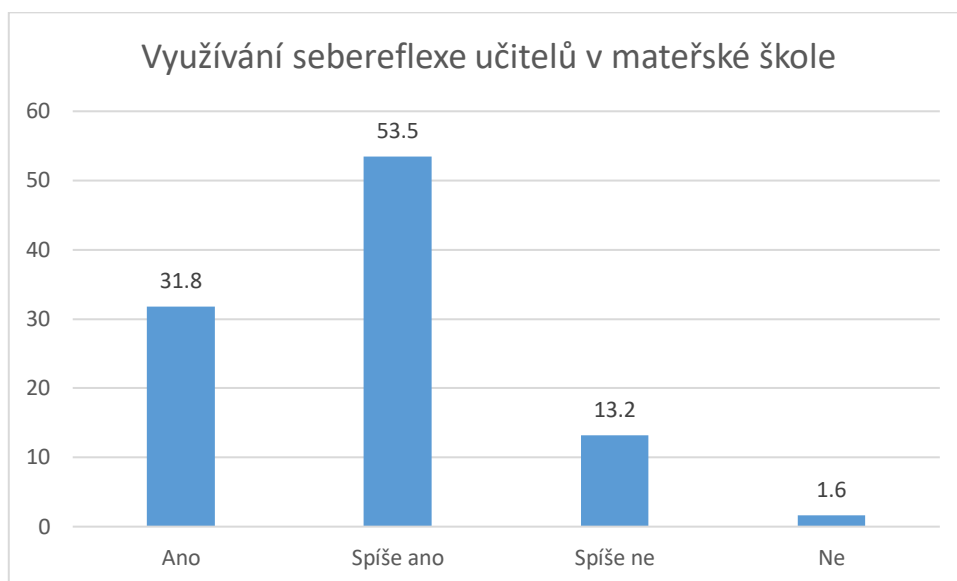
Graf 19 Prostředky pro motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání

Tabulka 21 Prostředky pro motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání

Prostředky pro motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání	Četnost	Relativní četnost (%)
Vyšší finanční ohodnocení	42	32,6
Pochvala	54	41,9
Uznání od kolegů	25	19,4
Podílení se na vzdělávací akci pro děti	20	15,5
Setkávání s odborníky	62	48,1
Jiné	17	13,2

Otázka č. 22: Využíváte v mateřské škole sebereflexi?

K tomu, aby mohl učitel profesně růst a rozvíjet své znalosti i dovednosti je také zapotřebí vhodně využívat sebereflexi své práce. Ředitelé, kteří vhodně motivují své učitele pak získají kvalitní učitele, kteří dokáží reflektovat svoji práci a vhodně ji využívat k dalšímu profesnímu růstu. V 53,5% učitelé spíše provádějí sebereflexi, ve 31,8% ji provádějí a ve 14,8% učitelé mateřské školy neprovádí sebereflexi vůbec nebo naprosto minimálně.



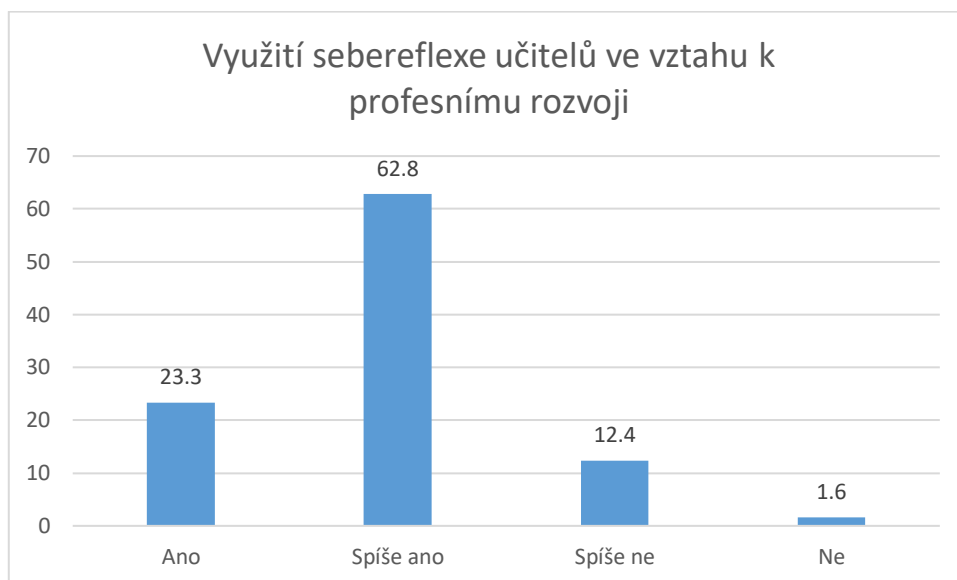
Graf 20 Využívání sebereflexe učitelů v mateřské škole

Tabulka 22 Využívání sebereflexe učitelů v mateřské škole

Využívání sebereflexe učitelů v mateřské škole	Četnost	Relativní četnost (%)
Ano	41	31,8
Spíše ano	69	53,5
Spíše ne	17	13,2
Ne	2	1,6
Celkem	129	100

Otázka č. 23: Jsou výsledky sebereflexe vhodně využívány ve vztahu k profesnímu rozvoji?

Pokud učitelé provádějí sebereflexi, měla by pak být vhodně využívána k tomu, aby se učitel ve své profesi zdokonaloval, obohacoval své zkušenosti a znalosti, a dokázal je pak implementovat ve prospěch svůj i dětí v mateřské škole. Největší počet respondentů uvedl, že učitelé spíše využívají sebereflexi k tomu, aby se mohli dále posouvat a reflektují svoji práci – 62,8%. U 23,3% respondentů jejich učitelé ji využívají k svému profesnímu rozvoji a adekvátně s ní dokáží pracovat. U 14% učitelů není sebereflexe nijak využívána a nepracují s výsledky své práce.



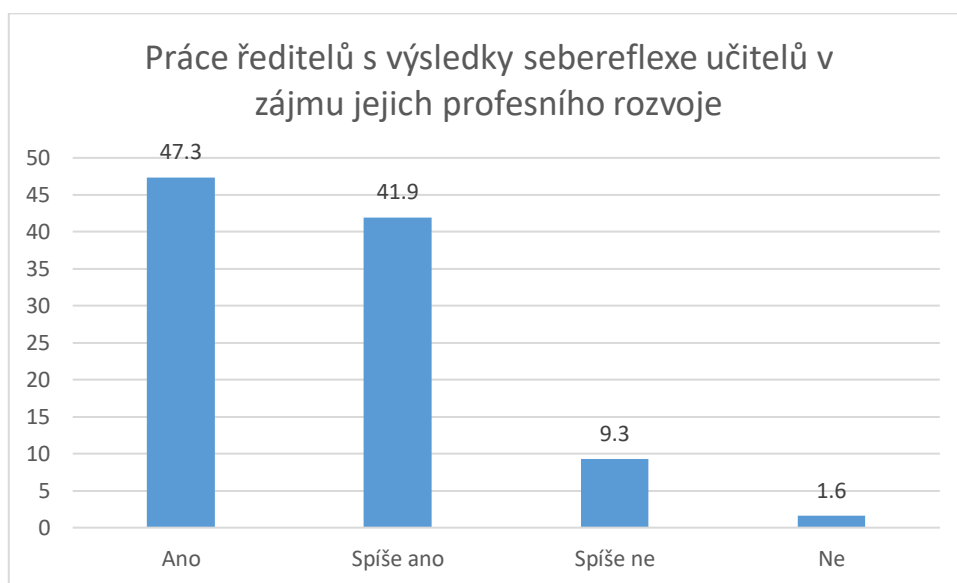
Graf 21 Využití sebereflexe učitelů ve vztahu k profesnímu rozvoji

Tabulka 23 Využití sebereflexe učitelů ve vztahu k profesnímu rozvoji

Využití sebereflexe učitelů ve vztahu k profesnímu rozvoji	Četnost	Relativní četnost (%)
Ano	30	23,3
Spíše ano	81	62,8
Spíše ne	16	12,4
Ne	2	1,6
Celkem	129	100

Otázka č. 24: Pracujete vy jako ředitel/ka mateřské školy s výsledky sebehodnocení učitelů v zájmu jejich dalšího rozvoje?

Ředitel, který dokáže motivovat učitele k profesnímu rozvoji by měl také pracovat s výsledky sebereflexe učitelů. A to jak v zájmu svém, aby bylo dosahováno cílů ve vzdělávání, ale také cílů mateřské školy. S výsledky sebereflexe pracuje celkem 47,3% respondentů, částečně s výsledky pracuje 41,9% respondentů a s výsledky nepracuje pouze 10,9% respondentů.



Graf 22 Práce ředitelů s výsledky sebereflexe v zájmu jejich dalšího rozvoje

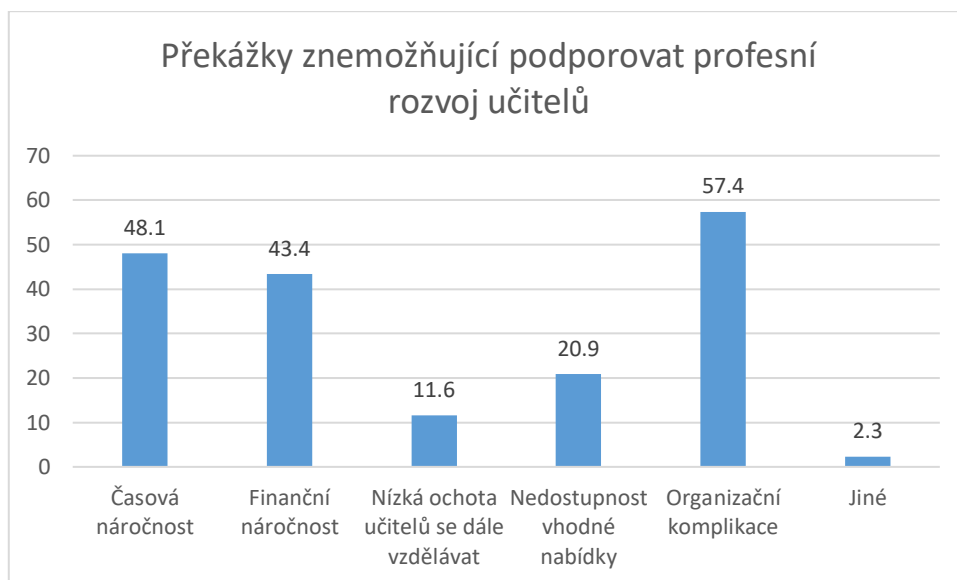
Tabulka 24 Práce ředitelů s výsledky sebereflexe v zájmu jejich dalšího rozvoje

Práce ředitelů s výsledky sebereflexe učitelů v zájmu jejich dalšího rozvoje	Četnost	Relativní četnost (%)
Ano	61	47,3
Spíše ano	54	41,9
Spíše ne	12	9,3
Ne	2	1,6
Celkem	129	100

Otázka č. 25: Vyberte, které z překážek Vám znemožňují podporovat profesní rozvoj učitelů?

U otázky mohli respondenti vybírat více možností. Je důležité uvést, že ne vždy je profesní rozvoj možný podporovat a provádět v takové míře, v jaké bychom si přáli. Mnohdy jsou

mezi podporou profesního rozvoje překážky, které mohou vzájemnou podporu ovlivnit. Nejčastěji se jedná o organizační komplikace, kdy je ředitel nucen přeorganizovat chod školy tak, aby učitel, který má zájem se dále profesně rozvíjet pomocí absolvování různých kurzů či seminářů, mohl získat studijní volno a byl ve své práci plnohodnotně nahrazen. Tato překážka znemožňuje podporu profesního rozvoje u 48,1% respondentů, u 43,4% respondentů se jedná o finanční náročnost, dalších 20,9% respondentů shledává největší překážku v nedostupnosti vhodné nabídky k tomu, aby mohli podporovat profesní rozvoj učitelů a bylo tak dosaženo cílů ve vzdělávání. Jako jistou překážku vidí 11,6% respondentů v tom, že jsou učitelé neochotní se dále vzdělávat, což není problém pouze pro učitele samotné, ale také velký problém pro celou mateřskou školu, která je pak limitována ve svém celkovém rozvoji.



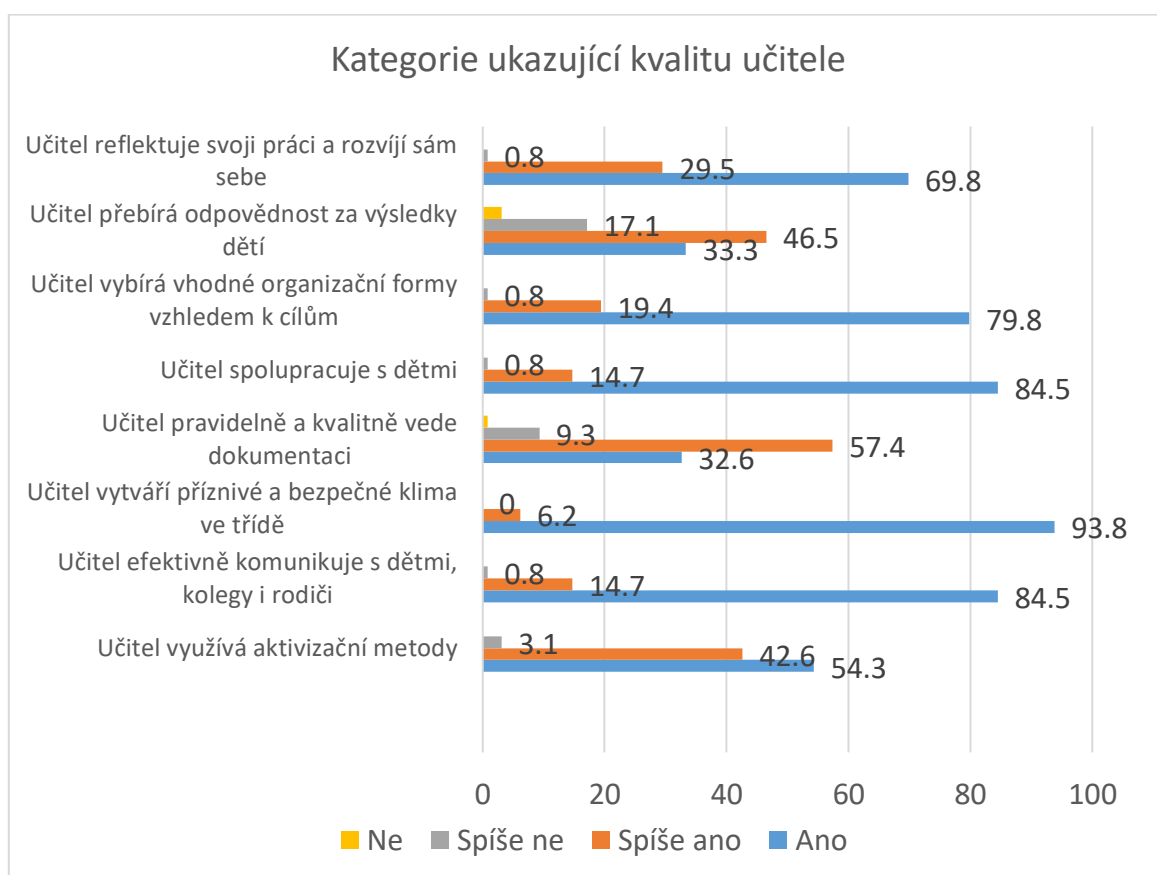
Graf 23 Překážky znemožňující podporovat profesní rozvoj učitelů

Tabulka 25 Překážky znemožňující podporovat profesní rozvoj učitelů

Překážky znemožňující podporovat profesní rozvoj učitelů	Četnost	Relativní četnost (%)
Časová náročnost	62	48,1
Finanční náročnost	56	43,4
Nízká ochota učitelů se dále vzdělávat	15	11,6
Nedostupnost vhodné nabídky	27	20,9
Organizační komplikace	74	57,4
Jiné	5	2,3

Otázka č. 26: Určete, která z kategorií je podle Vás ukazatelem kvality učitele.

K tomu, abychom mohli hovořit o úspěšnosti profesního rozvoje je také důležité stanovit oblasti určující kvalitu učitele, a jak jsou tyto oblasti vnímány řediteli. Cílem otázky, kterou popisuje Graf 24 bylo zhodnotit, která z daných oblastí je pro ředitele ukazatelem kvality učitele. Jako velmi důležité jsou hodnoceny všechny kategorie, které souvisí s výchovně-vzdělávacím procesem. Dále pak jsou jako spíše důležité hodnoceny oblasti, které se vztahují k přebírání odpovědnosti za výsledky dětí a k pravidelnému vedení dokumentace.



Graf 24 Kategorie ukazující kvalitu učitele

Tabulka 26 Kategorie ukazující kvalitu učitele

Kategorie ukazující kvalitu učitele	Ano Četnost (relativní četnost %)	Spíše ano Četnost (relativní četnost %)	Spíše ne Četnost (relativní četnost %)	Ne Četnost (relativní četnost %)
Učitel využívá aktivizační metody	70 (54,3%)	55 (42,6%)	4 (3,1%)	0
Učitel efektivně komunikuje s dětmi, kolegy i rodiči	109 (84,5%)	19 (14,7%)	1 (0,8%)	0
Učitel vytváří příznivé a bezpečné klima ve třídě	121 (93,8%)	8 (6,2%)	0	0
Učitel pravidelně a kvalitně vede dokumentaci	42 (32,6%)	74 (57,4%)	12 (9,3%)	1 (0,8%)
Učitel spolupracuje s dětmi	109 (84,5%)	19 (14,7%)	1 (0,8%)	0
Učitel vybírá vhodné organizační formy vzhledem k cílům	103 (79,8%)	25 (19,4%)	1 (0,8%)	0
Učitel přebírá odpovědnost za výsledky dětí	43 (33,3%)	60 (46,5%)	22 (17,1%)	4 (3,1%)
Učitel reflektuje svoji práci a rozvíjí sám sebe	90 (69,8%)	38 (29,5%)	1 (0,8%)	0

V závěrečné části dotazníku byly položeny dvě otevřené otázky. Cílem otázek bylo zjistit, jaký mají ředitelé názor na profesní rozvoj učitelů. Z odpovědí u otázek pak byly vybrány kategorie, které se nejvíce opakovaly a jsou v profesním rozvoji důležité.

Další otázka se pak vztahovala na konkrétní podporu učitelů v profesním rozvoji, jakým způsobem jej ředitelé v mateřských školách podporují.

Otázka č. 27: Napište, jaký je Váš názor na profesní rozvoj učitelů mateřských škol.

V otevřené otázce ředitelé uváděli jejich názor na profesní rozvoj, případný souhlas či nesouhlas a zdůvodnili své odpovědi několika příklady. Z odpovědí byly následně vybrány kategorie, které byly nejvíce zastoupeny.

Nejvíce zastoupenou kategorií byla otázka důležitosti, potřebnosti a nezbytnosti profesního rozvoje. Ředitelé se shodují v mnoha případech na tom, že je profesní rozvoj nepostradatelnou součástí učitelské profese, jenž by měl být co nejvíce podporován ze strany ředitele, který by měl sám svým přístupem motivovat a podporovat učitele. Pokud se bude učitel dále vzdělávat a získávat nové poznatky a znalosti, zajistí tak kvalitní vzdělávání a vysokou úroveň školy.

Jiní ředitelé vidí důležitost profesního rozvoje v DVPP. Velké množství ředitelů uvádí, že je podle jejich názoru profesní rozvoj důležitý podporovat a nabídnout učitelům kvalitní možnosti dalšího vzdělávání v podobě různých seminářů, přednášek i kurzů. Ředitelé uvádí, že pravidelně poskytují nabídku učitelům, kteří si na základě svého výběru zvolí potřebné vzdělávání, ale mnohdy se zdá být obsahová nabídka DVPP velmi strohá či opakující se. Učitelům pak nic nového nepřináší a jsou pak nuceni si potřebné znalosti doplnit jinými formami. Další část ředitelů vidí realizaci DVPP jako složitou z hlediska organizace chodu mateřské školy.

Dále zde byla vybrána kategorie vhodné podpory začínajících učitelů. Učitelé, kteří právě vstupují do praxe, může k začlenění do procesu pomoci vhodná podpora ze strany starších a zkušenější kolegů i ze strany ředitele. Je důležitou součástí profesního rozvoje sdílet své zkušenosti a získané poznatky s ostatními a pomáhat tak nejen začínajícím učitelům, ale také sám sobě. K tomu, aby mohl být začátek učitelské profese snazší pro začínající učitele existují tzv. uvádějící učitelé, jenž zajišťují svým svěřencům potřebnou oporu a předávají jim zkušenosti ze své praxe.

Klíčovou roli sehrává v profesním rozvoji také motivace učitele se dále vzdělávat. Ředitel, který aktivně přistupuje a jde učitelům příkladem umí také zvolit vhodné způsoby motivace, vedoucích k profesnímu rozvoji učitelů i školy jako celku. Motivace by měla být nejen vnější, tedy ze strany ředitele v podobě různých odměn či pochvaly a uznáním od kolegů, ale především vnitřní motivace se dále vzdělávat a být ochotný věnovat čas a úsilí procesu, který se následně odráží v kvalitě učitelů.

Jiní ředitelé následně poukazují na problematiku přípravy studentů vysokých škol na praxi v mateřské škole. Studenti jsou podle ředitelů připravováni pouze teoreticky nikoli prakticky

a do mateřských škol přicházejí s teoretickými poznatky a je následně důležitá práce již výše zmiňovaných uvádějících učitelů s vhodnou podporou v profesním rozvoji.

Otázka č. 28: Napište, jak podporujete profesní rozvoj ve Vaší mateřské škole.

Poslední otevřená otázka se zaměřuje na konkrétní příklady podpory profesního rozvoje v mateřských školách. Z odpovědí byly vybrány kategorie, které byly nejvíce zastoupeny.

Ředitelé jako podporu profesního rozvoje nejvíce užívají nabídku DVPP (semináře, webináře, přednášky či kurzy). Tuto nabídku sdílejí, konzultují a vybírají ve spolupráci s učiteli, co je pro ně nejvíce potřebné. Jiní ředitelé vzdělávací akce vybírají také podle vlastních preferencí, co je pro ně a pro jejich školu nejvíce přínosné.

Další kategorií vybranou na základě odpovědí je motivace. Ředitelé se snaží motivovat učitele a to především v zájmu jejich dalšího vzdělávání, kterým může být v tomto případě podpora studia na vysokých školách, samostudium či poskytnutí studijního volna. Další skupina ředitelů oceňuje a motivuje své učitele finančními prostředky, které rozděluje mezi učitele s touhou se dále vzdělávat a zkvalitňovat svoji práci.

V jiných mateřských školách je jako forma vzájemné spolupráce využíváno profesní portfolio, které si vedou učitelé a na základě své sebereflexe jej následně společně s řediteli mateřských škol vyhodnocují a stanovují si tak plán dalšího vzdělávání podle individuálních potřeb učitelů.

Jako vhodnou podporu využívají ředitelé společné porady, na kterých dochází ke sdílení získaných zkušeností, vzájemné hospitace, díky kterým může být reflektována práce učitele a zjištění, kde je potřeba se nadále vzdělávat a taky spolupráce s jinými mateřskými školami, do kterých jsou vysíláni učitelé za účelem obohacení svých zkušeností.

Do další kategorie byly zvoleny projekty, do kterých se mateřská škola během školního roku zapojuje. Mezi tyto projekty patří např. ERASMUS+, SYPO či spolupráce s organizacemi zajišťující další vzdělávání učitelů.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Diplomová práce a především její výzkumná část se zabývá profesním rozvojem učitelů mateřských škol a byla zde zvolena metoda dotazníkového šetření, která se zaměřovala na zjištění, jak jednotliví ředitelé vnímají profesní rozvoj a jak jej v mateřské škole podporují. Ve výzkumu bylo zjištěno, že více jak 56% respondentů vnímá profesní rozvoj jako velmi důležitý pro zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole. Ředitel by měl být určitě tím, kdo profesní rozvoj podporuje a profesně rozvíjí i sám sebe. Cílem výzkumné práce bylo zjistit, jak ředitelé mateřských škol podporují profesní rozvoj učitelů. Následně pak byla stanovena hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné cíle a otázky.

Z výsledků výzkumu byly stanoveny následující kategorie zaměřující se na samotný profesní rozvoj a jeho podporu, oblasti profesního rozvoje a další vzdělávání pedagogických pracovníků.

5.1 Profesní rozvoj a jeho podpora

V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že pro 56,6% ředitelů mateřských škol je důležitý profesní rozvoj učitelů. To znamená, že je důležité, aby ředitelé profesní rozvoj u svých učitelů náležitě podporovali a mohla by být tato zjištěná důležitost plnohodnotně naplňována. Pokud ředitelé v mateřských školách vnímají profesní rozvoj jako důležitý, ale není z jejich strany dostatečně podporován, není pak dosahováno takových výsledků jako u těch, kteří se profesním rozvojem zabývají a pokládají jej za velmi významný v předškolním vzdělávání.

K efektivnímu profesnímu rozvoji učitelů je také nutná vhodná podpora a podílení se na profesním rozvoji učitelů. Ve výzkumu bylo zjištěno, že i když je pro 56,6 % profesní rozvoj důležitý, tak pouze 39,5% z nich se na profesním rozvoji učitelů plně podílí. Tento rozvoj je důležitý nejen pro učitele, ale i pro celou mateřskou školu, a proto je zapotřebí, aby se ředitel podílel a měl přehled o silných a slabých stránkách jeho zaměstnanců. Díky tomu může ředitel zkvalitňovat nejen svoji profesní úroveň, ale dochází zároveň i k podpoře kolegů, kdy se v rámci této podpory také jedná o zkvalitňování kultury školy. Postavení ředitele v této problematice má tedy velice významný podíl na zkvalitňování procesů probíhajících v mateřské škole.

5.2 Oblasti profesního rozvoje a jejich podpora

V další fázi se dotazníkové šetření zaměřuje na oblasti podpory v profesním rozvoji a míru jejich důležitosti pro profesní rozvoj. Do těchto oblastí bylo zahrnuto DVPP, mentoring, hospitační činnost, uvádějící učitelé, sebereflexe učitelů a profesní portfolio.

V rané fázi vstupu učitelů do školského systému je důležitá jejich prvotní podpora a zkušenost, kterou získávají ve svých profesních začátcích. Pokud řediteli mateřské školy záleží na profesním rozvoji, který je součástí učitelské profese, měl by pro začínající nebo nově příchozí učitele uplatňovat uvádějící učitele, kteří mohou být pro méně zkušené kolegy oporou a vzorem. Z výzkumu vyplývá, že více než v 77,5% případů jsou v mateřské škole uplatňováni uvádějící učitelé, kteří se pro méně zkušené kolegy stávají vzorem a vhodnou podporou v jejich i ve svém vlastním profesním rozvoji. Je důležité, aby se práce uvádějících učitelů odrážela i v profesním rozvoji učitelů, které podporují. Více jak 50% ředitelů vyhodnotilo práci uvádějících učitelů v jejich mateřské škole jako přínosnou pro profesní rozvoj, tedy, že se začínajícím nebo nově příchozím učitelům dostává takové podpory, jež se promítá v zájmu o profesní rozvoj a popřípadě v dalším vzdělávání. Do role uvádějícího učitele je velmi často dosazen člověk, u kterého ředitel předpokládá, že jsou jeho znalosti, dovednosti či zkušenosti na takové úrovni, že je dokáže předávat méně zkušenému kolegovi s žádoucím účinkem ve vztahu k profesnímu rozvoji. Uvádějící učitel je také spojován s mentorem, tudíž bylo dále v dotazníku zjišťováno, kolik ředitelů v mateřské škole využívá přímo mentoring k tomu, aby bylo dosaženo požadovaných výsledků. Mentoring je oproti uplatňování uvádějících učitelů využíván pouze v 33,3%. Je tedy zřejmé, že využití mentoringu je oproti uplatňování uvádějících učitelů nižší o 44,2%. V přínosu mentoringu pro profesní rozvoj je mentoring ve 42,3% hodnocen jako velmi přínosný a ve 30,8% jako přínosný, je tedy přínosný v 73,1%. Uvádějící učitelé jsou v mateřské škole velmi přínosní z 55,1% a přínosní ve 34,6% případů, celkem jsou uvádějící učitelé hodnoceni z 89,7% jako přínosní pro profesní rozvoj učitelů. Ze zjištění tedy vyplývá, že i přesto, že není mentoring využíván tak, jako již zmiňovaní uvádějící učitelé, jeho přínos pro profesní rozvoj je pouze o 16,6% nižší než přínos práce uvádějících učitelů.

Pro větší přehlednost ředitelů v oblastech, ve kterých se může učitel profesně rozvíjet, jsou využívány hospitace. Hospitace lze realizovat jako vzájemné, během nichž jeden učitel pozoruje práci druhého učitele a výsledky slouží pozorovanému učiteli jako podklad pro hodnocení své práce, a pro hospitujícího učitele jsou výsledky využity pro inspiraci ve svém vlastním růstu. Dalším typem hospitací jsou ty, které provádí ředitel u učitelů. Ředitel tak

zjišťuje úroveň dovedností a dostává se mu bližšího vhledu do problematiky silných a slabých stránek učitelů. Ve výzkumu bylo zjištěno, že nejvíce ředitelů provádí hospitace svých učitelů pouze 1x za pololetí a to 58%. Z hlediska přínosu v rozvoji učitele je jisté, že hospitace vykonávané 2x ročně jsou nedostačující k tomu, aby došlo k sledování změn a pokroků u učitele. Hospitace je potřeba mít dopředu naplánované a v průběhu školního roku sdělovat učitelům plán hospitačních, který by si měl každý ředitel stanovovat. Ve více než 73% dochází ke stanovování plánu hospitačních, který může ředitelům usnadnit pozorování a vyhodnocování zjištěných informací při samotné hospitaci. Díky správně provedené hospitaci a správnému vyhodnocení může učitel zjistit své silné a slabé stránky a konzultovat tak s ředitelem příležitosti ohledně svého vlastního růstu. Ředitel, který provádí hospitační činnost u učitelů kromě jejich naplňování výchovně-vzdělávacích cílů, sleduje a hodnotí úroveň dovedností, kterými učitel disponuje. Ve výzkumu byla zjišťována úroveň dovedností učitelů, kterou hodnotí ředitel. Z šesti dovedností ředitelé určovali úroveň ve třech stupních – nízká úroveň, střední a vysoká úroveň. Nejlépe hodnocenou dovedností vyzorovanou u učitelů je dovednost pozitivně utvářet klima ve třídě, což znamená, že učitelé jsou schopni pracovat s dětmi na vysoké úrovni, díky čemuž pak vzniká pozitivní atmosféra ve třídě a podněcuje výkony dětí. Druhou nejvýše hodnocenou dovedností je motivace a aktivizace dětí. Nízká úroveň dovedností přesahuje 10% pouze v případě sebereflexe a její využití jako zpětné vazby pro další práci učitelů. V tomto případě byla tato dovednost hodnocena nejvíce střední úrovní, tak tedy ze zjištění rozumíme, že učitelé neprovádí zpětnou vazbu na základě sebereflexe tak, jak by si ředitelé představovali. Oblasti sebereflexe výzkumné šetření věnuje pozornost hlavně proto, že je nezbytná k tomu, aby mohl učitel v předškolním vzdělávání profesně růst a rozvíjet se.

Sebereflexe je podle ředitelů v mateřských školách prováděna u 31,8% učitelů a u 53,5% je spíše prováděna. Učitelé sebereflexi využívají hlavně jako prostředek sebehodnocení, díky kterému můžou sami posoudit, ve kterých oblastech se potřebují dále vzdělávat a obohacovat své znalosti. Prostřednictvím sebereflexe učitel poznává sám sebe a zjišťuje jaký má jeho práce vliv na rozvoj dětí. Ředitelé uvádějí, že podle jejich názoru je sebereflexe ve vztahu k profesnímu rozvoji využívána ve 23,3% a spíše využívána ve prospěch rozvoje je v 62,8%. Ředitel by měl mít přehled o tom, jak učitelé hodnotí svou práci a dokázal tak vyhodnotit, co je pro učitele v jeho mateřské škole nejvhodnější metodou seberozvoje. Ti, kteří pracují s výsledky sebereflexe ředitelů patří do 89,2% respondentů, tedy do skupiny těch, kteří dokáží pracovat s výsledky sebereflexe, k tomu, aby bylo dosaženo požadovaných výsledků.

K sebereflexi učitele se také řadí profesní portfolio, které je také využíváno jako možnost k rozvoji učitele. Je podporováno taky ze strany ředitelů, aby mohli k učitelům přistupovat individuálně a mohli se tak zaměřit na rozvoj jednotlivých dovedností u konkrétních učitelů.

V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že je profesní rozvoj podporován pomocí porad, na kterých si můžou učitelé spolu s řediteli vzájemně předávat své zkušenosti získané dobrou praxí nebo absolvováním různých kurzů, seminářů či přednášek.

5.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Výzkum se z větší části věnoval právě dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, které je jednou z možností profesního rozvoje a v České republice je tato možnost u předškolních pedagogů velmi často využívána a podporována ze strany ředitelů.

Bylo zjištěno, že ředitelé s učiteli konzultují možnosti dalšího vzdělávání tak, aby byly naplněny stanovené cíle ve vzdělávání i cíle mateřské školy. Z výsledků vyplývá, že nejčastější formou využívanou učiteli pro další vzdělávání jsou v 58% semináře, které si učitelé sami vybírají a nebo jim s výběrem pomáhají ředitelé, kteří učitelům pravidelně poskytují nabídku DVPP. Dále se ve výzkumném šetření dozvídáme fakt, že i přesto, že ředitelé podporují učitele pomocí DVPP, je pro ně nabídka opakující se s nezajímavými tématy. I když ředitelé uvádějí, že s učiteli konzultují potřebu vzdělávací akce, která by pro ně byla nejvíce přínosná, tak v 65% se ředitelé řídí potřebou mateřské školy, tudíž jsou učitelům předkládány takové nabídky, jež přinesou celé mateřské škole užitek. Pro další vzdělávání je důležité ze strany ředitelů zvolit vhodnou motivaci k tomu, aby se učitel profesně rozvíjel. Ředitelé uvádějí jako nejčastější metodu pro motivaci možnost setkávat se s odborníky, která je přínosem v případě vhodně zvoleného semináře či přednášky. Někteří ředitelé vnímají realizaci dalšího vzdělávání spíše jako překážku, a to převážně z organizačního hlediska a časové náročnosti. Mnozí ředitelé se také setkávají s případy, kdy jsou jejich učitelé neochotni se dále vzdělávat, což je především výsledek špatné motivace ze strany ředitele.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Úkolem této kapitoly je shrnutí závěrů výzkumu, které jsem jeho realizací získala. Do výzkumného šetření jsem zvolila následující otázku: *Jaké jsou názory ředitelů na profesní rozvoj učitelů?* K hlavní výzkumné otázce byly pro doplnění zvoleny další dvě dílčí otázky: *Jak je pro ředitele mateřských škol důležitý profesní rozvoj učitelů?* a *Jakým způsobem ředitelé podporují profesní rozvoj učitelů?*

Názory ředitelů na profesní rozvoj jsou z největší části tvořeny jeho důležitostmi a měli by být také provázány s jeho vhodnou podporou právě ze strany ředitele, kterou již někteří ředitelé neposkytují v dostatečném rozsahu. Ředitelé by měli být svým učitelům vzorem a měli by se tak i oni zajímat o svůj profesní rozvoj a o vhodné způsoby motivace učitelů. Bylo zjištěno, že ředitelé profesní rozvoj vnímají jako nepostradatelnou součást profese učitele, vnímají jeho důležitost a potřebnost.

Ředitelé jako důležité vnímají hlavně DVPP, které by mělo být pestré a zajímavé svou nabídkou. V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že ředitelé vnímají obsahovou nabídku DVPP spíše jako dostačující, ale je také uvedeno, že je obsahová nabídka často opakována a nezastupuje všechny oblasti, o které se učitelé zajímají. Ředitelé i tak vnímají DVPP jako nejlépe dostupnou formu profesního rozvoje, a to hlavně proto, že mohou nabídky přeposlat učitelům, kteří si podle možností dané mateřské školy vyberou takové akce, které je zajímají. V lepším případě, kdy je rozvoj učitele pevnou základnou pro rozvoj celé mateřské školy, jsou vzdělávací akce konzultovány s ředitelem školy, který by měl mít přehled o tom, co danému učiteli bude největším přínosem. Důležitou součástí rozvoje je pro ředitele také uvádění začínajících učitelů vstupujících do praxe. Ředitelé uvádějí, aby byl profesní rozvoj úspěšný a efektivní, je důležité začít již od prvního vstupu do systému školství, tedy od začínajících učitelů. Uvádějící učitelé se stávají průvodcem a vhodným vzorem pro začínajícího učitele a usnadňují mu tak vstup do role učitele. Dobrý uvádějící učitel by měl být taky schopným mentorem, tedy zkušeným rádčem. Bohužel z výsledků vyplývá, že mentoring v mateřské škole nemá takové zastoupení jako uvádějící učitelé.

Ředitelé se v mateřských školách zaměřují na profesní rozvoj, ale není vždy z jejich strany vhodně podporován. V největším zastoupení je forma DVPP, kterou využívá nejvíce ředitelů. I přesto, že je DVPP nejvíce podporovanou oblastí, ředitelé zde shledávají velkou nevýhodu v organizačních komplikacích, které s sebou tyto vzdělávací akce nesou. Jsou pro ředitele jistou překážkou, se kterou se musí v podpoře této formy nejvíce potýkat. V několika

případech je tedy mnohem více podporováno samostudium, kdy se učitelé vzdělávají během svého volného času a obohacují své znalosti např. pomocí odborné literatury, která je nakupována z financí mateřské školy a má za cíl podporovat profesní rozvoj. Další zastoupenou formou je sebereflexe učitelů, která vede k tvorbě profesního portfolia, na jehož základě pak ředitelé sestavují plán dalšího vzdělávání. Ředitel, jež podporuje rozvoj učitele a jeho růst by měl také sestavovat plán hospitační činnosti, kterou provádí u učitelů v průběhu školního roku, na jejímž základě pak zjišťuje úroveň dovedností učitelů. Úroveň dovedností poté ředitelé přivede k tomu, co je pro daného učitele nejvhodnější podpořit a rozvíjet, a učitel taky získá výsledky své práce z jiné perspektivy, lépe pochopí své silné a slabé stránky, což jej vede k seberozvoji. Formou, která je také využívána pro rozvoj dovedností jsou vzájemné porady, díky kterým si učitelé předávají poznatky získané během své praxe nebo vzdělávací akce.

Z výzkumného šetření bylo tedy zjištěno, že profesní rozvoj je pro ředitele mateřských škol důležitý, ale ne vždy je vhodně podporován, jelikož před rozhodováním ředitele stojí určité překážky, které ho omezují nebo mu přímo brání v podpoře profesního rozvoje. Oblasti, které jsou ze strany ředitele podporovány jsou různé, ale největší zastoupení zajišťuje právě podpora DVPP.

6.1 Diskuze a doporučení pro praxi

V praxi mateřské školy není důležitá spolupráce pouze mezi učiteli, ale i mezi učitelem a ředitelem. Tyto vztahy by měli fungovat na základě vzájemné důvěry, ochoty spolupracovat a podpory. Není tomu jinak ani v podpoře profesního rozvoje, jelikož zajišťuje nejen růst učitelů z hlediska individuality, ale podílí se na růstu a rozvoji celé školy. Je tedy potřebné, aby se profesní rozvoj nevnímal pouze jako určitá povinnost učitelů v jejich profesi, ale byl vnímán hlavně jako důležitá a nezbytná součást kvalitního života jedince. Ze zjištěných skutečností mého výzkumu bylo zjištěno, že pro mnoho ředitelů je sice profesní rozvoj důležitý, ale k jeho podpoře není vzhlíženo stejným způsobem.

Česká republika se zapojila do výzkumného šetření TALIS 2018, které sleduje, jaké jsou názory a postoje učitelů a ředitelů k profesnímu rozvoji. Česká republika se již dříve zapojila do výzkumného šetření TALIS 2013, a opět byla realizací pověřena Česká školní inspekce. Šetření probíhalo formou dotazníků, které jsou zapojeným zemím zasílány v elektronické nebo tištěné podobě a jsou určeny pro ředitele a učitele. Do oblastí, kterými se zabývá výzkumné šetření spadají začínající učitelé, průběh a proměny výuky a samotný profesní

rozvoj a jeho vliv na práci učitelů. Ze zjištění ve výzkumném šetření vyplynulo, že k nejrozšířenějším formám profesního rozvoje patří semináře či kurzy, nebo četba odborné literatury. U učitelů, kteří pozitivně hodnotí aktivity zaměřené na profesní rozvoj jsou ve větší míře spokojeni, což se odráží v průběhu jejich práce (TALIS, 2018).

K doporučením, které shledávám jako vhodné v této problematice je podpora samotných ředitelů v oblastech, díky kterým mohou podporovat své učitele a zajišťovat tak kvalitu ve vzdělávání. Mnozí ředitelé si myslí, že podpora v oblasti dalšího vzdělávání je dostačující a naplní tak cíle, které jsou stanoveny v mateřské škole. Mělo by se zvýšit povědomí ředitelů o jiných formách podpory, které všechny vedou ke stejnému cíli, čímž je vhodná podpora profesního rozvoje učitelů.

ZÁVĚR

Diplomová práce proniká do problematiky profesního rozvoje v prostředí mateřské školy a významu jeho důležitosti. Hlavním cílem je popsat, jaké jsou možnosti a způsoby podpory učitelů v této oblasti. Teoretická část definuje profesionalizaci učitelské profese a profesionalitu učitele. Pozornost je zaměřena na samotný profesní rozvoj, rozvoj profesních dovedností a motivaci učitelů k dalšímu rozvoji. Do teoretické části jsou zahrnuty možnosti profesního rozvoje, které lze využívat v mateřské škole.

V empirické části diplomové práce byl zvolen kvantitativní výzkum, realizovaný pomocí dotazníkového šetření. Dotazník byl sestaven pro ředitele mateřských škol a jeho cílem bylo zjistit, jaký mají ředitelé názor na profesní rozvoj učitelů, zdali je pro ně v jejich práci důležitý a jakými způsoby se snaží rozvíjet své učitele. Z výsledků dotazníkového šetření můžeme říci, že způsobů, jakými ředitelé mateřských škol podporují profesní rozvoj, je několik. Mnoho ředitelů se v největší míře orientuje na podporu pomocí dalšího vzdělávání, tedy doporučením seminářů či kurzů dalšího vzdělávání, motivují učitele různými prostředky a podporují je v oblasti sebereflexe a profesního portfolia. Jsou si také vědomi, že důležitou součástí kvalitního rozvoje učitele je také pozitivní prostředí mateřské školy, které spoluutváří společně s kolegy pomocí pravidelně organizovaných porad, jejichž cílem je sdílení zkušeností a vzájemná podpora. Profesní rozvoj je také hodnocen jako nezbytný a důležitý k vykonávání učitelské profese, ale k tomu, aby mohl být opravdu efektivní potřebuje dostatečnou podporu. Tuto podporu by měl v největší míře zastávat ředitel, který dokáže vyhodnotit, v kterých oblastech jsou učitelovy nedostatky a vhodnými způsoby podpory by se měl pokusit tyto nedostatky eliminovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada.
2. Boudová, S., Šťastný, V., & Basl, J. (2018). *Mezinárodní šetření TALIS 2018. Národní zpráva*. Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodn%C3%AAD%20šetřen%C3%AD/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf
3. Brumovská, T., & Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.
4. Doulík, P., & Škoda, J. (2006). Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. 1-8.
5. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
6. Gadušová, Z., Billiková, A., Hartánská, J., Hockicková, B., Kiššová, M., Lomnický, I., & Malá, E. (2014). *Formovanie kompetencii uvadzajuceho učiteľa*. Nitra: Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta.
7. Helus, Z. (2015). Učitelství jako profese oddaná svému poslání. In Kasper, T., Panková, M. a kol. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: Profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty* (s. 18 – 29). Praha: Academia.
8. Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
9. Hornáčková, V. (2014). *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem*. Hradec Králové: Gaudeamus.
10. Hupková, M. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
11. Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
12. Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
13. Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259 – 274.

14. Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
15. Kelley, P., & Camilli, G. (2007). The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programs: A meta-analysis.
16. Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova.
17. Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
18. Kotásek, J. (Ed.). (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*. Praha: ÚIV.
19. Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
20. Lazarová, B. a kol. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
21. Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261-273.
22. Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
23. MŠMT ČR. (2009). Předpoklady a vzdělávací potřeby pedagogů. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ A SŠ. Dostupné z:
24. MŠMT ČR. (2017). Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Citováno dne 8. 3. 2023. Dostupné z: [<https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>].
25. Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
26. Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
27. Obst, O. (2005). Hospitace v práci ředitele. *Učitelské listy*, 13, 1 – 10.
28. Obst, O., & Prášilová, M. (2002). *Základy školského managementu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

29. Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L. & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10(3), 531-547.
30. Pavlov, I. (2018). Poradenstvo v podpore profesijného rozvoja pedagogických zborov škôl. *Orbis scholae*, 12(3), 31-45.
31. Pišová, M. (2009). *Mentoring: podpora profesního rozvoje učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
32. Pišová, M., & Duschinská, K., a kol. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
33. Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
34. Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
35. Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
36. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
37. Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis scholae*, 8(3), 9 – 21.
38. Sammons, P. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study, *British Educational Research Journal*, 33(5), 681 – 701.
39. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1 – 22.
40. Smolková, J., & Splavcová, H. (2015). *Informační technologie v MŠ ano, či ne? U nás ne*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20587/INFORMACNI-TECHNOLOGIE-V-MS-ANO-%20CI-NE-U-NAS-NE.html#a2>.
41. Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423 – 432.
42. Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum.

43. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. (2018). *Projekt SYPO* [online]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/>
44. Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490-515.
45. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
46. Syslová, Z. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.
47. Syslová, Z. a kol. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
48. Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
49. Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
50. Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*. 24(4), 535 – 561.
51. Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
52. Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
53. Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M. a kol. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
54. Trojan, V. (2021). *Ředitel školy: Uvažování o vyvažování života ředitelů školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
55. Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203-222.
56. Vašátková-Poláchová, J. (2012). *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV.
57. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

58. Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: UK.
59. Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
60. Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring Culture: The Organization's Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
61. *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (Školský zákon). (2004).*
<https://www.zakonyprolidi.cz/nabidka/cs/2004-561/zneni-20050101#p191-1>
62. *Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004).* <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=o+pedagogických+pracovn%C3%ADc%C3%ADch>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Č.	Číslo
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Et. al.	A další
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
ŠVP	Školní vzdělávací program
TALIS	Teaching and Learning International Survey
Tzv.	Takzvaně
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání	35
Graf 2 Délka praxe na pozici ředitel/ka v mateřské škole	36
Graf 3 Nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání učitelů	38
Graf 4 Hodnocení důležitosti dalšího vzdělávání učitelů	39
Graf 5 Hodnocení míry podílení se na profesním rozvoji učitelů	40
Graf 6 Uplatňování uvádějících učitelů	41
Graf 7 Přínos práce uvádějících učitelů pro profesní rozvoj	42
Graf 8 Využívání mentoringu v mateřské škole	43
Graf 9 Přínos mentoringu pro profesní rozvoj učitelů	44
Graf 10 Četnost provádění hospitací učitelů.....	45
Graf 11 Stanovování plánu hospitací.....	46
Graf 12 Způsob vyhodnocování hospitací	47
Graf 13 Úroveň dovedností učitelů v mateřské škole.....	48
Graf 14 Přehled o druzích DVPP	50
Graf 15 Nejčastější formy dalšího vzdělávání učitelů	51
Graf 16 Největší vliv na vzdělávací akce v mateřské škole.....	52
Graf 17 Spokojenost s obsahovou nabídkou DVPP	53
Graf 18 Preferování metod profesního rozvoje	54
Graf 19 Prostředky pro motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání.....	55
Graf 20 Využívání sebereflexe učitelů v mateřské škole	56
Graf 21 Využití sebereflexe učitelů ve vztahu k profesnímu rozvoji	57
Graf 22 Práce ředitelů s výsledky sebereflexe v zájmu jejich dalšího rozvoje.....	58
Graf 23 Překážky znemožňující podporovat profesní rozvoj učitelů	59
Graf 24 Kategorie ukazující kvalitu učitele	60

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Složení respondentů	34
Tabulka 2 Nejvyšší dosažené vzdělání	35
Tabulka 3 Délka praxe na pozici ředitel/ka v mateřské škole	36
Tabulka 4 Typ mateřské školy z hlediska zřizovatele	37
Tabulka 5 Nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání učitelů.....	38
Tabulka 6 Hodnocení důležitosti dalšího vzdělávání učitelů	39
Tabulka 7 Hodnocení míry podílení se na profesním rozvoji učitelů.....	40
Tabulka 8 Uplatňování uvádějících učitelů	41
Tabulka 9 Přínos práce uvádějících učitelů pro profesní rozvoj	42
Tabulka 10 Využívání mentoringu v mateřské škole	43
Tabulka 11 Přínos mentoringu pro profesní rozvoj učitelů	44
Tabulka 12 Četnost provádění hospitací učitelů	45
Tabulka 13 Stanovování plánu hospitací	46
Tabulka 14 Způsob vyhodnocování hospitací	47
Tabulka 15 Úroveň dovedností učitelů v mateřské škole	49
Tabulka 16 Přehled o druzích DVPP	50
Tabulka 17 Nejčastější formy dalšího vzdělávání učitelů	51
Tabulka 18 Největší vliv na vzdělávací akce v mateřské škole.....	52
Tabulka 19 Spokojenost s obsahovou nabídkou DVPP.....	53
Tabulka 20 Preferování metod profesního rozvoje.....	54
Tabulka 21 Prostředky pro motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání.....	55
Tabulka 22 Využívání sebereflexe učitelů v mateřské škole.....	56
Tabulka 23 Využití sebereflexe učitelů ve vztahu k profesnímu rozvoji	57
Tabulka 24 Práce ředitelů s výsledky sebereflexe v zájmu jejich dalšího rozvoje.....	58
Tabulka 25 Překážky znemožňující podporovat profesní rozvoj učitelů.....	59
Tabulka 26 Kategorie ukazující kvalitu učitele	61

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P 1: DOTAZNÍK	81
-----------------------------	----

PŘÍLOHA P 1: DOTAZNÍK

Profesní rozvoj učitelů pohledem ředitelů mateřských škol

Vážení ředitelé mateřských škol,

jmenuji se Barbora Adamicová a jsem studentkou 2. ročníku magisterského studijního programu Předškolní pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku **zabývajícího se profesním rozvojem učitelů**.

Dotazník je anonymní a Vaše odpovědi budou využity pouze pro potřeby výzkumu k diplomové práci. Předpokládaný čas k vyplnění dotazníku je asi 15 minut.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

1 Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Žena Muž

2 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Střední vzdělání s maturitní zkouškou Vyšší odborné vzdělání Bakalářské vzdělání Magisterské vzdělání
 Doktorský studijní program

3 Jaká je délka Vaší praxe na pozici ředitel/ka v mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Do 2 let 2 - 6 let 7 - 12 let 13 - 19 let 20 - 27 let 28 - 32 let 32 let a více

4 Jakým typem je Vaše mateřská škola z hlediska zřizovatele?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Veřejná Soukromá Firemní

5 Jaké je nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání učitelů ve Vaší mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Středníškolské vzdělání Vyšší odborné vzdělání Vysokoškolské vzdělání (Bc., Mgr.)

6 Ohodnotte, jak důležité je pro Vás další vzdělávání učitelů.

Nápověda k otázce: *(1 - nedůležité, 5 - velmi důležité)*

☆☆☆☆☆ / 5

7 Ohodnotte, do jaké míry se podílíte na profesním rozvoji učitelů?

Nápověda k otázce: *(1 - nepodílím se, 5 - plně se podílím)*

☆☆☆☆☆ / 5

8 Uplatňujete ve Vaší mateřské škole uvádějící učitele?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Uplatňuji Neuplatňuji Nemám zkušenost

9 Pokud v mateřské škole uplatňujete uvádějící učitele, do jaké míry hodnotíte jejich práci jako přínosnou pro profesní rozvoj učitelů?

Nápověda k otázce: *(1 - bez přínosu, 5 - velmi přínosnou)*

☆☆☆☆☆ / 5

10 Využíváte ve Vaší mateřské škole mentoring?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Využívám Nevyužívám Nemám zkušenost

11 Pokud v mateřské škole využíváte mentoring, do jaké míry jej hodnotíte jako přínosný pro profesní rozvoj učitelů?

Nápověda k otázce: *(1 - bez přínosu, 5 - velmi přínosný)*

☆☆☆☆☆ / 5

12 Jak často provádíte hospitace Vašich učitelů?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1x za měsíc 1x za pololetí 1x za rok Neprovádím
 Jiné

13 Stanovujete si plán hospitací?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Stanovuji Nestanovuji Částečně stanovuji

14 Jakým způsobem vyhodnocujete hospitace?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ústní vyhodnocení Písemné vyhodnocení Ústní i písemné vyhodnocení
 Jiné

15 Ohodnoťte úroveň dovedností Vašich učitelů.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Nízká úroveň	Střední úroveň	Vysoká úroveň
Dovednost organizovat, řídit třídu, formulovat vhodné výchovně - vzdělávací cíle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovednost efektivní komunikace s dětmi, rodiči a kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovednost provádět diagnostiku a hodnocení dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovednost sebereflexe a využití jako zpětné vazby pro další práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovednost pozitivně utvářet klima ve třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dovednost motivovat a aktivizovat děti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Jakou formu dalšího vzdělávání nejčastěji využíváte ve Vaší mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Přednášky, školení Semináře Kurzy Samostudium
 Jiné

17 Poskytujete učitelům objektivní zpětnou vazbu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Poskytuji Neposkytuji

18 Vyberte, co má největší vliv na výběr vzdělávacích akcí ve Vaší mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Aktuální potřeba mateřské školy Individuální potřeba učitele Státní rozpočet - ONIV
 Jiné

19 Máte jako ředitel/ka přehled o druzích DVPP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne

20 Do jaké míry jste spokojen/a s obsahovou nabídkou DVPP?

Nápověda k otázce: *(1 - Nespokojen/a, 5 - Velmi spokojen/a)*

- ☆☆☆☆☆ / 5

21 Jaké prostředky nejčastěji používáte pro motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Vyšší finanční ohodnocení Pochvalu Uznání od kolegů Podílení se na vzdělávací akci pro děti Setkávání s odborníky
- Jiné

22 Jaké metody profesního rozvoje preferujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Samostudium Porada Mentoring Pověření úkolem Rotace práce
- Jiné

23 Využívají učitelé ve Vaší mateřské škole sebereflexi?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne

24 Jsou výsledky sebereflexe vhodně využívány ve vztahu k profesnímu rozvoji?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne

25 Pracujete vy jako ředitel/ka mateřské školy s výsledky sebehodnocení učitelů v zájmu jejich dalšího rozvoje?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne

26 Vyberte, které z překážek Vám znemožňují podporovat profesní rozvoj učitelů.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Časová náročnost Finanční náročnost Nizká ochota učitelů se dále vzdělávat Nedostupnost vhodné nabídky Organizační komplikace
- Jiné

27 Určete, která z kategorií je podle Vás ukazatelem kvality učitele.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Učitel využívá aktivizační metody	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel efektivně komunikuje s dětmi, kolegy i s rodiči	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel vytváří příznivé a bezpečné klima ve třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel pravidelně a kvalitně vede dokumentaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel spolupracuje s dětmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel vybírá vhodné organizační formy vzhledem k cílům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel přebírá odpovědnost za výsledky dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel reflektuje svoji práci a rozvíjí sám sebe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28 Napište, jaký je Váš názor na profesní rozvoj učitelů mateřských škol.

29 Napište, jak podporujete profesní rozvoj ve Vaší mateřské škole.