

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

### **Role ředitele mateřské školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.**

Role of nursery school director in the process of further education of pedagogical staff.

Hedvika Skalická

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Školský management (B SMG)

2019

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

V Praze, dne 1.4.2019

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní PhDr. Michaele Tureckiové CSc. za trpělivost, ochotu, podnětné rady a odborné vedení při zpracování této práce.

## **ABSTRAKT**

Tématem práce je další vzdělávání pedagogických pracovníků a role ředitelů mateřských škol v tomto procesu.

Ředitelé škol jsou na základě ustanovení školského zákona odpovědní za odbornou pedagogickou úroveň poskytovaného vzdělávání a školských služeb. Tato odborná pedagogická úroveň má být garantována zejména průběžným vzděláváním pedagogických pracovníků, a to v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Další vzdělávání je pro pedagogické pracovníky povinné po celou dobu výkonu pedagogické praxe a ředitel školy připravuje pro další vzdělávání připravuje podmínky. Zákon nijak nestanoví, jakým způsobem má k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních docházet. Zákon nestanoví ani způsob zpracování povinných plánů dalšího vzdělávání, tj. jakém časovém horizontu budou zpracovány a jaké budou mít náležitosti. Ředitel je povinen při plánování a organizování dalšího vzdělávání přihlížet k potřebám školy, finančním možnostem školy a studijním zájmům pedagogických pracovníků a organizovat, v souladu s vyhláškou o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, studium pro prohlubování kvalifikace, studium pro získání dalších kvalifikačních předpokladů a případně i studium pro získání kvalifikačních předpokladů. Záleží tedy zcela na řediteli, jeho přístupu, znalostech a zkušenostech, jaký systém vzdělávání pedagogických pracovníků v jím řízené organizaci zavede. Povinnosti ředitelů v této oblasti spočívají zejména v plánování, realizaci a hodnocení tohoto vzdělávání. Záměrem práce je zjistit, jaký vliv má plnění rolí manažera ve škole ředitelkami vybraných mateřských škol na proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Od této základní otázky vplynuly další otázky, a to zjistit, jakým způsobem jsou ředitelkami mateřských škol naplňovány role manažera ve škole v této oblasti, jakým způsobem k dalšímu vzdělávání ve vybraných školách dochází a zda proces dalšího vzdělávání ve vybraných mateřských školách odpovídá procesu popisovanému v odborné literatuře.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Další vzdělávání, další vzdělávání pedagogických pracovníků, proces, kompetence, předškolní vzdělávání, ředitel školy, role ředitele škol.

## **ABSTRAKT**

The topic of this work is further education of pedagogical staff and the role of nursery directors in this process.

The headmasters of schools are responsible under the provisions of the Education Act for the professional pedagogical level of the provided education and school services. This professional pedagogical level is to be guaranteed especially by continuous education of pedagogical staff in the system of further education of pedagogical staff. Further education is compulsory for teaching staff throughout the teaching period and the school head prepares conditions for that. The law does not stipulate in any way how to provide further education of teaching staff at schools and school facilities. The Act does not stipulate also the way of processing of compulsory further education plans, i.e. in what time frame they will be elaborated and what necessities they will have. When planning and organizing further education, the Director is obligated to take into account the needs of the school, the financial possibilities of the school and the educational interests of the teaching staff and to organize, in accordance with the decree on further education of teachers, studies for deepening qualifications, studying for further qualifications and possibly studying to qualify. So it depends entirely on the director, his attitude, knowledge and experience which system of education of teachers in the organization he manages. The directors' responsibilities in this area are mainly in planning, implementing and evaluating this education. The aim of the thesis is to find out the influence of the role of the top manager at school by the directors of selected kindergartens on the process of further education of pedagogical staff. Further questions arose from this basic question, namely how the headmistress of kindergartens are fulfilling the roles of the school manager in the area of further education of pedagogical staff. How the further education in selected schools occurs and whether the process of further education in selected kindergartens corresponds to the process described in the literature.

## **KEYWORDS**

Further education, further education of pedagogical staff, process, competence, pre-school education, school director, the role of a school director.

## Obsah

Úvod .....	7
1 Vymezení termínů na základě odborné literatury.....	8
1.1 Další vzdělávání.....	8
1.1.1 Zákonné vymezení.....	9
1.1.2 Význam dalšího vzdělávání.....	10
1.2 Další profesní vzdělávání.....	11
1.2.1 Strategie organizace.....	15
1.2.2 Koncepce dalšího profesního vzdělávání .....	16
1.2.3 Systém dalšího profesního vzdělávání .....	18
1.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	20
1.3.1 Zákonné vymezení.....	21
1.3.2 Pedagogický pracovník a kompetence pedagogických pracovníků v mateřských školách jako východisko pro další vzdělávání. ....	23
1.4 Proces vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků .....	24
1.4.1 Identifikace vzdělávací potřeby.....	24
1.4.2 Plánování vzdělávání.....	26
1.4.3 Realizace vzdělávání .....	27
1.4.4 Monitorování a hodnocení vzdělávání .....	27
1.5 Role ředitele školy v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.....	30
2 Výzkumné šetření.....	34
2.1 Výzkumné otázky .....	34
2.2 Výzkumná metoda .....	35
2.3 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru .....	36
2.4 Výzkumný vzorek.....	37

2.5	Charakteristiky mateřských škol.....	38
2.6	Interpretace a výsledky rozhovorů.....	41
3	Závěr.....	52
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	54
	Příloha: Plány DVPP poskytnuté z oslovených mateřských škol .....	56

## Úvod

Posláním školy je poskytovat výchovu a vzdělávání, které umožní dětem, žákům, studentům vstup do dalšího stupně vzdělávání a posléze i úspěšné uplatnění na trhu práce, případně ovlivní i kvalitu osobního a občanského života jedince.

Předškolní vzdělávání vytváří předpoklad pro další vzdělávání dětí a pomáhá vyrovnávat rozdíly ve vývoji dětí před nástupem do základní školy. (§ 33, zákon č. 561/2004 Sb.) Z uvedeného vyplývá důležitost a široký záběr předškolního vzdělávání, potažmo i nároky na kompetence pedagogických pracovníků mateřských škol a nezbytnost jejich průběžného vzdělávání za účelem obnovy, doplnění, upevnění či rozšíření potřebných znalostí a dovedností, přičemž nelze opominout ani péči o jejich osobnostní rozvoj, neboť děti předškolního věku přijímají vzor, který jim poskytuje dospělý poměrně nekriticky a odtud pramení i potřebná osobnostní kvalita pedagogů v mateřské škole.

Klíčovou osobou, která ovlivňuje další vzdělávání pracovníků ve školách a školských zařízeních je ředitel školy, školského zařízení. Ten jako manažer plánuje další vzdělávání, rozhoduje metodách a formách vzdělávání, o účasti na vzdělávání a při tom zvažuje organizační a finanční možnosti školy, vzdělávací potřeby i vzdělávací zájmy pedagogických pracovníků školy. Optimální způsob vedení lidí a komunikace, koordinace dalšího vzdělávání, motivace a aktivace učitelů a v neposlední řadě i vlastní příklad, to všechno jsou důležité činnosti vedoucího pedagogického pracovníka, které mají zajistit optimální fungování školy jako organizace, kvalitu pedagogického procesu i spokojenost všech aktérů předškolního vzdělávání.



# 1 Vymezení termínů na základě odborné literatury

## 1.1 Další vzdělávání

Andragogický slovník definuje další vzdělávání jako vzdělávání, jenž je součástí celoživotního učení. Je druhou etapou učení, která následuje po získání počátečního vzdělání ve školách, po opuštění vzdělávacího systému, po prvním vstupu do pracovního procesu. Další vzdělávání se uskutečňuje ve školách a školských zařízeních, tj. u poskytovatelů formálního vzdělávání, dále pak i v mimoškolních zařízeních, které poskytují neformální vzdělávání. Další vzdělávání se člení na profesní, zájmové a občanské. (Průcha, Veteška, 2014)

MŠMT ve své výroční zprávě za rok 2017 další vzdělávání definuje jako veškeré vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním, avšak s počátečním vzděláváním úzce souvisí, neboť schopnosti získané v počátečním vzděláváním další vzdělávání prohlubuje, doplňuje, aktualizuje, mění. MŠMT další vzdělávání považuje za významnou oblast školské politiky a v souvislosti s provedenými výzkumy v oblasti dalšího vzdělávání si ČR ve Strategii vzdělávací politiky 2020 stanovila cíle dalšího vzdělávání, které spočívají

- ve vytváření informovaného prostředí, které bude občany ke vzdělávání stimulovat, přičemž je třeba se zaměřit zejména na nekvalifikované a sociálně znevýhodněné občany,
- v podpoře a rozvíjení práce škol a školských zařízení a dalších institucí, které poskytují další vzdělávání (profesní, zájmové, rekvalifikaci i občanské) jako center celoživotního učení a
- v neposlední řadě prostřednictvím Národní soustavy kvalifikací usměrňovat nabídku dalšího vzdělávání, neboť je úzce spojené s potřebami trhu práce. (MŠMT, 2018)

Další vzdělávání, které formuje pracovní schopnosti člověka, je obvykle členěno do třech základních oblastí, kterými jsou oblast vzdělávání, oblast kvalifikace a oblast rozvoje. Oblast vzdělávání zahrnuje základní znalosti a dovednosti. Oblast kvalifikace orientaci, doškolení, přeškolení a profesní rehabilitaci. Oblast rozvoje zahrnuje vzdělávání lidí s vysokým potenciálem, u nichž lze očekávat v rámci organizace kariérní postup, delegování pravomocí a odpovědnosti apod. (Bartoňková, 2010)

### 1.1.1 Zákonné vymezení

Vzdělávání a rozvoj pracovníků jsou součástí znění příslušných právních předpisů. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, definuje péči o zaměstnance, jejíž součástí je i rozvoj pracovníků. Ten je dále členěn. (Šikýř a kol., 2016)

- Zaškolení a zaučení, pokud do zaměstnání přichází člověk bez potřebné kvalifikace, v případě pokud zaměstnanec přechází na jiný druh práce, Zaškolení a zaučení se považuje za výkon práce a slouží k adaptaci pracovníka na pracovišti, neboť jen dobře adaptovaný jedinec je připraven podávat požadovaný pracovní výkon. Zahrnuje formální i neformální procedury, jež mají zajistit dostatečný přísun informací adaptovanému, odborné zapracování a sociální začlenění do kolektivu. (Šikýř, a kol, 2016)
- Odborná praxe absolventů škol, spočívá v povinnosti zaměstnavatelů tuto praxi zajistit. Absolventem se rozumí ten, kdo získal odbornou kvalifikaci, přičemž jeho praxe, od získání odborné kvalifikace, nedosáhla 2 let. (§229 zákoníku práce)
- Prohlubování kvalifikace, spočívá v průběžném vzdělávání v rámci sjednaného druhu práce. Zaměstnavatel je oprávněn zaměstnanci účast na vzdělávání uložit. Náklady na toto vzdělávání hradí zaměstnavatel. (§ 230 zákoníku práce)
- Zvýšením kvalifikace se pak rozumí jak změna hodnoty kvalifikace, tak i její rozšíření. Zaměstnavatel podporuje zvyšování a rozšiřování kvalifikace, pokud je v souladu s jeho potřebou. (Šikýř a kol., 2016)

Zákoník práce je obecnou normou, ze které vycházejí a vzdělávání zaměstnanců upravují další zvláštní právní předpisy. V případě školství je tímto zvláštním právním předpisem zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Lze tedy říci, že zvláštními zákony se ředitel školy řídí při plánování a realizaci vzdělávání pedagogických pracovníků, zákoníkem práce se řídí při vzdělávání nepedagogických pracovníků. (Syslová Z. a kol., 2015)

Samotné vzdělávání dospělých je pro svou vysokou společenskou významnost zakotveno i v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání,

kdy v souladu s Národní soustavou kvalifikací mohou být kompetence a kvalifikace získané v dalším vzdělávání formálně uznány. (Průcha, Veteška, 2014)

### **1.1.2 Význam dalšího vzdělávání**

Další vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání. Řada lidí v produktivním věku je stále častěji vystavována změnám, ať už v organizaci, ve které jsou zaměstnáni nebo z důvodu samotné změny zaměstnání. Tyto změny vedou k potřebě osvojit si zcela nové znalosti, které v počátečním vzdělávání jedinec nezískal a k tomu dochází zpravidla prostřednictvím dalšího vzdělávání. (MŠMT, 2018) Význam dalšího vzdělávání spočívá v přípravě lidí na tyto změny a budování jejich schopností se změnami se vyrovnat, což se následně projeví v jeho efektivitě, návratnosti. Efektivitou se zpravidla zabývají organizace, které vzdělávání dospělým poskytují. Cílem je zajistit optimální vztah mezi vstupy a výstupy. Efektem vzdělávání se tedy rozumí poměr mezi vynaloženými prostředky (vstupy) a přínosem vzdělávání (výstupy), někdy bývá měřeno i osobní úsilí zaměstnance. Obecně je žádoucí, aby se efekty vzdělávání dospělých projeví ve zvýšené pracovní uplatnitelnosti jedince, ve zvýšené produktivitě práce, ve snižování fluktuace apod. (Průcha, Veteška, 2014) Efekt rozvoje pracovníků lze zajistit i tím, že organizace budou předcházet rizikům neúspěchu dalšího vzdělávání, například tím, že zvolí k jejich vzdělávání strategický, kompetenční a systematický přístup. (Bartoňková, 2010)

*„V dnešní době informací, resp. znalostní společnosti je naléhavou výzvou, aby si organizace dokázaly účelně vytvořit a účinně zhodnotit své znalostní zázemí. Smyslem tohoto úsilí je významné zlepšení konkurenční pozice organizace a snaha zajistit dlouhodobě udržitelnou konkurenční výhodu.“* (Vodáček, Vodáčková, 2013) V takovéto organizaci dochází k záměrnému a systematickému vytváření, obnově a praktickému využívání znalostí, které vedou nejen k rozvoji jednotlivce, ale celé organizace. (Vodáček, Vodáčková, 2013)

## 1.2 Další profesní vzdělávání

„O lidech, jimiž organizace disponuje a jejichž pomocí dosahuje svých cílů, se často mluví jako o lidských zdrojích.“ (Šikýř, 2016) Termín lidské zdroje je v současné době hojně používaný. K úplnému pochopení tohoto termínu může pomoci definice Jiřího Plamínka, který jej upřesňuje tím, že lidské zdroje nejsou lidé, ale jejich potenciál k výkonu, tj. jejich vlastnosti, dovednosti a postoje. (Plamínek, 2018) Lidské zdroje jsou v současné době považovány za nejcennější zdroj, kterým organizace disponují. To, zda a do jaké míry bude organizace ve svém působení úspěšná a s ní i práce manažera se významně odvíjí od dostatečného množství kvalifikovaných zaměstnanců, od jejich loajality i angažovanosti. (Vodáček, Vodáčková, 2013)

Dalším profesním vzděláváním se rozumí veškeré formy profesního a odborného vzdělávání, ke kterým dochází v průběhu aktivního pracovního působení člověka. Jeho úkolem je formovat pracovní schopnosti zaměstnanců. Další profesní vzdělávání má přímou souvislost s pracovním zařazením zaměstnance v organizaci a budováním jeho kompetencí k výkonu. Podstatou tohoto vzdělávání je vytváření souladu mezi kvalifikací objektivní, tj. požadavkem na formální kvalifikaci a odbornost pracovníka s ohledem na náročnost práce a kvalifikací subjektivní, tj. souborem znalostí, dovedností, zkušeností, kterými pracovník disponuje, a které může eventuálně v pracovním procesu využít. (Průcha, Veteška, 2014)

Další profesní vzdělávání zahrnuje vzdělávání:

- povinné (ze zákona): školení v oblasti bezpečnosti práce, požární ochrany, ověřování odbornosti pracovníků veřejné správy, ověřování způsobilosti vybraných profesních skupin a
- kvalifikační: rozvoj schopností a osobnosti pracovníka (kompetencí) v souvislosti s pracovním místem, ovlivňování jeho postojů a kultivace pracovního chování. (Průcha, Veteška, 2014)

Z uvedeného vyplývá, že potřeba vzdělávání pracovníků vychází z potřeby odstranit identifikovaný rozdíl mezi aktuálními schopnostmi pracovníků a schopnostmi pro výkon práce požadovanými. (Šikýř a kol., 2016) Jedná se o neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce. (Průcha, Veteška, 2014) Prostřednictvím kvalifikačního

vzdělávání dochází k upevňování, prohlubování a zvyšování kvalifikace, tj. rozvoji pracovních kompetencí a postojů zaměstnanců. (Šikýř a kol., 2016)

Jsou-li schopnosti pracovníka vzhledem k jeho pracovním povinnostem nedostatečné, je třeba na problém reagovat. V tomto ohledu pro zaměstnavatele existují dvě cesty. Jednou je vzdělávání konkrétního pracovníka a tou druhou je úprava požadavků na schopnosti konkrétního pracovníka. Volba cesty se odvíjí od více možností. Vzdělávání je sice nákladné, ale zvyšuje úroveň schopností lidí a obvykle přináší dlouhodobý úspěch. (Plamínek, 2018) To znamená, že zaměstnavatel své zaměstnance vzdělává nejen pro posílení jejich kompetencí k výkonu v aktuálním čase, ale rovněž i do budoucna a tím připravuje zaměstnance na možnou změnu podmínek pro výkon práce v daném pracovním místě. Připravenost zaměstnance na změny pak znamená ochotu změnu přijmout, uchopit ji jako výzvu a příležitost, což v konečném důsledku usnadňuje zaměstnavateli dosahovat cílů organizace. (Šikýř a kol., 2016)

Charakter vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci ovlivňuje prostředí. Vnější prostředí (sociální, technologické, ekonomické, politické) i vnitřní prostředí (existence strategie organizace a její provázanost se strategií řízení lidských zdrojů, existence organizačních a institucionálních předpokladů pro vzdělávání). Pokud nastane v prostředí (jeho segmentu) nějaká změna, může potencionálně vyvolat změnu v organizaci a tou může být i vzdělávací potřeba. (Bartoňková, 2010) V souvislosti s vývojem a změnami, ke kterým v prostředí dochází, se pracovníci dříve či později dostanou do situace, kdy je třeba jejich kvalifikaci doplnit, rozšířit či dokonce změnit. Pro zajištění včasného a účelného vzdělávání a rozvoje pracovníků se doporučuje zavést v organizaci jednoduché a funkční plány, jejichž plnění proces vzdělávání zajistí. Proces vzdělávání a rozvoje pracovníků v plánech zahrnuje tři fáze:

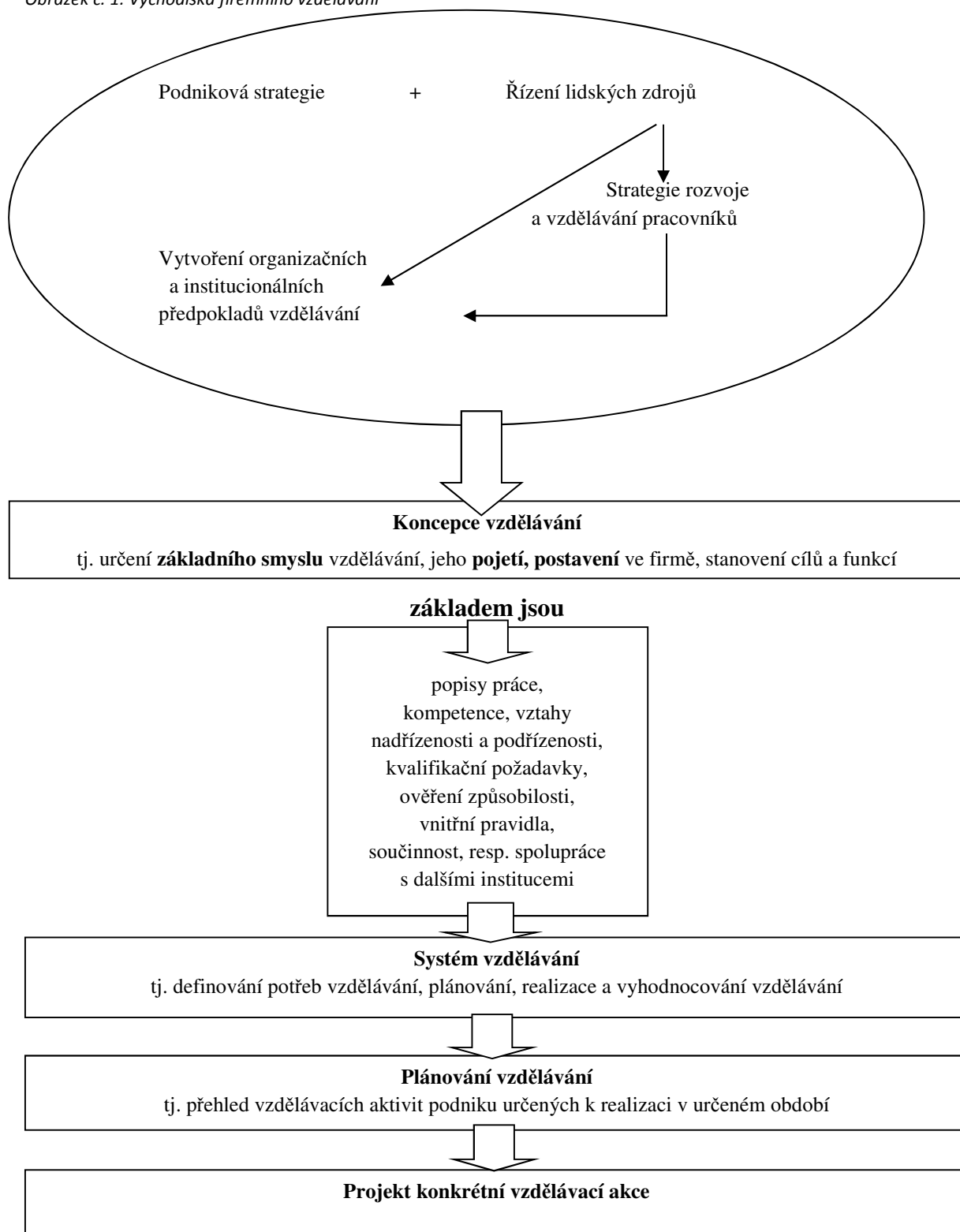
- stanovení cílů a reálné potřeby vzdělávání včetně kritérií pro plnění a hodnocení výsledků vzdělávání,
- zajištění realizace vzdělávání, které spočívá v zajištění zdrojů a jeho vlastní realizace, ve stanovení postupů hodnocení kompetencí zaměstnanců a ve stanovení metod a forem vzdělávání a

- vyhodnocení výsledků vzdělávání a stanovení závěrů o přínosu vzdělávání u pracovníků s ohledem na optimální pracovní zařazení a s ohledem na další zvyšování kvalifikace. (Vodáček, Vodáčková, 2013)

V konečném důsledku je cílem dalšího profesního vzdělávání v organizacích žádoucí ovlivnění pracovního výkonu zaměstnanců, týmů a potažmo celé organizace, přičemž změny bývá dosahováno kvalitativní změnou potenciálu (schopností) k pracovnímu výkonu. (Plamínek, 2018)

K provedení změny je zpravidla nutné u pracovníků posilovat jejich motivaci. Motivovat zaměstnance je nezbytnou součástí činnosti vedoucích pracovníků, manažerů. Motivace v pracovním prostředí se nazývá pracovní motivací, zahrnuje ochotu zaměstnance pracovat, ovlivňuje jeho přístup k práci. Motivace vyplývá z jeho vnitřních pohnutek, potřeb. Manažeři uplatňují motivaci přímou i nepřímou. Přímá motivace souvisí s vlastní prací, která je zaměstnancem vnímána jako zdroj uspokojení. Nepřímá motivace souvisí s odměňováním. (Trojanová, 2014) Při motivaci a při výběru způsobu stimulace je nezbytné respektovat osobnost člověka, jeho motivační založení. (Průcha, Veteška, 2014)

Obrázek č. 1: Východiska firemního vzdělávání



Zdroj: Bartoňková, 2010, s. 28

### 1.2.1 Strategie organizace

Úspěšné působení organizace se vždy odvíjí od jejího poslání (mise) a formulace vize. Poslání vytváří orientaci organizace pro stanovení oblasti jejího podnikání, tedy činnosti a užitečnosti. Vize pak vytváří smysluplný a přitažlivý obraz budoucnosti. (Vodáček, Vodáčková, 2013) Vize je dlouhodobého charakteru, proto by cíle vize měly být orientační a ne absolutní, přesto však dostatečně konkrétní, aby při nabývání konkrétních hodnot dokázaly informovat, zda organizace skutečně jde vytýčeným směrem. (Plamínek, 2018)

Ze strategie vychází i plánování dalšího vzdělávání. Strategie vychází z nezbytných analýz vnitřního i vnějšího prostředí. Ty umožňují organizaci zorientovat se v situaci, ve které se nachází, umožňuje správně zformulovat své poslání a vizi a stanovit si reálné dlouhodobé i krátkodobější cíle. Umožňují snižovat riziko chyb, předvídat změny. Strategie pak umožňuje reagovat na ně, případně je i iniciovat a využívat změn pro svůj prospěch. Strategie dává organizaci směr, kterým se bude ubírat, udává, co pro dosažení cíle udělá (procesy), co k tomu bude potřebovat (zdroje) a kde je získá. (Bartoňková, 2010)

Ze strategie organizace vychází následně personální strategie, jejíž součástí je i personální rozvoj. Ten souvisí s personálními pracemi, které umožňují, prostřednictvím rozvoje lidí, využívat plánované potřeby lidí z vnitřních zdrojů a umožňují rovněž i kariérní růst pracovníků. (Šikýř a kol., 2016) V současné době je žádoucí, aby personální strategie cílila na tři oblasti, a to na spokojenost pracovníků, jejich udržení a další rozvoj a produktivitu práce. (Vodáček, Vodáčková, 2013) To vyžaduje vytvoření organizačních předpokladů pro vzdělávání, které spočívají v dostatečném počtu zaměstnanců podléjících se na plánování a realizaci dalšího vzdělávání, v dostatečném prostoru pro vzdělávání, ve výběru kvalitních vzdělávacích programů, v zajištění materiálního i technického vybavení apod. (Šikýř a kol., 2016)



### 1.2.2 Koncepce dalšího profesního vzdělávání

Koncepce dalšího profesního vzdělávání představuje smysl a pojetí vzdělávání v organizaci, tj. přístup organizace ke vzdělávání pracovníků. Koncepce konkretizuje strategii vzdělávání, přičemž se řídí cíli strategie organizace. Koncepce stanoví, zda je vzdělávání pracovníků provázané se strategií a zda k jeho realizaci dochází na základě systematického plánování. Koncepce vzdělávání zahrnuje následující kroky:

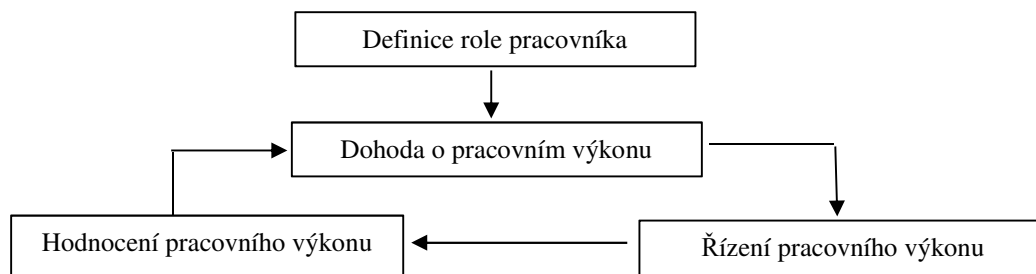
- zpracování popisů pracovních míst z pohledu kompetencí, jeho zařazení v organizační struktuře, pravomocí a odpovědnosti,
- stanovení kvalifikačních požadavků na pracovníky v příslušném pracovním místě, které spočívají v monitoringu a hodnocení práce, v ověřování odborné způsobilosti,
- zpracování vnitřních pravidel, které spočívají v zařazení vzdělávání pracovníků do koncepce personálního managementu (plánování, zajištění, financování)
- spolupráci s dalšími subjekty, které organizaci poskytují vzdělávací služby, analýzy vzdělávacích potřeb, evaluaci (Bartoňková, 2010)

Koncepce poskytují organizacím účinné nástroje pro aplikaci vybraných metod vzdělávání pracovníků. Odborná literatura mezi takové nástroje řadí, mimo jiné, řízení pracovního výkonu či řízení podle kompetencí. (Bartoňková, 2010).

Kompetence, ve smyslu kompetentního výkonu, znamená soubor znalostí, dovedností, návyků, postojů, hodnot člověka, které mu umožňují odevzdávat očekávané a požadované výsledky. (Průcha, Veteška, 2014) Podle Plamínka je kompetence součin potenciálu člověka (schopností) a jeho pracovního výkonu. Pokud člověk v některé z těchto dvou složek selhává, nemůže být považován za kompetentního. (Plamínek, 2018, s. 72)

## Řízení pracovního výkonu

Obrázek č. 2 Cyklus řízení pracovního výkonu



Zdroj: Šikýř a kol., 2016, s. 102

Řízení pracovního výkonu je nepřetržitý proces sledování a měření výkonu pracovníků. Týká se zejména individuálního rozvoje, ale není vyloučeno jeho použití i při rozvoji týmů. Stěžejními cíli řízení pracovního výkonu jsou neustálé zlepšování výkonu práce a neustálý rozvoj pracovníků, a to nejen jejich schopností ale i jejich pracovní motivace a uspokojení z práce. Výhodou oboustranně uzavřené dohody je odstranění problémů, mnohdy konfliktního charakteru, které vznikají při formálním hodnocení. „*Základními metodami řízení pracovního výkonu jsou koučování, mentoring zpětná vazba a counselling.*“ (Bartoňková, 2010) Nástrojem řízení pracovního výkonu je pravidelné a průběžné monitorování a hodnocení práce zaměstnance, které může být formální i neformální povahy a následné poskytování zpětné vazby zaměřené na výsledky, schopnosti, motivaci i podmínky práce. Na řízení pracovního výkonu navazuje hodnocení pracovního výkonu na konci stanoveného období. Výsledkem je identifikace vzdělávací potřeby a vzájemná dohoda o nápravě zjištěných nedostatků. (Šikýř a kol, 2016) Efektivní řízení pracovního výkonu vyžaduje jeho zařazení do personálních činností, aplikování na všechny zaměstnance a realizaci v souladu s podmínkami organizace. (Šikýř, 2016)

Pro efektivní řízení pracovního výkonu na úrovni školy je nezbytné vytvoření takové kultury, ve které jedinci i skupiny převzou zodpovědnost za zlepšování procesů probíhajících ve škole, za zlepšování svých vlastních dovedností i za zvyšování vlastního příspěvku. (Valent, Řízení školy-Letní speciál, 2018)

## Řízení podle kompetencí

Kompetenční přístup je jednou z dalších metod vzdělávání, pracovníků a vychází z tzv. kompetenčního pravidla, podle kterého je třeba veškeré problémy organizace převést na nedostatečné kompetence konkrétních pracovníků. Pravidlem kompetenčního přístupu je tyto kompetence nalézt a následně do systému nějakým způsobem dostat, například i vzděláváním. Definice obsahu kompetence a tvorba kompetenčního modelu pracovní pozice (pracovníka) je jedním ze základních kamenů tvorby strategie vzdělávání. (Bartoňková, 2010) Kompetence vymezuje u pracovníka nejen jeho způsobilost a rovněž i oprávnění k výkonu. Každá další kompetence pracovníka rozšiřuje spektrum úloh, které může pracovník v organizaci plnit. Úkolem manažera je obě dimenze těchto kompetencí u podřízených pracovníků formulovat, rozvíjet i delegovat. (Plamínek, 2018)

### 1.2.3 Systém dalšího profesního vzdělávání

Obrázek č.3 Cyklus systematického vzdělávání zaměstnanců



Zdroj: Šikýř a kol., 2016, s. 152

Systém vzdělávání pracovníků je založen na stále se opakujícím cyklu, který se skládá ze čtyř fází:

- identifikace vzdělávací potřeby, která má poskytovat informace o současném stavu schopností pracovníků, jejímž východiskem je sběr a hodnocení informací,

- plánování vzdělávání zahrnuje seznam vzdělávacích aktivit, které mají být v příslušných termínech uskutečněny. Plán má poskytovat i dostatek prostoru pro vzdělávání „just in time“, tj. pro řešení naléhavých aktuálních nedostatečností, obsahuje finanční i materiální zabezpečení vzdělávacích aktivit. Je to cesta s časovým rámcem, která směřuje k cíli,
- realizace vzdělávání, pro kterou jsou východiskem předchozí kroky v rámci nastaveného cyklu dalšího vzdělávání pracovníků. Vzdělávání může být prováděno jako externí i interní a
- hodnocení vzdělávání, které spočívá v jeho monitorování a vyhodnocování za účelem zjišťování jeho efektivity. (Bartoňková, 2010)

### **1.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Národní institut pro vzdělávání definuje další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) jako těžiště profesního rozvoje pedagogických pracovníků, kdy na základě školou zpracovaného a řízeného systému dalšího vzdělávání dochází k uvědomělému nabývání znalostí a dovedností, rozvíjení schopností pedagogických pracovníků. Cílem DVPP je udržet stávající kvalitu a zároveň i podporovat další rozvoj a inovace, neboť změny, ke kterým ve společnosti dochází vyžadují nové přístupy i ve vzdělávání. (webové stránky NIDV)

DVPP se věnuje i mezinárodní výzkum. V šetření TALLIS 2013 je zmiňována potřeba rozvíjet kompetence učitelů, které jsou nezbytné k tomu, aby jejich výuka byla účinná, a to prostřednictvím zajištění vzdělávacích služeb, které budou rozvíjet schopnosti učitelů vést kvalitní výuku, neboť klíčovým faktorem pro zlepšování výsledků vzdělávání je jejich práce ve třídě. V průzkumu se konstatuje, že se vzdělávací systémy obecně snaží poskytovat učitelům příležitosti pro rozvíjení a rozšiřování jejich kompetencí s cílem dosáhnout nebo udržet vysokou úroveň výuky prostřednictvím vysoké kvality učitelské pracovní síly. Mezinárodní průzkum OECD pro výuku a učení definuje proces profesionálního rozvoje pedagogů jako aktivity, které mohou být poskytovány mnoha způsoby, od těch nejformálnějších až po neformální přístupy. Profesní rozvoj může být poskytován prostřednictvím externích dodavatelů odborných znalostí ve formě kurzů, workshopů nebo prostřednictvím formálních kvalifikačních programů. Profesní rozvoj však může být poskytován i formou neformální spolupráce mezi školami, mezi pedagogy ve školách. Profesionální rozvoj v rámci škol může být poskytován též prostřednictvím koučování, mentoringu nebo plánování spolupráce, výuky a sdílení osvědčených postupů. (TALLIS 2013)

V současné době je stále zřetelnější fakt, že plánování a realizace dalšího vzdělávání a s tím rozvoj kompetencí učitelů rozhoduje o úspěchu školy. V tomto ohledu je třeba, aby si škola uvědomila, na jakém základě k dalšímu vzdělávání v jejím případě dochází, jakou koncepci si škola v oblasti vzdělávání pedagogů stanovila. K posouzení lze využít pět základních přístupů organizací ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců podle Galajdové (2007):

- nulová varianta-vzdělávací potřeby se omezují pouze na proškolení povinná ze zákona, profesní rozvoj pracovníků je ponechán zcela na jejich iniciativě,
- náhodný přístup-vzdělávání a rozvoj pracovníků se podřizují momentálním potřebám, školení je vybíráno náhodně podle aktuální nabídky vzdělávacích institucí,
- organizovaný přístup-vzdělávání je plánované, jsou nastavené požadavky na vzdělávání podle potřeb organizace,
- cílená koncepce-vzdělávání se uskutečňuje průběžně a systematicky na základě identifikovaných vzdělávacích potřeb zaměstnanců, vzdělávání se uskutečňuje jak mimo vlastní organizaci, tak je rovněž je podporováno i vzdělávání při výkonu práce ve vlastní organizaci a
- koncepce učící se organizace-vzdělávání nabývá širší a nový rozměr. Soustřeďuje se na sebevzdělávání, týmové učení, experimentování, supervizi, koučink v rámci vlastní organizace. (Valent, *Řízení školy-Letní speciál*, 2018)

### 1.3.1 Zákonné vymezení

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 24 stanoví pedagogickým pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání. To, za jakým účelem a jakým způsobem se pedagogičtí pracovníci budou vzdělávat, upravuje jeho prováděcí vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen vyhláška).

Povinnost dalšího vzdělávání je stanovena ve své podstatě poměrně obecně a je v zcela kompetenci ředitele školy, jak bude další vzdělávání pedagogických pracovníků ve škole plánováno, uskutečňováno a vyhodnocováno. (Trojan, *Řízení školy-Letní speciál* 2017)

Ředitel školy v souladu s § 164 školského zákona vytváří ve škole podmínky pro další vzdělávání pedagogů. Při plánování DVPP zpracovává plán dalšího vzdělávání, na kterém s pedagogy spolupracuje a projednává jej na pedagogické radě. Plán zohledňuje základní principy dalšího vzdělávání, kterými jsou rovnost příležitostí, zákaz diskriminace, potřeby školy, rozpočet školy a studijní zájmy pedagogů. (Trojanová, 2014)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je úzce spojeno s kariérním systémem. Kariérní systém zákon definuje jako soubor pravidel, podle kterých dochází k zařazení pedagogických pracovníků do kariérního stupně. (§ 29, zákon č. 563/2005 Sb.)

Vyhláška způsob plnění dalšího vzdělávání člení do třech hlavních oblastí, kterými jsou:

- studium ke splnění kvalifikačních předpokladů se uskutečňuje na vysokých školách a ve školských zařízeních pro DVPP a vede k nabytí nezbytných předpokladů, případně k rozšíření kvalifikace. Absolvent získává způsobilost a oprávnění pro výkon pedagogické praxe na jiném druhu školy, na jiném stupni, v jiném oboru vzdělávání. Do této oblasti patří například i vzdělávání asistentů pedagoga a vzdělávání pro vedoucí pedagogické pracovníky,
- studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů vede k rozšíření odborné kvalifikace. Uskutečňuje se v programech celoživotního vzdělávání na vysokých školách. Absolvent po úspěšném ukončení vzdělávacího programu získá oprávnění k výkonu specializovaných, metodických a metodologických činností ve škole a
- studium k prohloubení odborné kvalifikace se uskutečňuje formou krátkodobých kurzů, seminářů v hodinové dotaci nejméně 4 hodiny. Jedná se o průběžné vzdělávání a jeho účelem je obnova, doplnění a prohloubení znalostí, dovedností a schopností v oborových didaktikách, prohloubení znalostí v oblasti pedagogiky, psychologie apod. Absolvent získá osvědčení, bez nutnosti skládat zkoušku.

(§ 1-10, vyhláška č. 317/2005 Sb.)

Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení vydané institucí, jejíž vzdělávací program byl akreditován MŠMT. (§ 24, zákon č. 563/2004 Sb.) Další vzdělávání pedagogických pracovníků zahrnuje i samostudium, k němuž může pedagog využít například odbornou literaturu nebo může zvolit i návštěvu institucí. (Trojanová, 2014) Samostudium vyvažuje povinnost DVPP možností čerpat studijní volno. (Trojan, *Řízení školy*, Speciál 2017) Na studijní volno, které spočívá v samostudiu, náleží pedagogovi dvanáct pracovních dnů ve školním roce při plném pracovním úvazku. Čerpání dnů k samostudiu určuje ředitel školy. (Trojanová, 2014)

### **1.3.2 Pedagogický pracovník a kompetence pedagogických pracovníků v mateřských školách jako východisko pro další vzdělávání.**

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává pedagogickou činnost přímým působením na vzdělávané a je zaměstnancem školy či školského zařízení zapsaného v rejstříku škol a školských zařízení. (§2, zákon č. 563/2004 Sb.) Pedagogický pracovník musí splňovat zákonné předpoklady pro výkon pedagogické praxe, kterými jsou požadovaná kvalifikace, bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. (§ 4, zákon č. 563/2004 Sb.) Zákonem předepsaná kvalifikace pedagoga je významným faktorem, který ovlivňuje ředitele školy už při výběru a přijímání pedagogů do pracovního poměru. (Syslová a kol., 2015) Kvalitní vzdělání učitelů je nezbytnou podmínkou pro účinné působení učitele ve třídě. (Trojan, 2017)

Vzdělávání v předškolním věku má široký záběr a je velmi komplexní. Je založeno na prožitkovém a kooperativním učení, kdy učitel musí být schopen ve vzdělávání rozvrhnout učení řízené a spontánní s ohledem na věk a zralost dětí a rovněž dbát i o učení sociální, kdy je pro dítě on a jeho chování vzorem, neboť malé děti se učí zejména napodobováním. Vzdělávání v předškolním věku je třeba důsledně individualizovat, protože jen tak je možné, aby bylo každé dítě ke vzdělávání stimulováno. Z tohoto důvodu je potřebné, aby učitelé zvládali i pedagogickou diagnostiku a vzdělávací působení pedagogů z pedagogické diagnostiky vycházelo. (RVP PV, 2018)

Mateřské školy potřebují kompetentní pedagogické pracovníky, přičemž kompetentní výkon znamená schopnost jednat úspěšně, zahrnuje jak odpovídající vědomosti a dovednosti, tak i postoje a hodnoty a vlastnosti člověka a rovněž i schopnost dále rozvíjet svůj potenciál. (Průcha, Veteška. 2014)



## 1.4 Proces vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků

*„Manažeři spolu s podřízenými zaměstnanci identifikují potřebu, plánují, realizují a vyhodnocují výsledky vzdělávání pracovníků.“ (Šikýř, 2016)*

### 1.4.1 Identifikace vzdělávací potřeby

Prvním krokem ředitele jako manažera je stanovení vzdělávací potřeby, v odborné literatuře též nazývané vzdělávací mezery. Jedná se o zjištěnou odchylku mezi aktuálním stavem vědomostí, dovedností, schopností učitele a stavem školou požadovaným. (Trojanová, 2014) Identifikace vzdělávací potřeby může vycházet z požadavků na kompetence pracovníků v rámci stanoveného kompetenčního modelu. Jsou-li známé požadavky na pracovníka, lze definovat i potřebné kompetence a měřit jejich aktuální úroveň. Monitorování a hodnocení výkonů umožní zjistit, zda je úroveň kompetencí pracovníků dostatečná, zda je v souvislosti s výkonem vzdělávání skutečně nezbytné, zda bude v určeném případě účinným nástrojem, zda je pracovník dostatečně motivován, jaké existují další bariéry pro zlepšování výkonu a zda se management problematice vzdělávání věnuje dostatečně. V odborné literatuře jsou zmiňovány dva druhy vzdělávacích potřeb. Reaktivní, které řeší aktuální nedostatečnost k výkonu a proaktivní, které se zaměřují na řešení potřeby do budoucna, na základě předpokládaných změn v organizaci. (Bartoňková, 2010)

K identifikaci vzdělávací potřeby může dojít na základě vnější i vnitřní evaluace. Vnější evaluace může být provedená např. Českou školní inspekcí v rámci inspekční činnosti nebo se může jednat o výsledky testování žáků. Vnitřní evaluace může probíhat formou hospitace, rozhovoru, případně analýzou dokumentů, řízením pracovního výkonu. Zjištěnou vzdělávací potřebu je třeba rozpracovat v plánu dalšího vzdělávání pedagogů.“ (Šikýř a kol., 2016)

Na základě identifikace vzdělávací potřeby ředitel zabezpečuje v souladu s právními předpisy:

- Zaškolení (adaptaci, orientaci) v případě, že do školy nastupuje zcela nový učitel, případně se po delší době do školy vrací nebo mění pracovní zařazení. Zákon tuto úroveň vzdělávání pracovníků nijak neupravuje. Je zcela v kompetenci vedoucího

pracovníka, ředitele školy, posoudit, jaké znalosti a dovednosti adaptovanému zaměstnanci mají být předány, kdo mu je bude předávat, jakým způsobem a jak bude adaptace vyhodnocována. Na základě osvědčené praxe je doporučováno, aby ředitel pro tyto účely zpracoval metodiku a pro adaptaci pedagogů ustanovil tzv. uvádějícího učitele, kterým by byl plně kvalifikovaný pedagog s delší praxí.

- Prohlubování kvalifikace, kdy si zaměstnanec průběžně osvojuje nové znalosti a dovednosti v souladu s měnícími se podmínkami pracovního místa, aby mohl i nadále odvádět požadovaný pracovní výkon. Prohlubování kvalifikace ředitel školy zabezpečuje na základě plánu dalšího vzdělávání a může ji pedagogovi nařídit.
- Zvyšování kvalifikace, kdy pedagog získává oprávnění k výkonu dalších činností, např. výuka jiného předmětu, výuka na jiném druhu školy, výkon specializovaných činností. Ke zvyšování kvalifikace dochází u zaměstnanců tehdy, je-li v souladu s potřebou zaměstnavatele, školy. Z uvedeného vyplývá, že je to zaměstnavatel, který rozhoduje, zda ke zvyšování kvalifikace vytvoří zaměstnanci podmínky a rovněž i to, že zvyšování kvalifikace není povinností zaměstnance, a tudíž ji zaměstnavatel nemůže nařídit. (Šikýř a kol., 2016)

V souladu s § 24 odst. 8 zákona o pedagogických pracovnících je nutné dodat, že DVPP se nepovažuje za rekvalifikaci podle zvláštního právního předpisu. (zákon č. 563/2004 Sb.)

V současné době je za významnou podporu profesního rozvoje pedagoga a procesní součást řízení pracovního výkonu považována hospitace. Její význam se oproti uplynulé době změnil a narostl. Přisuzuje se jí nezastupitelné místo nejen pro zkvalitňování pedagogické práce, ale i v oblasti vedení lidí. Tento posun je způsoben změnou pohledu na samotnou hospitaci. Posun spočívá v odklonu od přísné kontroly a trestání za chyby k podpoře pedagoga. Ačkoli povinnost provádět hospitační činnost není ředitelům přímo nařízena a lze ji pouze odvozovat od ustanovení § 302 zákoníku práce, za žádoucí. Stává se nenahraditelným pomocníkem při vzdělávání pedagogů, utváření týmů i nastavování participačního řízení. (Syslová a kol., 2015)

### 1.4.2 Plánování vzdělávání

Na identifikaci vzdělávací potřeby navazuje plánování DVPP, přičemž vlastní plánování probíhá ve třech fázích, jejichž výsledkem plán.

- Fáze přípravná zahrnuje identifikaci vzdělávací potřeby a stanovení cílů.
- Fáze realizační znamená stanovení metod a forem vzdělávání a dochází k určení časového horizontu pro uskutečnění vzdělávacích aktivit, s ohledem na možný vývoj v časovém rámci.
- Fáze zdokonalování znamená průběžné hodnocení vzdělávacích aktivit s ohledem na stanovené cíle a vzdělávací potřeby, ověřují se takové aspekty, jako jsou nákladovost, kvalita apod. (Bartoňková, 2010)

Plán pak vymezuje následující:

- Cíl vzdělávání, který vychází z potřeby vzdělávání ve škole.
- Cílovou skupinu vzdělávání, ta vychází z identifikované vzdělávací potřeby.
- Metody vzdělávání určují, jakým způsobem bude vzdělávání probíhat.
- Lektora, zda bude interní nebo externí.
- Místo vzdělávání, zda bude vzdělávání probíhat na pracovišti nebo mimo pracoviště.
- Čas vzdělávání, kdy bude vzdělávání probíhat, zda v pracovní době nebo mimo ni.
- Požadavky na materiální a technické vybavení a služby související se vzděláváním zahrnují materiál, technologie, dopravné, stravné, ubytování (závisí na zvolené metodě a době).
- Náklady na vzdělávání, které souvisí s počtem vzdělávaných, s místem a časem vzdělávání a zvolenou metodou vzdělávání.“
- Metody vyhodnocování výsledků vzdělávání zahrnují monitorování průběhu vzdělávání, porovnávání výsledků vzdělávání s výchozím stavem, kvantifikaci přínosů pomocí ekonomických ukazatelů apod. Hodnocení výsledků je prováděno na základě předem stanovených kritérií měření a identifikátorů výkonnosti. (Šikýř a kol., 2016)

Správnost zvolené metody vzdělávání se posuzuje s ohledem na cíl vzdělávání, na cílovou skupinu a organizační předpoklady vzdělávání. Zvolená metoda vzdělávání ovlivňuje následně výběr místa vzdělávání. (Šikýř a kol., 2016)

### **1.4.3 Realizace vzdělávání**

Po sestavení plánu vzdělávání následuje jeho realizace. Vlastní realizace spočívá v aplikaci správné metody vzdělávání, která zajistí osvojení požadovaných schopností a ovlivní i chování pedagoga, jenž povedou k požadované kvalitě pracovního výkonu.“ (Šikýř a kol., 2016) Realizace v souhrnu znamená zajištění vzdělávání plněním plánu dalšího vzdělávání, tj. realizací vybraných vzdělávacích aktivit a jejich organizační, finanční a jiné zabezpečení, přičemž vzdělávání může probíhat mimo pracoviště, kdy lze využít nabídky externích školitelů a rovněž i na pracovišti.

Podle Koubka mezi metody vzdělávání na pracovišti patří například asistování, koučování, mentoring, counselling, pověření úkolem, rotace práce, stínování, pracovní porady. Mezi metody vzdělávání mimo pracoviště patří přednášky, semináře, workshopy, demonstrování, Assessment centrum, simulace, případové studie, outdoorové aktivity. (Bartoňková, 2010)

V současné době je vyzdvihován přínos vzdělávání zaměstnance na pracovišti, který spočívá v tom, že probíhá v místě jeho činnosti, v tom, že jsou podávány konkrétní informace, které jsou pro něj, vzhledem ke znalosti kontextu, uchopitelné a pedagog si může získané znalosti okamžitě vyzkoušet. Dalším přínosem jsou i ušetřené finanční prostředky za dopravu i suplování, neboť se takovéto vzdělávání zpravidla koná v době nepřímé pedagogické činnosti učitele. (Trojanová, 2014)

### **1.4.4 Monitorování a hodnocení vzdělávání**

Za účelem zjišťování účinnosti a efektivity vzdělávání zaměstnanců je nutné jeho průběžné monitorování a hodnocení. Výsledky se odráží se v úrovni pracovního výkonu, chování pracovníka a jeho přístupu k práci. (Šikýř, 2016) Účinným nástrojem pro monitorování a hodnocení rozvoje pracovníků je 360° zpětná vazba. Jejím cílem je usměrňovat chování

a jednání jednotlivců tak, aby mohlo docházet i k rozvoji celku. Princip spočívá v hodnocení jednotlivce hned několika spolupracovníky, např. přímým nadřízeným, podřízeným, přísným kolegou, mírným kolegou, zákazníkem, kdy každý z nich hodnotí hodnoceného ze svého úhlu pohledu. Nejčastěji používaným nástrojem pro sběr dat je dotazník zpracovaný na základě kompetenčního modelu, který obsahuje kritéria jako popsané viditelné projevy chování pracovníka v rámci dané kompetence a stupnici měření podle bodů, včetně možnosti slovních komentářů. (Bartoňková, 2010)

Hodnocení vzdělávání by mělo být prováděno jako komplexní evaluace, a to z důvodu potřeby určit hodnotu i efektivitu vzdělávacího programu, instituce, lektora i dopad na vzdělávaného. Jeden z účinných nástrojů v oblasti hodnocení dalšího vzdělávání, který lze využít i ve školství, vytvořil Donald L. Kirkpatrick. Autor tohoto evaluačního modelu vytýčil čtyři úrovně hodnocení vzdělávání. Nejnižší úroveň je reakce, následují v pořadí učení, chování a výsledky. Hodnocení musí začínat na nejnižší úrovni a postupovat k vyšší, neboť každá z vyšších úrovní z té nižší vychází, klade vyšší nároky a vytváří vzájemný vztah. Nejobtížněji hodnotitelná úroveň je ta nejvyšší, výsledky. Proto často bývá v praxi nejméně realizovaná. (webové stránky NÚV, autor PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.)

- Reakce zjišťuje spokojenost účastníků se vzdělávací aktivitou a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu. Její výsledek nevyovídá však o efektivitě vzdělávání, ale o tom, zda byla naplněna očekávání účastníků vzdělávání. Informace jsou na této úrovni získávány pozorováním, rozhovory, dotazníky. (webové stránky NÚV, autor PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.)
- Učení znamená zjišťování, zda si účastníci osvojili příslušné znalosti, dovednosti, postoje, tj. zda byly splněny vzdělávací cíle. Toto lze sledovat i během vzdělávací aktivity, kdy lze získané poznatky a jejich úroveň ověřovat formou průběžných testů, teoretických i praktických zkoušek atd. (webové stránky NÚV, autor PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.)
- Ve fázi chování dochází ke zjišťování, zda jsou poznatky ze vzdělávací aktivity účastníky vzdělávání přenášeny do pracovního procesu. Tato část evaluace je prováděna až v delším časovém odstupu od realizace vzdělávání. Pro posouzení chování je nezbytná dobrá znalost způsobu výkonu práce pracovníka před vzdělávací

aktivitou. Nejčastější metodou zjišťování na této úrovni je pozorování, rozhovor. Cílem hodnocení v této fázi je zjistit, zda vzdělávání bylo skutečně přínosem. (webové stránky NÚV, autor PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.)

- Měření výsledků znamená zjišťování, jaký vliv má vzdělávání na pracovníky, a tedy i dopad na výkonnost organizace. Jedná se o nejnáročnější část evaluace, neboť prokázat přímou souvislost mezi vzděláváním a výkonností organizace lze jen velmi obtížně. Měření výsledků musí vycházet z předem stanovených ukazatelů měření, kterými mohou být například nastavené standardy. (webové stránky NÚV, autor PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.)

Na závěr je třeba dodat, že stanovení takových kritérií v oblasti rozvoje pedagogických pracovníků není jednoduchou záležitostí, neboť posoudit kvalitativní posun ve vzdělávacích výsledcích žáků jako důsledku vzdělávání pedagogů, lze až v delším časovém odstupu. (Trojanová, 2014)

## 1.5 Role ředitele školy v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Roli pracovníka lze definovat jako množinu úloh, které má pracovník v organizaci plnit. Roli určuje jeho pracovní pozice a její definice je účinným nástrojem k orientaci lidí v organizační struktuře a rovněž souvisí s kompetencemi, kterými pracovníci s ohledem na jejich pracovní pozici potřebují disponovat, přičemž rozdělení pracovníků do rolí a přisouzení úloh jednotlivým rolím není nutné brát jako autoritativní výklad. Je však nutné si uvědomit, co jednotlivé úlohy v rámci rolí obsahují a jakými kompetencemi, ale i pravomocemi a odpovědnostmi konkrétní člověk v dané roli potřebuje disponovat, aby splňoval očekávání a požadavky organizace. (Plamínek, 2018)

Ředitele školy, školského zařízení zřizovaného obcí, krajem státem, jmenuje na základě zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona do funkce zřizovatel, a to na dobu šesti let. Ředitelem může být jmenován pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon ředitele školy či školského zařízení podle § 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ačkoli povinnosti ředitele vyplývají zejména ze školského zákona, není to jediný právní předpis, kterým se ředitel musí při své práci vedoucího pracovníka řídit. Je statutárním orgánem, který vystupuje za školu v právních vztazích, je zaměstnavatelem, odpovídá za použití finančních prostředků a v neposlední řadě je také pedagogem. Ředitel jako manažer, v souladu se zněním školského zákona, odpovídá za odbornou pedagogickou úroveň poskytovaného vzdělávání a školských služeb, za tímto účelem řídí, kontroluje, hodnotí práci podřízených zaměstnanců, je povinen vytvářet jim k práci příznivé a bezpečné pracovní prostředí, zajišťuje dodržování právních předpisů. (Syslová a kol., 2015) Ředitelé musí umět inspirovat, motivovat a rozvíjet své zaměstnance. Měli by být schopni chápat své zaměstnance v různých situacích a poskytovat jim zpětnou vazbu, kterou potřebují ke svému růstu. Musí být odborníky i v nejnovějších metodách výuky, učení a hodnocení a zároveň je po nich požadována dovednost výuky a učení, v některých systémech je po nich požadováno, aby byli i schopnými obchodníky (TALLIS 2013) Požadavků na ředitele škol je mnoho a ředitelé ve své každodenní praxi hledají vyváženost mezi výkonem role manažera a výkonem role lídra, přičemž lze konstatovat, že tyto dvě role jsou navzájem provázané a na sobě přímo závislé a rolí vykonavatele pedagogického procesu, který sám řídí. (Trojan, 2017)

Současná manažerská literatura vymezuje dva termíny týkající se požadavků na výkony vedoucích pracovníků. Jedná se o obvyklé funkční vedení pracovníků (managementship) a dynamicky se rozvíjející tvůrčí vedení (leadership). Oba způsoby v praxi fungují vedle sebe a zároveň dochází k tomu, že se částečně mohou překrývat. (Vodáček, Vodáčková, 2013)

Hlavní obsah manažerské práce a podstatu řízení je třeba spatřovat v povinnosti manažera zajistit průnik strategie do praxe, to znamená rozpracovat strategické myšlenky lídrů do dílčích a postupných cílů, stanovit procesy, kterými budou tyto cíle naplňovány a zajistit zdroje, které k tomu budou potřebné. Následně je třeba vše zasadit do časového rámce a zavést systém kontroly, která umožní ve stanovených uzlových bodech zjistit, zda nedochází k nežádoucím odchylkám a zda se organizace stále ubírá směrem k úspěchu, přičemž manažer garantuje kvalitu. (Plamínek, 2018)

Základní struktura manažerské práce spočívá ve výkonu manažerských funkcí. Ty jsou chápány jako specifické činnosti, které manažer musí ovládat, aby je mohl účinně a účelně vykonávat pro zajištění úspěšnosti jemu svěřené organizace. Úkolem manažera je v rámci výkonu manažerských funkcí dosáhnout vzájemného souladu a vyváženosti ve struktuře své práce, neboť jednostranné zaměření na úkor ostatních škodí. V odborné literatuře, s ohledem na vývoj managementu, lze najít různá pojetí definic manažerských funkcí. Nejrozšířenějšímu pojetí odpovídá jejich rozdělení na funkce sekvenční, kam patří plánování, organizování, personální práce, vedení lidí a kontrola a funkce průběžné, které jsou součástí každé ze sekvenčních funkcí, kam je zařazována analýza, rozhodování a implementace. (Vodáček, Vodáčková. 2013) Výkon manažerských funkcí v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se odráží v povinnosti ředitele školy vytvářet podmínky pro další vzdělávání zaměstnanců, které zahrnují zpracování plánu dalšího vzdělávání, a to pro každého jednotlivého pedagoga, realizaci plánu a její zajištění v čase, finančními prostředky, v kontrole a hodnocení. (Syslová a kol., 2015)

V souvislosti s manažerskými funkcemi je v manažerské praxi uznáván koncept manažerských rolí. Jedná se o vytvoření systému činností, které v organizacích vykonávají zejména vrcholoví manažeři. Autorem níže uvedené teorie manažerských rolí je kanadský teoretik a odborník Henry Mintzberger. Na základě jeho učení lze činnosti vedoucích



pracovníků rozdělit do deseti rolí. Ty jsou seskupeny do tří skupin, skupiny rolí interpersonálních, rolí informačních a rolí rozhodovacích. Každá z těchto skupin má svou charakteristickou náplň a obsahuje tyto dílčí role:

Skupina interpersonálních rolí obsahuje role:

- představitele organizace, jako rozhodujícího reprezentanta a mluvčího organizace směrem k partnerům, jako jsou zákazníci, dodavatelé, banky, státní správa
- „vůdce“ organizace, jako hlavní osobnosti pro vedení kolektivu spolupracovníků, které si vybírá, umisťuje, motivuje, stimuluje a účelově rozvíjí
- spojovacího článku, jako zprostředkovatele informací a kontaktu s vnějšími partnery

Do skupiny informačních rolí patří role:

- monitorujícího příjemce informací, který sleduje veškeré druhy informací v okolí, zejména z hlediska jejich užitečnosti pro organizaci
- šířitele informací, který získané poznatky předává těm, kteří je mohou využít ve prospěch organizace a tím zajistí jejich účelové využití
- mluvčího organizace, kdy informuje okolí a svými informacemi spoluvytváří image organizace

Do skupiny rozhodovacích rolí byly autorem zařazeny role:

- podnikatele, jenž spočívá v rozhodování o možných podnikatelských příležitostech, jejich využití a adaptaci organizace na změny, které s sebou příležitosti přinášejí
- řešitele problémů navazuje na roli podnikatele a spočívá v řešení problémů a nenadálých situací, které s sebou přinesly změny, význam role spočívá ve sladění vnitřních činností a zájmů partnerů
- alokace zdrojů zahrnuje získání a včasné rozdělení, případně i přerozdělování zdrojů za účelem efektivního a hospodárného zabezpečení průběhu procesů
- vyjednávače spočívá ve sladování zájmů a dosahování kompromisů, jež vyžaduje dělba práce

V některé manažerské literatuře se objevuje ještě další skupina rolí vedoucího pracovníka. Jedná se o skupinu nazývanou administrativní, která rovněž obsahuje dílčí role, administrátora, sledování a kontroly úkolů, správce rozpočtu.

Koncepce manažerských rolí byla v 80. letech 20. století podrobena zkoumání, do jaké míry jsou role v protikladu s konceptem manažerských funkcí. Závěrem bylo smířlivé stanovisko, že uvedená koncepce manažerských rolí je s výkladem manažerských funkcí v souladu s tím, že se vztahuje především na vrcholové manažery. (Vodáček, Vodáčková, 2013)

## **2 Výzkumné šetření**

### **2.1 Výzkumné otázky**

Jakým způsobem jsou plněny role vedoucího pracovníka ve škole ředitelkami mateřských škol v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

Jak se shoduje proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve vybraných mateřských školách s procesem popisovaným v odborné literatuře?

Jaký vliv má plnění rolí vedoucího pracovníka ve škole ředitelkami mateřských škol na proces dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách?

## 2.2 Výzkumná metoda

Za účelem sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, a to z toho důvodu, že umožňuje, i když na malém počtu vzorků, detailnější průnik do problematiky dalšího DVPP v mateřských školách. Umožňuje odhalit přístup vedení škol i pedagogů k DVPP a aktuální stav procesu DVPP ve vybraných mateřských školách v oblasti plánování, realizace a hodnocení DVPP a zjistit, které aspekty jsou vnímány jako významné a ovlivňující. Délka rozhovoru byla stanovena na 30-60 minut. Rozhovor byl s vědomím respondenta zaznamenáván. V práci je zachována anonymita školy i osoby ředitelky.

Jako další výzkumnou metodu jsem zvolila studium dokumentů školy vztahující se k DVPP za účelem doplnění a upřesnění sdělovaných informací. Dokumenty budou vyžádány k prostudování předem, před uskutečněním vlastního rozhovoru.

Rozhodla jsem se též realizovat předvýzkum, který pomůže zajistit relevantnost výzkumného šetření tím, že pomůže odhalit chyby, které by mohly v realizaci šetření nastat. Předvýzkum umožnil posoudit validitu (platnost získaných dat a informací vzhledem ke skutečnosti a kontextu) i reliabilitu (správnost zvolených metod výzkumu, zda metody skutečně přinášejí data a informace, které přinášet mají) získaných dat. Jako předvýzkum byl proveden s dalším vybraným subjektem polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů školy vztahujících se k DVPP. V rámci práce se jedná o sekundární zdroj informací. V rámci předvýzkumu bylo zjištěno, že je třeba důkladně dbát na správnost používaných termínů a sjednotit jejich význam, neboť jen tak může dojít k pochopení otázky, porozumění odpovědi a správné interpretaci popisované skutečnosti.

Bude docházet k porovnání přístupu ředitelky k DVPP (zvolené koncepce, vnímání významnosti a přínosu DVPP pro pedagogy, pro rozvoj školy), k porovnání podmínek, které školy k DVPP mají z hlediska institucionálního i organizačního a překážek, které školy při uskutečňování DVPP vnímají, k porovnání ředitelkami nastaveného systému procesu DVPP a rozdílů mezi školami a porovnání souladu procesu DVPP ve školách s procesem popisovaným v odborné literatuře, k porovnání vlivu jednotlivých ředitelky na proces DVPP ve škole z pohledu délky praxe, druhu manažerského vzdělání a z pohledu výkonu jednotlivých rolí ředitelkami s ohledem na podmínky školy.

## 2.3 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

S ohledem na to, že se ve vedoucích pozicích v oslovených mateřských školách nacházejí výhradně ženy, bude dále používán termín ředitelka.

**Kolik let jste paní ředitelko ve funkci?**

**Absolvovala jste nějaký druh manažerského vzdělávání, jaký?**

**Co v oblasti DVPP od svých pedagogů očekáváte a z čeho vaše očekávání vyplývají?**

**Podporuje kultura a klima školy DVPP?** *(Jak se kultura projevuje: tradice, vztahy, motivace, spolupráce, podpora pedagogů, sdílení společných myšlenek, způsob komunikace v oblasti DVPP?)*

**Jsou pedagogové k oblasti DVPP aktivní?** *(Jak se to projevuje, jejich postoje k DVPP, motivace, způsob participace pedagogů na plánování, realizaci, hodnocení výsledků, zavádění nabytých znalostí a dovedností do praxe?)*

**Je ve škole identifikována vzdělávací potřeba pedagogů?** *(Jakým způsobem?)*

**Jak je ve škole nastaven proces DVPP, v čem spočívá?** *(Jaké jsou dílčí části celého systému DVPP?)*

**Jaký způsob dalšího vzdělávání škola preferuje, jaký je nejčastější, který méně častý nebo nevyužívaný a proč?** *(Individuální, skupinové, na pracovišti, mimo pracoviště, krátkodobé, dlouhodobější a proč? Jaké má k DVPP podmínky institucionální, organizační?)*

**Je další vzdělávání ve škole vyhodnocováno?** *(Jakým způsobem k němu dochází, jaké z něj plynou závěry pro další práci pedagogických pracovníků?)*

**Co vnímáte jako překážku nebo podporu pro účinné a efektivní DVPP?** *(Limitující faktory?)*

## 2.4 Výzkumný vzorek

Výběr škol byl uskutečněn náhodně, s přihlédnutím ke druhu školy, velikosti školy a území, v němž se škola nachází. Jedná se o náhodný a víceetapový výběr.

K výběru příslušných škol došlo primárně na základě jejich druhu, neboť šetření se týká výhradně mateřských škol. Dalším faktorem výběru byla velikost škol, přičemž z vybraných škol je jedna škola jednotřídní, jedna středně velká se třemi třídami, jedna velká se sedmi třídami a jedna ve společném zařízení se základní školou. Třetím faktorem výběru bylo území. K šetření byly vybrány sedm mateřských škol obce s rozšířenou působností (dále jen ORP) na severozápadě Plzeňského kraje.

Důvodem, proč jsem se rozhodla téma bakalářské práce zpracovat na mateřské školy v územní působnosti ORP na severozápadě Plzeňského kraje je charakter území. Tradičně zemědělské území a nutnost za prací dojíždět způsobuje stagnaci či snižování počtu obyvatelstva a tím i dětské populace. Obce se snaží své školy udržet i za cenu zvýšeného financování, neboť si uvědomují, jak velkou roli hraje škola pro udržení kultury a mladé generace v obci, potažmo v území. Jedná se zpravidla o školy malé až velmi malé, jejichž zřizovateli jsou rovněž menší až velmi malé obce. Ředitelé těchto škol se potýkají s nedostatkem kvalifikovaných pedagogů. Druhým velkým problémem je stárnutí pedagogických sborů. Podle Výroční zprávy Plzeňského kraje z r. 2016/17 je průměrný věk učitele v mateřské škole v Plzeňském kraji 47 let. V mateřských školách vyučují děti z velké části pedagogičtí pracovníci, jejichž počáteční pedagogické vzdělání bylo postaveno na učebních osnovách minulého režimu a současné pojetí vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí, práce na ŠVP, projektování výuky do bloků a témat se učili postupně v každodenní praxi a potřebné znalosti a dovednosti získávali prostřednictvím DVPP.

V důsledku těchto aspektů, které se odrážejí i v kvalitě pedagogické práce školy je průběžné DVPP nezbytností. Aby bylo DVPP efektivní a účinné, je třeba, aby bylo nejen realizované, ale také systematicky plánované a hodnocené na základě předem stanovených srozumitelných kritérií a aby ředitel školy byl schopen svým pedagogům poskytovat zpětnou vazbu, důležitou pro jejich sebereflexi a rozvoj.

## 2.5 Charakteristiky mateřských škol

Informace byly čerpány z veřejných webových stránek vybraných mateřských škol, stránek ČŠI a z rozhovorů poskytnutých ředitelkami škol.

**První mateřská škola** je dvoutřídní mateřská škola, která je součástí jednoho právního subjektu, jenž zahrnuje ještě základní školu a dvě školská zařízení. Mottem školy je: „*I když jsme malí, umíme dělat velké věci.*“ Vedení školy dbá na to, aby byl ve škole důsledně uplatňován individuální přístup k dětem i žákům. V současné době se ve škole vzdělává 47 dětí. Hlavním cílem školy je, aby byly děti šťastné a spokojené, aby se cítily bezpečně, zažívaly úspěch a naučily se všemu, co ve svém věku potřebují umět a znát. Jedním z dlouhodobých vzdělávacích cílů mateřské školy je, aby děti získaly kladný vztah k přírodě kolem sebe. Děti se učí zdravému životnímu stylu, jsou vedeny k uvědomění si odpovědnosti za své chování a jednání. Na tomto nelehkém úkolu učitelky spolupracují s rodiči dětí, kteří jsou vnímáni jako významný partner ve vzdělávání dětí.

V mateřské škole pracují čtyři plně kvalifikované učitelky s praxí delší deset let. Vedení v mateřské škole je zastoupeno vedoucí učitelkou, která přímo podléhá ředitelce školy. ředitelka školy je ve funkci čtrnáct let.

**Druhá mateřská škola** je šestitřídní samostatná škola s celodenním provozem. Budova je členěná do dvou pavilónů, v každém jsou tři třídy, z nichž je jedna zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona. Speciální třída se zaměřuje na odstraňování logopedických vad u dětí. Škola se nalézá v klidné části města uprostřed rozsáhlé zahrady. Mottem školy je: „*Nemůžeme děti naučit všechno, ale můžeme je učinit šťastnými*“. Jako hlavní cíl si škola stanovila učit děti poznávat všemi smysly. Pedagogičtí pracovníci dbají, aby vzdělávání probíhalo prožitkovou formou a bylo spojováno s konkrétními zkušenostmi.

Ve škole pracuje jedenáct učitelek včetně paní ředitelky s patnáctiletou praxí ředitelky na této škole a jeden asistent pedagoga. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou kvalifikovaní s delší pedagogickou praxí.

**Třetí mateřská škola** je jednotřídní škola, která se dlouhá léta potýkala s úbytkem dětí. Úbytek dětí se zastavil až v uplynulém školním roce, po příchodu nové paní ředitelky, která začala školu propagovat i za hranice ORP. Na základě tohoto přístupu škola zaznamenala

větší zájem rodičů o vzdělávání svých dětí v malé škole rodinného typu z okolních obcí. Mottem školy je: „*Vše, co jsem v životě potřeboval, jsem se naučil v mateřské škole.*“ Hlavním cílem školy je vytvářet pohodové prostředí, kde se všichni dokáží respektovat, kde může každý vyslovit svůj názor, kde prostřednictvím pohádek a písniček dochází ke kultivaci chování, jednání a rovněž i ke vzdělávání.

Ve škole vzdělávání poskytují ředitelka s dlouhou praxí učitelky a čtyřletou praxí ředitelky a plně kvalifikovaná učitelka.

**Čtvrtá mateřská škola** je dvoutřídní mateřská škola. Hlavní úkol vzdělávání škola vidí v rozvíjení fantazie, nadání a talentu dětí, v podpoře zdravého a harmonického rozvoje dětí. Ke vzdělávání je nyní zapsáno 35 dětí ve věkově smíšených třídách. Ředitelka je zkušená učitelka s dlouhodobou praxí učitelky a dvouletou praxí ředitelky. Učitelka je v praxi druhým rokem, druhá učitelka je nekvalifikovaná. Ve škole je jedno integrované dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, které má přiděleného asistenta pedagoga.

**Pátá mateřská škola** je v šestitřídní mateřská škola s odloučeným pracovištěm, ve kterém je jedna třída zřízená podle § 16 odst. 9. Celkem je ve škole do šesti věkově smíšených tříd ke vzdělávání zapsáno 130 dětí. Hlavním cílem školy je budovat příznivé klima, které povede k harmonickému rozvoji dětí. Toho škola dosahuje především cílenou vzdělávací nabídkou ve formě hry, která dětem přináší radost, poznatky i dovednosti.

Z rozhodnutí zřizovatele škola vznikla v uplynulém roce sloučením dvou samostatných mateřských škol. Oba objekty jsou od sebe poměrně vzdálené. Z tohoto důvodu je v jedné budově ředitelkou ustanovena vedoucí učitelka, která ji v její nepřítomnosti zastupuje.

Podle školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) je úkolem pedagogů je vytvářet každému dítěti optimální podmínky k všestrannému rozvoji osobnosti podle jeho individuálních potřeb, zájmů a možností. V současné době v MŠ pracuje deset plně kvalifikovaných učitelek, včetně paní ředitelky, která je ve funkci ředitelky druhým rokem, tři asistenti pedagoga a jedna chůva pro děti dvouleté.

**Šestá mateřská škola** je dvoutřídní mateřská škola, která je součástí plně organizované základní školy. Zřizovatelem je malá obec, která se dlouhodobě potýká s poklesem obyvatel a tím i dětí a žáků. Základní škola je dlouhodobě ve výjimce z nejnižšího počtu dětí, což rozpočet zřizovatele poměrně citelně zatěžuje. Přesto je jeho snahou školu ve městě udržet



a tím místním dětem poskytovat i nadále komfort vlastní školy bez nutnosti dojíždění. Dalším důvodem této snahy je, že škola je v obci považována subjekt, který v obci udržuje aktivní život a je společenským centrem.

Vedením mateřské školy je pověřena vedoucí učitelka, která v těsné spolupráci s ředitelkou školy koordinuje činnost MŠ a práci dalších dvou učitelek. Pedagogický sbor je plně kvalifikovaný.

Vzdělávací program cílí na všestranný a harmonický rozvoj dítěte, který spočívá ve zdravém sebevědomí, které umožní dítěti vyznat se ve vlastních i cizích emocích a podpoře dětí ve schopnosti tyto emoce ovládat, v kvalitních vztazích založených na vzájemné úctě a dodržování stanovených pravidel chování. Jako hlavní úkol pedagogové stanovili, aby se děti v MŠ cítily maximálně šťastné a spokojené. Ředitelka je ve funkci čtyři roky.

**Sedmá mateřská škola** je dvoutřídní mateřská škola. Nachází se uprostřed malé obce v blízkosti krajského města, kam lidé dojíždějí do práce. V současné době do školy dochází 33 dětí, což je hluboko pod její kapacitou.

Cílem školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) je vytvářet příjemné a podnětné prostředí pro hru i učení dětí, individuální přístup a těsná spolupráce s rodinou. Učení je založeno na společném prožitku a vzájemném respektu. Vzdělávání zajišťují vedle ředitelky, která je ve funkci sedm let ještě dvě plně kvalifikované učitelky.

## 2.6 Interpretace a výsledky rozhovorů

**První otázka zněla, jakým způsobem ředitelky mateřských škol plní role vedoucího pracovníka.** Role byly rozděleny na základě teorie rolí kanadského teoretika Henryho Mintzbergera na role interpersonální, informační a rozhodovací. (Vodáček, Vodáčková, 2013)

Z rozhovorů vyplynulo, že plnění rolí interpersonálních je důležitým základem pro práci školy. Že vztahy obecně, klima školy, otevřená komunikace a podpora pedagogických pracovníků jsou pro vedení lidí i v oblasti DVPP zcela zásadní a ředitelky této oblasti věnují maximální pozornost. Všechny ředitelky se shodly na tom, že učitelky v mateřské škole musí mít znalosti a dovednosti a schopnosti, které vyžadují úkoly, jež vyplývají z cílů stanovených rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Vizi má zformulovanou pět škol a je propagována, stejně jako postoje pracovníků jsou ovlivňovány, ve všech školách primárně na základě osobního působení ředitelky, tj. přímé komunikace a jejím vlastním příkladem. Z rozhovorů vyplývá, že všechny ředitelky si uvědomují, že odbornost pedagogických pracovníků je pro dobrou práci a rozvoj kvality vzdělávání i školy nezbytná a zároveň si uvědomují své klíčové postavení v této oblasti. Vstřícnost a aktivitu pedagogických pracovníků k DVPP má ve všech školách stimulovat pohodové klima založené na dobrých vztazích, vstřícné komunikaci, spolupráci, na uvědomění si odpovědnosti za svou práci, a tedy i za prohlubování kvalifikace v souladu s aktuálními požadavky. Všechny ředitelky se shodly na tom, že učitelky se vzdělávají rády a jsou ve svém přístupu k DVPP aktivní. Delegování jako motivační faktor se objevuje v podobě samostatného předvýběru vzdělávacích aktivit a diskusí nad jejich konečným výběrem a následně v sestavení krátkodobého plánu DVPP s termíny a účastníky vzdělávání, a to u všech škol. Respektování vzdělávacích zájmů učitelek se jako motivační faktor objevuje výslovně u čtyř škol. Ve všech školách ředitelky zmiňovaly motivační význam přímé komunikace, vzájemných rozhovorů a konzultací.

Plnění rolí informačních se v mateřských školách se uskutečňuje především jako aktivní ústní komunikace. Všechny ředitelky si uvědomují význam setkávání a přímých rozhovorů a snaží se komunikační systém potřebám učitelek přizpůsobovat. V oblasti DVPP je zřetelná snaha, aby učitelky měly co nejvíce informací o nabídkách k dalšímu vzdělávání. Pouze dvě

ředitelky nabídku vzdělávacích akcí před předáním učitelkám třídí podle potřeb školy a čtyři ředitelky stanovují učitelkám rámec, ve kterém se při výběru vzdělávání mají pohybovat. Z rozhovorů dále vyplynulo, že informace o nabídkách ke vzdělávání získávají všechny ředitelky zpravidla formou nějaké nabídky z každého jednotlivého školského zařízení pro DVPP, které v místě tuto službu zabezpečují. Kvalitu vzdělávacích aktivit si ředitelé velmi často ověřují komunikací s jinými řediteli, učiteli, kteří již zkušenost mají. Tuto skutečnost uvedlo šest ředitelek. Do DVPP v mateřských školách významně zasáhly šablony, a to u šesti škol. Tento projekt ministerstva školství přinesl do mateřských škol nejen peníze, ale i identifikaci vzdělávací potřeby školy a tím i směr, kterým by se má škola v oblasti DVPP do budoucna ubírat. Ke konečnému výběru vzdělávacích aktivit dochází následně na základě společné diskuse, podle nastavených pravidel ve všech oslovených školách. Všechny školy mají nastavený systém shromažďování, předávání a výběru návrhů k DVPP. K předávání informací o kvalitě vzdělávací akce a jejím možném přínosu pro školu dochází nějakým způsobem vždy, ať už se jedná o neformální sdílení, což je běžné u všech oslovených škol či formálním hodnocením se záznamem v rámci porady u dvou škol nebo sdílením praxe formou vzájemných hospitací či krátkých následků, jak je tomu u pěti škol nebo jsou informace o DVPP součástí měsíčních hlášení ředitele, což se objevilo u jedné školy či písemným zpracováním sebereflexe učitelky ke konci školního roku, jak je tomu v případě dvou škol.

Přímá slovní komunikace, jak vyplývá z rozhovorů, je v prostředí mateřských škol neúčinnější a pravděpodobně vyplývá z povahy práce, kdy se učitelky ve třídách překrývají a musí společně plánovat vzdělávání dětí. I v mateřských školách, které mají větší počet tříd a v mateřských školách, které jsou součástí základní školy, se ředitelky snaží být s učitelkami v osobním kontaktu, ačkoliv si zde náročnost řízení vyžádala vytvoření nějakého dalšího způsobu komunikace, např. formou výše uvedených měsíčních hlášení (jedna škola) nebo pravidelnými rozhovory s vedoucí učitelkou (dvě školy) nebo zavedením vnitřního informačního systému prostřednictvím informačních technologií (jedna škola). Rovněž nezbytnou součástí systému komunikace jsou porady, kde se často řeší jak výběr vzdělávacích aktivit a plánování DVPP, tak jsou i příležitostí ke sdílení poznatků z DVPP a hodnocení vzdělávacích aktivit. Těmito poradami jsou míněny pedagogické rady (dvě školy), či operativní porady ve sborově (tři školy).

Poskytování a předávání informací napříč školou je všemi ředitelkami považované nejen za zpětnou vazbu k průběhu DVPP, ale i za motivační faktor.

Plnění rolí řídicích přináší informace o tom, že pět oslovených mateřských škol má vizi zformulovanou a dvě dosud ne. Přesto i tyto dvě ředitelky vědí, jak vyplynulo z rozhovorů, jakou školu chtějí mít a jaké vzdělání, dovednosti, znalosti, schopnosti by učitelky měly mít. Vize vychází z podmínek školy, ať už je to životní prostředí, ve kterém se škola nachází (dvě školy) nebo je určena ředitelkou (dvě školy) nebo znění vize vyplynula z tradice a cíle školy vychází z RVP PV (jedna škola).

Z poskytnutých dokumentů lze usoudit, že cíle DVPP v případech, kdy je vize zformulována, jsou v souladu se zněním vize. I v případě, že vize zformulována není, mají ředitelky stanovené cíle vzdělávání, zde se jedná se o dvě školy. Vzdělávací potřeba jedné vychází z aktuální pedagogické diagnostiky dětí na začátku školního roku a od ní se následně odvíjí plánování vzdělávacích aktivit pedagogických pracovníků. Druhá škola při výběru vzdělávacích aktivit vychází z požadavků, které stanoví RVP PV na vzdělávání dětí i na pedagogické pracovníky.

Z rozhovorů vyplynulo, že řízení pracovního výkonu nemá ani jedna ze škol definované jako cílený proces. Práce učitelek je sledována prostřednictvím hospitací (šest škol), jiným pozorováním (čtyři školy), případně ještě nějakou další kontrolní činností (jedna škola) a dále ještě jako hodnocení kolegy na základě uskutečněných vzájemných hospitací (pět škol). Z takto získaných informací je následně vyvozována kvalita práce učitelek a jejich případná vzdělávací potřeba. Ani jedna z ředitelek nepoužila v rozhovoru slovo kompetence ve významu znalostí, dovedností, postojů pracovníků a nemá zformulované požadavky na své učitelky do podoby kompetencí. Ředitelky se v tomto ohledu řídí zejména zákonem, který stanoví povinnost mít předepsanou kvalifikaci učitelky a poté RVP PV, kde jsou vedle vzdělávacích cílů stanovené i požadavky na pracovní dovednosti a povinnosti učitelek mateřských škol. Pouze jedna škola z oslovených vede portfolia učitelů a dvě školy vedou učitelky k hlubší sebereflexi. Učitelky sebereflexi zpracovávají písemně. Písemné zpracování je zavedeno z důvodu, jak vyplynulo ze sdělení jedné z ředitelek, je jim rozhovor vedený jako sebereflexe nepříjemný. Všechny školy jsou v případě řízení pracovního výkonu učitelek ovlivněné tradičním přístupem k problematice. Lze tedy konstatovat, že

proces řízení pracovního výkonu ve školách se neshoduje s procesem popisovaným v odborné literatuře.

Jako motivaci volí ředitelky vlastní příklad (čtyři školy), pochvalu a slovní ocenění práce (čtyři školy), výrazný respekt ke vzdělávacím zájmům (pět škol), finanční odměny (dvě školy). Jako další motivační faktor byla zmíněna i spokojenost rodičů jako zpětná vazba pro učitelky (tři školy). Jako neméně významný motivační faktor zmiňovaly všechny ředitelky i spolupráci s učitelkami nad zpracováním plánu DVPP, tj. diskusi nad výběrem vzdělávacích aktivit a zohledňování názorů učitelek. Jedna z ředitelek motivuje učitelku tím, že ji vychovává jako svou následovnici po jejím odchodu do důchodu.

Jako limitující faktory ředitelky vnímají zejména nedostatek času ke vzdělávání, přičemž se s tímto nedostatkem se pojí zejména problém se zastupováním, kdy je obtížné za nepřítomnou kolegyni v mateřské škole zajistit zástup. Tento problém zmínily všechny ředitelky. Rovněž je jako problém pocíťováno, jak tento zástup zaplatit, neboť nadpočetné hodiny jsou drahé (jedna škola). Jako významný limitující faktor byl uveden i fakt, že učitelky v mateřské škole zpravidla nemají možnost čerpat volno k samostudiu (pět škol). Tři plány DVPP samostudium ani nezahrnují. Dva plány samostudium zahrnují, přičemž ředitelky uvedly, že volno k samostudiu v případě učitelek mateřských škol poskytují pouze za účelem zvyšování kvalifikace. Dvě školy vedou samostudium v plánu dovolených. Z uvedeného vyplývá, že učitelky v mateřských školách volno k samostudiu zpravidla nečerpají, ale to neznamená, že se samostudium v mateřských školách neuskutečňuje. Učitelky v tomto případě své znalosti doplňují v rámci své činnosti související. Předmětem samostudia je zpravidla studium odborné literatury, studium novel vnitřních předpisů, případně příprava aktualizace ŠVP. Ředitelky v případě samostudia u učitelek v mateřských školách upřednostňují čerpání dovolené.

Koncepce má konkretizovat strategii vzdělávání a vyjadřovat vztah a přístup organizace k dalšímu vzdělávání. Z rozhovorů a poskytnutých plánů DVPP vyplynulo, že dlouhodobé plánování v oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků není u všech škol zavedeným pravidlem. Z oslovených škol nemá žádná definované kompetence učitelek. Ředitelky své požadavky na učitelky řídí podle zákona, jenž stanovuje předepsanou povinnou kvalifikaci učitelek a dále podle RVP PV, podle kterého směřují požadavky na dovednosti, znalosti a

chování učitelek, které potřebují pro práci s dětmi ve třídě. Všechny ředitelky mají zpracované plány DVPP, na kterých s pedagogickými pracovníky spolupracují. Ředitelky rovněž spolupracují s místními poskytovateli dalšího vzdělávání, od kterých přebírají nabídky. Tyto nabídky jsou ve škole diskutovány a následně je jejich výběr zařazen do plánů DVPP k realizaci, na které se učitelky aktivně podílejí.

Koncepci DVPP u První i Druhé mateřské školy lze považovat, v souladu s výkladem Galajdové (Valent, *Řízení školy-Letní speciál*, 2018), za cílenou. DVPP je prováděno systematicky, průběžně, plánovitě i s využitím vnitřních zdrojů, kterými jsou povinné vzájemné sdílení praxe učitelek ve škole jenž vedou k aktivnímu předávání znalostí, dovedností a zkušeností, ke vzájemnému rozvoji. Koncepci DVPP Třetí, Šestá a Sedmé mateřské školy je možné považovat za koncepci organizovanou, která je plánovaná, a která vychází zejména ze vzdělávací potřeby školy. Koncepce DVPP Čtvrté mateřské školy se jeví jako náhodná, kdy vzdělávací potřeba učitelek je spjata s aktuálním stavem dětí ve škole a DVPP řeší aktuální problémy a pouze reaguje na aktuální nabídky, i když je ve škole podporováno sdílení dobré praxe. Rovněž i koncepci Páté mateřské školy lze považovat za náhodnou, neboť i u ní chybí dlouhodobější plánování a ředitelka v krátkodobém plánování zohledňuje zejména vzdělávací zájmy učitelek, neboť nemá nastavený systém identifikace vzdělávací potřeby.

### **Druhá otázka zněla, jak se shoduje proces DVPP ve vybraných mateřských školách s procesem popisovaným v odborné literatuře?**

Systém dalšího profesního vzdělávání popisovaný v odborné literatuře zahrnuje institucionální a organizační předpoklady pro DVPP. Začíná identifikací vzdělávací potřeby, pokračuje plánováním, přičemž by měl plán umožňovat i vzdělávání mimo plán za účelem řešení aktuálních problémů. Dále pokračuje realizací plánu, která spočívá ve výběru metod vzdělávání, včetně zajištění vzdělávání (časově, finančně, personálně i materiálně) a v závěru následuje hodnocení. Hodnocení DVPP, podle Dvořákové, má probíhat jako komplexní evaluace, složená ze čtyř kroků, které jsou posloupné, navazující. Tyto kroky spočívají v hodnocení reakce na vzdělávací aktivitu, v učení účastníka vzdělávání,

v kultivaci jeho chování a v závěru v hodnocení výsledků. Proces DVPP je odbornou literaturou popisován jako cyklus, který se stále opakuje, a který je řediteli zpracováván v plánech DVPP.

V rámci shrnutí informací o procesu DVPP ve vybraných mateřských školách lze usoudit, že probíhající proces DVPP ve vybraných mateřských školách zahrnuje jak identifikaci vzdělávací potřeby, tak plánování, realizaci i hodnocení, i když k uvedeným činnostem v jednotlivých školách dochází různě.

K identifikaci vzdělávací potřeby nějakým způsobem dochází v každé škole. U všech škol dochází k identifikaci vzdělávací potřeby z více zdrojů. Jedním ze zdrojů jsou hospitace vedoucího pracovníka u učitelky (šest škol), druhým zdrojem informací je hodnocení kolegyní, jež je výstupem ze vzájemné hospitace ve třídě (pět škol). Jako další zdroj informací je využíváno i písemné sebehodnocení učitelky (dvě školy). Jen jedna ze škol uvedla, že dosud nemá nastavený systém, jak sledovat vzdělávací potřeby učitelek a zatím provádí, z časových důvodů pouze krátké vhledy do práce učitelek ve vybraných částech dne. Do identifikace vzdělávací potřeby škol významným způsobem zasáhly šablony, do nichž se zapojilo šest oslovených škol. Dotazníkový výstup šablon označil oblasti, ve kterých škola, ve srovnání s republikovým průměrem, dosahuje nejhorších výsledků. Tento výstup je identifikovanou vzdělávací potřebou školy a je pro školy v oblasti DVPP závazný.

Plánování následně vychází z aktuální vzdělávací nabídky od institucí, které tyto služby poskytují. Všechny školy využívají nabídky místních poskytovatelů, kterými jsou NIDV, KCVJŠ, místní akční plán vzdělávání (dále jen MAP) a dvě školy uvedly ještě další zdroje využívaných nabídek, například z nějakých jiných projektů.

U čtyř škol plány DVPP obsahují dlouhodobé cíle vycházející z cílů vize či strategie školy. Krátkodobé plány obsahují, nebo bylo ředitelkami sděleno, že obsahují, konkrétní vzdělávací aktivity s účastníky a termíny vzdělávacích akcí. Vypovídající hodnota plánů je různá.

Všechny krátkodobé plány obsahují názvy vzdělávacích akcí a jejich termíny splnění. U jedné školy se termín omezuje pouze na uvedený rok. Je to z důvodu, že se jedná

o jednotřídní školu, která musí pružně reagovat na aktuální stav ve škole a vzdělávací akce případně přesouvat.

Některé plány neobsahují informace o finanční náročnosti vzdělávání (tři školy) a zdrojích, které jsou k financování DVPP využívány (čtyři školy). Za tyto zdroje ředitelky uvádějí ONIV (sedm škol), šablony (šest škol), prostředky zřizovatele (čtyři školy) a jiné zdroje, kterými jsou jiné projekty a MAP (tři školy).

Samostudium do plánu DVPP zahrnuly dvě školy, nezahrnuly tři školy a u dvou škol je samostudium součástí plánu dovolených. Z rozhovorů vyplynulo, že samostudium je i v prostředí mateřské školy nezbytnou součástí DVPP, že učitelky se vzdělávají i tímto způsobem. Jen tak činí v době své nepřímé pedagogické činnosti, případně v době volna.

Realizace DVPP probíhá rovněž různými způsoby. Záleží na zažitých tradicích, na přístupech ředitelů. Ve všech školách probíhá DVPP mimo vlastní školu, tj. učitelé za vzděláváním dojíždějí. Jedna škola uvedla, že se DVPP koná výhradně mimo pracoviště, protože to učitelky preferují, zde je zřetelný tradiční přístup k tomuto druhu vzdělávání. Pět škol uvedlo, že se učitelé vzdělávají i formou sdílení dobré praxe, tj. vzájemnými hospitacemi mezi sebou. Povinně tak činí učitelé ve dvou školách, v dalších třech školách se jedná o nepsané pravidlo, tedy na základě dobrovolnosti. Jedna ze škol uvedla i vzdělávání formou předávání dobré praxe, tj. návštěvou v jiné škole a jedna rovněž uvedla vzdělávání formou e-learningu. Z uvedeného lze vyvodit, že školy opouští tradiční přístup a zahrnují do DVPP i vzdělávání na pracovišti, i když zatím se jedná o sdílení a chybí zde koučink či mentoring, který ředitelky neuvedly ani v souvislosti s uváděním do praxe, které také nebylo součástí žádného plánu DVPP. Dvě školy výslovně uvedly, že jejich plány jsou pružné a umožňují řešení aktuálních potřeb. S ohledem na praxi je zřejmé, že to tak bude běžné i u ostatních škol, neboť i ty zmiňovaly v případě potřeby možnost zrušení vzdělávání, případně začlenění nějakého výjimečně zajímavého vzdělávání.

Hodnocení vzdělávacích aktivit, kvality a případného přínosu pro školu zařadily ředitelky do neformálního sdílení informací (sedm škol), do programu pedagogických rad (dvě školy), do vyplňování formulářů prostřednictvím školního webu (jedna škola) a jako informace podávané přímo ředitelce ke zhodnocení (dvě školy). Vlivu DVPP na učení a chování



učitelek a výsledky zpravidla ředitelky provádí v rámci hospitací, kdy je hodnocení součástí pohospitačního záznamu (šest škol) a krátkých vhladů do práce učitelek (jedna škola).

Z výše uvedeného lze vyvodit, že proces DVPP ve vybraných mateřských školách se do velké míry shoduje s procesem dalšího profesního vzdělávání, který popisuje odborná literatura. Plánovací proces začíná identifikací vzdělávací potřeby, která je nějakým způsobem identifikována v každé škole. Ředitelky dodržují povinnost DVPP plánovat, i když plány jsou různé kvality a vypovídající hodnoty. Realizace spočívá v plnění plánu, tj. ve volbě metod vzdělávání, v účasti na plánovaných vzdělávacích aktivitách a v jejich finančním, personálním i materiálním zabezpečení. Plány jsou pružné, umožňují v případě potřeby změny i řešení aktuální potřeby. Hodnocení je po dlouhodobém plánování druhým nejslabším článkem procesu. Stať o hodnocení vzdělávání obsahuje pouze jeden plán DVPP. Šest plánů DVPP hodnocení vzdělávání vůbec neobsahují. Tři plány ale odkazují, kde lze hodnocení nalézt a způsob provedení tohoto hodnocení. Ředitelky si plně neuvědomují rozdíl mezi hodnocením vzdělávací akce, tj. reakce a hodnocením učení, chování pedagogických pracovníků a hodnocením výsledků. Komplexnější hodnocení provádí pouze dvě školy. Všechny školy však hodnocení nějakým způsobem provádí, i když ne každé hodnocení vede k potřebným závěrům nezbytným pro zvyšování kvality práce učitelů a potažmo školy, tedy k potřebné zpětné vazbě. Výsledky DVPP vidí ředitelky převážně ve schopnostech učitelek zvládat práci ve třídě, připravit dětem zajímavé vzdělávání, které je bude inspirovat k učení a tím je připraví na bezproblémový přechod do základní školy, a ve schopnosti učitelek spolupracovat s rodiči. I s popsányi nedostatky lze říci, že se proces DVPP uskutečňovaný ve vybraných školách shoduje s procesem popisovaným v odborné literatuře, neboť ředitelky do procesu zahrnují všechny požadované součásti.

### **Třetí otázka zněla, jaký vliv má ředitel na proces DVPP ve škole.**

Z rozhovorů vyplynulo, že všechny ředitelky považují DVPP za významný faktor pro rozvoj pedagogických pracovníků a zároveň i pro rozvoj školy. Uvědomují si, že jsou klíčovou osobou v celém procesu. Přičemž jejich působení a vliv má své limity, které spočívají v jejich manažerských znalostech a dovednostech, v získaných zkušenostech, v tradicích

a zvyklostech, osobnostech pracovníků, ve schopnosti své spolupracovníky ovlivnit a získat, ve schopnosti poskytnout svým spolupracovníkům srozumitelné dlouhodobé cíle, nastavit správně procesy a schopnosti rozhodovat.

Ředitelky, které jsou ve funkci delší dobu, čtrnáct a patnáct let ve stejné škole, měly jasnou představu o tom, kam by škola měla směřovat a jaké požadavky na pedagogické pracovníky, zejména učitele, mají. Zkušenosti, které za dobu praxe získaly, jim umožnily komplexněji plánovat a kombinovat druhy vzdělávání tak, aby bylo DVPP účinnější a přinášelo požadovanou efektivitu. Tyto dvě ředitelky z První a Druhé mateřské školy mají absolvované manažerské vzdělání na vysoké škole. Jejich vystupování při rozhovoru bylo přímé, komunikace sebevědomá. I ředitelka Páté mateřské školy má absolvované manažerské vzdělání na vysoké škole. Tato ředitelka vykonává funkci rok a půl. I ona má jasnou představu, co od učitelek očekává, jaké mají mít znalosti a dovednosti, jaké osobní vlastnosti, ale tyto představy a požadavky zatím nedokáže formulovat v cíle. Z rozhovoru vyplynulo, že stále mapuje podmínky školy a hledá, jak věc uchopit, aby si učitelky zvykaly postupně a došlo k té správné motivaci. Škola je velmi ovlivněna tradičním způsobem vzdělávání dětí a přístupem k DVPP. Ředitelka pro komunikaci s učitelkami potřebuje pádné argumenty, které hledá v RVP PV. Stejný problém s formulací dlouhodobých cílů řeší i ředitelka Čtvrté mateřské školy, která funkci vykonává dva roky a absolvovala pouze povinné základní manažerské vzdělání. I tato ředitelka se pro účely DVPP řídí požadavky RVP PV, které promítá do vzdělávacích potřeb dětí na základě pedagogické diagnostiky. Ředitelky z Třetí, Šesté a Sedmé mateřské školy rovněž absolvovaly pouze základní manažerské vzdělání. Přičemž ředitelka z třetí mateřské školy je ve funkci čtyři roky, ředitelka Šesté mateřské školy je ve funkci také čtyři roky a ředitelka Sedmé mateřské školy je ve funkci sedmým rokem. V jejich plánování se dlouhodobé cíle objevují. V případě Třetí mateřské školy jsou však dlouhodobé cíle DVPP zněním vzdělávacích aktivit, které chce ředitelka uskutečnit v dlouhodobém horizontu, tudíž nevyovídají plně o záměru školy.

Z výše uvedeného vyplývá, že manažerské vzdělání dlouhodobějšího charakteru je rozhodně přínosem a ředitelkám umožní systematictější práci. Ovšem poznatky zastarávají, jsou zapomínány a je třeba je obnovovat a znalosti a dovednosti získané studiem v praxi používat. Jak se zmínila ředitelka Šesté mateřské školy, bylo by dobré funkční školení po určitém čase

vždy zopakovat. Teorie poskytuje návody, aby byla praxe úspěšná a praxe pomáhá teorii pochopit a uchopit.

Délka praxe ve funkci ředitele hraje významnou úlohu ve vlivu ředitelky na pedagogické pracovníky a jejich další vzdělávání. Tam, kde ředitelky působí delší dobu, je kolektiv stabilizovaný, procesy pevně nastavené a fungují. Výměna ředitelky znamená pro kolektiv velkou změnu, se kterou se každý vypořádává po svém. Do procesu vstupují podmínky školy, jako je tradice, návyky učitelek, požadavky rodičů i zřizovatele, se kterými se obtížněji potýkají zejména ředitelky s kratší dobou ve funkci. Život takové školy dále významně ovlivňuje osobnost ředitele. Ten nový pak stráví hodně času poznáváním pedagogického sboru a hledáním optimálního působení na pracovníky. To ovlivňuje nejen plánování, ale rovněž i organizování činností a jejich zajištění personální, finanční i materiální, přičemž se personální zajištění v oblasti DVPP jeví jako nejnáročnější.

Z rozhovorů vyplynulo, že všechny oslovené ředitelky vnímají příležitosti, které se jim nabízejí, řeší požadavky na odbornou způsobilost, řeší problémy s nedostatečnými dovednostmi učitelek. Všechny ředitelky si uvědomovaly, že jejich přístup k DVPP a nastavení procesů jsou pro způsob uskutečňování DVPP ve škole a aktivitu učitelek zásadní, přestože jsou limitovány velkou autonomií učitelek a jejich postoji.

Ve dvou případech nebyly formulované dlouhodobé cíle, školám chyběla vize a tím i společně formulované cíle. To se následně projevilo i v samotném plánování, kdy krátkodobé plánování vycházelo pouze z aktuální nabídky vzdělávání a řešilo aktuální potřeby či vzdělávací zájmy. Nelze však s určitostí říct, že takovýto přístup ke vzdělávání není účinný. Jak již bylo řečeno v úvodu, práce učitelky v mateřské škole má široký záběr a každý nový poznatek či dovednost jsou uplatnitelné, pokud jsou pochopeny a správně aplikovány. Otázkou však zůstává, jaký je dlouhodobý efekt tohoto způsobu vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vzhledem k tomu, že aktuální nabídky z místních institucí, které DVPP poskytují, jsou všemi školami aktivně využívány, lze usoudit, že tyto nabídky jsou v souladu s aktuálními trendy ve vzdělávání, i když kvalita vzdělávacích akcí po stránce obsahové, případně schopnost lektora předávat informace, jsou rozdílné, jak uvedly tři ředitelky. Všechny

ředitelky však potvrdily, že nabídek ke vzdělávání je dostatek, a že stačí, jen si správně vybrat.

Ve dvou případech ředitelky zmínily i MAP vzdělávání v území, do kterého jsou školy zapojeny, a který rovněž poskytuje příležitosti ke vzdělávání pedagogických pracovníků. MAP se snaží, dle sdělení ředitelek, školy propojovat, vede ke sdílení vzdělávacích aktivit, k jejich vlastní tvorbě a nabídce ostatním školám ke sdílení. V tomto ohledu musí být ředitelky velmi aktivní, aby učitelky se záměry seznámily, aby podnítily učitelky k aktivní spolupráci nejen na účasti nabízených vzdělávacích aktivit, ale rovněž i na jejich tvorbě a nabídce.

Vliv ředitelek z pohledu plnění rolí interpersonálních spočívá v budování a udržování dobrých mezilidských vztahů, v péči o spokojenost pracovníků. Vztahy spolupráce jsou považovány za základ dobré práce učitelek i jejich ochotu se vzdělávat a rozvíjet a prezentovat školu navenek.

V oblasti komunikace, plnění rolí informačních, se vliv ředitelky odráží v tom, jakým způsobem je nastaven systém komunikace, tj. předávání informací, poznatků a sdílení dobré praxe. V tomto působení se odrážela míra zkušenosti s vedením lidí a znalostí. Z rozhovorů lze vyvodit, že se pedagogičtí pracovníci v oslovených mateřských školách pohybují v informovaném prostředí. Znají vzdělávací nabídky, znají své vzdělávací potřeby, znají vzdělávací potřebu školy, kterou jim definovaly šablony nebo případně vize školy.

Plnění rolí řídicích vykazuje slabiny v oblasti formulace vize a hodnocení DVPP. Svůj hlavní cíl oslovené mateřské školy vidí v plnění RVP PV. Od toho se odvíjí i vlastní výběr vzdělávacích aktivit a obsah plánů DVPP. Zde se projevil vliv ředitelek v podobě vedení plánů DVPP, které neobsahují hodnocení DVPP v komplexnějším pohledu. Plány z tohoto důvodu neposkytují konstruktivní zpětnou vazbu pro další činnost školy a pro působení ředitelky na učitelky v této oblasti. Hodnocení DVPP u čtyř ze sedmi oslovených škol neposkytuje žádnou písemnou zpětnou vazbu, tudíž neexistuje komplexní přehled o kvalitě vzdělávacích akcí, jejich vlivu na práci a chování účastníků, a tudíž neexistuje kvalitní podklad pro plánování DVPP pro následné období ani pro hodnocení efektivity DVPP.

### 3 Závěr

Cílem práce bylo zjistit, jaký vliv má ředitel školy na proces DVPP s ohledem na plnění rolí interpersonálních, informačních a řídicích, které vyplývají z pracovní pozice manažera a lídra školy. Jak ředitelky tyto role plní a zjistit, do jaké míry se shoduje proces DVPP ve vybraných mateřských školách s procesem dalšího profesního vzdělávání popisovaným v odborné literatuře.

Zpracované téma objasňuje pojem dalšího vzdělávání, jeho postavení v systému právních předpisů ČR a povinnosti vyplývající z těchto právních předpisů pro zaměstnavatele, zejména pro ředitele škol a zaměstnance, v tomto případě pedagogické pracovníky.

Cílem DVPP je, aby učitelé měli potřebné kompetence, které jsou nezbytné k tomu, aby jejich výuka byla účinná. Z tohoto důvodu je třeba zajistit jim poskytování vzdělávacích služeb, neboť klíčovým faktorem pro zlepšování výsledků vzdělávání je jejich práce ve třídě. (TALLIS 2013)

Pro zavedení fungujícího systému DVPP a jeho úspěšné naplňování je třeba plně rozumět pojmu další vzdělávání, jeho účelu a prospěšnosti, porozumět jeho provázanosti se strategií školy a dlouhodobými cíli školy a uvědomit si nezbytnost kvalitního a písemného zpracování systému DVPP, které poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu.

Práce a její závěry mohou sloužit jako podnět, k pochopení podstaty problematiky vedení lidí a personálních prací v souvislosti s procesem DVPP ve škole, s přihlédnutím k celkovému kontextu v oblasti školství v zemi, i k podmínkám školy. Zároveň může sloužit jako inspirace pro nastavení účinnější koncepce a procesu DVPP ve škole.

Například v oblasti plánování zajistit provázanost dlouhodobých cílů s cíli střednědobými a krátkodobými. V případě realizace DVPP využívat více možností dalšího vzdělávání na pracovišti, které může učitelkám poskytovat i průběžnou podporu v podobě koučovacího přístupu či mentora. V oblasti hodnocení DVPP, které je ředitelkami uznáváno jako důležité, aby probíhalo jako komplexní evaluace, ze které budou jasné závěry pro další plánování a uskutečňování DVPP. Je třeba si uvědomit, zda je hodnocena vzdělávací aktivita, její obsah či působení lektora nebo pedagogický proces vykonávaný učitelkou ve třídě nebo výsledky vzdělávání dětí. Zda jsou dobře chápány a popisovány vztahy mezi těmito aspekty

tak, aby hodnocení poskytovalo potřebnou zpětnou vazbu jako východisko pro stanovování dalších cílů pro plánování v oblasti DVPP, pro posilování kvality pedagogického procesu ve třídách, pro zvyšování pozitivního ladění kultury školy, posilování schopnosti vzájemné spolupráce pedagogů a jejich podílu na vedení pedagogického procesu.

Výzkum byl proveden na velmi malém vzorku mateřských škol. Z tohoto důvodu jeho závěry nemohou být uchopeny jako určující.

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. BARTOŇKOVÁ H., *Firemní vzdělávání, Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*, Grada Publishink a. s., 2010, 208 s., ISBN 978-80-247-2914-5
2. MŠMT, Strategie vzdělávání 2020, dostupné z [www.vzdelavani2020.cz](http://www.vzdelavani2020.cz)
3. MŠMT, Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2017, MŠMT, 2018, 147 s., ISBN 978-80-87601-40-2
4. NIDV, *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*, dostupné z <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/96?idCategory=96>
5. Webové stránky NÚV, autor: DVOŘÁKOVÁ M., článek: *Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání*, dostupné z <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>
6. PLAMÍNEK J., *Vedení lidí, týmů a firem, Praktický atlas managementu*, 5. aktualizované a rozšířené vydání, Praha: Grada Publishing, 2018, 208 s., ISBN 978-80-247-271-0629-5
7. PRŮCHA J., VETEŠKA J., *Andragogický slovník*, 2. Aktualizované vydání, Grada Publishing a. s., 2014, 320 s., ISBN 978-80-247-4748-4
8. RVP PV, MŠMT, Praha 2018, 50 s., dostupné z [www.msmt.cz/file/45304/](http://www.msmt.cz/file/45304/)
9. Řízení školy-odborný časopis pro ředitele škol, Praha: Wolters Kluwer, r. 2017, r.2018, ISSN 1214-8679
10. SYSLOVÁ Z. a kol., *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*, 2. doplněné a aktualizované vyd., Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2015, 344 s., ISBN 978-80-7478-859
11. ŠIKÝŘ M., *Personalistika pro manažery a personalisty*, 2. aktualizované a doplněné vydání, Praha: Grada, 2016, 208 s., ISBN 978-80-247-5870-1
12. ŠIKÝŘ M., BOROVEC D. a TROJANOVÁ I., *Personalistika v řízení školy*, 2. aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 188 s., ISBN 978-80-7552-264-1.

13. TALLIS 2013, OECD, Resultsan Internacional Perspektive on Teaching and Learning, OECD publishing, 2014, 437 s., ISBN 978-92-64-19626-1, dostupné z [www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE\\_TALIS\\_Rapporto\\_Internazionale\\_EN.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf)
14. TROJAN V., *Řízení pedagogického procesu v současné škole*, Vydavatelství Pedagogické literatury Univerzity Karlovy, Praha: 2017, 136 s., ISBN 978-80-7290-961-2
15. TROJANOVÁ I., *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*, Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2014, 120 s., ISBN 978-80-7478-656-3
16. VODÁČEK L. a VODÁČKOVÁ O., *Moderní management v teorii a praxi*, 3. rozšířené vydání, Praha: Management Press, 2013, 359 s., ISBN 978-80-7261-232-1
17. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji ve školním roce 2016/2017, dostupné z: <http://www.plzensky-kraj.cz/cs/clanek/vyrocní-zprava-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavaci-soustavy-v-plzenskem-kraji-ve-skolnim-roce-201620>

#### Legislativa

18. Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění, dostupné z [www.atre.cz](http://www.atre.cz), zákony, vyhlášky, nařízení
19. Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících v platném znění, dostupné z [www.atre.cz](http://www.atre.cz), zákony, vyhlášky, nařízení
20. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v platném znění, dostupné z [www.atre.cz](http://www.atre.cz), zákony, vyhlášky, nařízení
21. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce v platném znění



**Příloha:** Plány DVPP poskytnuté z oslovených mateřských škol