

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pre-primární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Profesní rozvoj pedagogických pracovníků v MŠ – případová studie

Professional development of pedagogical staff in kindergarten a case study

Bc. Veronika Birnbaumová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku nMgr.

Studijní obor: Management mateřské školy

2024

Diplomová práce na téma Profesní rozvoj pedagogických pracovníků v MŠ – případová studie nebyla autorkou práce využita k získání stejného nebo jiného titulu. Práce byla vypracována Bc. Veronikou Birnbaumovou pod vedením paní PhDr. Terezy Krčmářové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Ke stylistické úpravě vlastního textu byla v některých částech teoretické části práce využita umělá inteligence GPT-4 (<https://openai.com/gpt-4>). V rámci procesu rešerší autorka pracovala s literaturou uvedenou na konci diplomové práce, veškeré překlady v této práci jsou její vlastní.

Praha 2024

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí práce paní PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, věcné připomínky a cenné rady.

Z celého srdce bych chtěla poděkovat své rodině. V první řadě mockrát děkuji mému manželovi Davidovi, kterého si velice vážím za jeho neocenitelnou trpělivost, oddanost a podporu v průběhu mého magisterského studia. Také tímto děkuji svému synovi Danielovi a mé mamince za pomoc s domácností, hlavně v závěru studia.

Dále děkuji všem respondentům, bez kterých by nebylo možné uskutečnit výzkum k empirické části diplomové práce.

Velké díky zároveň patří mé kamarádce Markétě Peškové za morální podporu a její optimistický nadhled během celého mého studia.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mému nadřízenému PhDr. Janovi Vodovi, Ph.D., MBA. za jeho podporu a cenné rady.

Děkuji všem participantům, kteří se jakýmkoliv způsobem podíleli na mém studiu či napsání této diplomové práce.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je profesní rozvoj pedagogických pracovníků ve vybrané MŠ – případová studie. Práce je primárně zaměřena na vzdělávání pedagogických pracovníků předškolních institucí. Motivací pro autorku práce byl její osobní zájem o současné trendy v profesním rozvoji pedagogických pracovníků a také rozvoj pedagogických pracovníků, který měla na starosti v mateřské škole, ve které pracovala. Autorka diplomovou práci strukturovala do teoretické a empirické části. Teoretická část vymezuje stěžejní pojmy uvedené v diplomové práci spojené s profesním rozvojem pedagogických pracovníků v MŠ, kompetence pedagogických pracovníků a v neposlední řadě rizika spojená s profesním rozvojem pedagogických pracovníků. Empirická část mapuje problematiku profesního rozvoje pedagogických pracovníků ve vybrané MŠ. K výzkumu byl využit polostrukturovaný rozhovor, realizovaný s vedoucí pracovnící a učitelkami vybrané mateřské školy. Prostřednictvím výzkumu bylo zjišťováno, jakým způsobem probíhá profesní rozvoj pedagogických pracovníků ve vybrané mateřské škole. Získaná data z výzkumu byly porovnány s teoretickými poznatky uvedenými v teoretické části této práce a zároveň byly data porovnány s poznatky z mateřské školy, ve které autorka práce v průběhu psaní diplomové práce působila. Na základě těchto výzkumných poznatků autorka vypracovala koncept plánu pedagogického rozvoje pro mateřskou školu, ve které působila.

Tento proces spojil teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi a konkrétními potřebami mateřské školy, čímž vytvořil komplexní a relevantní plán, který by měl přispět k efektivnímu profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků. Takový integrovaný přístup je klíčový pro dosažení účinných a udržitelných změn ve vzdělávací praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Profesní rozvoj, předškolní instituce, vedoucí pracovník mateřské školy, předškolní pedagog, profesní kompetence, metody profesního rozvoje

ABSTRACT

The topic of the thesis is professional development of pedagogical staff in a selected kindergarten - a case study. The thesis is primarily focused on the education of teaching staff in pre-school institutions. The motivation for the author of the thesis was her personal interest in current trends in the professional development of teaching staff and also the development of teaching staff she is responsible for in the kindergarten where she works. The author structured her thesis into theoretical and empirical parts. The theoretical part defines the key concepts mentioned in the thesis related to the professional growth of teaching staff in kindergartens, the competences of teaching staff and last but not least the risks associated with the professional growth of teaching staff. The empirical part maps the issues of professional development of pedagogical staff in the selected kindergarten, a semi-structured interview was used for the research, carried out with the head and teachers of the kindergarten. During the research, the professional development of teaching staff in the kindergarten was carefully examined. The data obtained from this case study was then compared with the theoretical findings presented in the theoretical part of the thesis, as well as the findings from the kindergarten where the author works. Based on these research findings, the author developed a concept for a pedagogical development plan for the kindergarten in which she herself works.

This process combined theoretical knowledge with practical experience and the specific needs of the kindergarten, creating a comprehensive and relevant plan that should contribute to the effective professional development of teaching staff. Such an integrated approach is key to achieving effective and sustainable changes in educational practice.

KEYWORDS

Professional development, preschool institution, kindergarten leader, preschool teacher, professional competences, professional development methods

Obsah

Úvod	6
I. Teoretická část	7
1 Profesní rozvoj pedagogických pracovníků	8
1.1 Fáze profesního rozvoje pedagogického pracovníka	10
1.2 Metody profesního rozvoje	13
1.3 Hodnocení profesního rozvoje pedagogických pracovníků.....	18
1.4 Rizika spojená s profesním rozvojem	19
2 Osoby ovlivňující profesní rozvoj pedagoga.....	21
2.1 Vedoucí pracovník předškolního vzdělávání.....	21
2.2.1 Profesní kompetence vedoucího pracovníka.....	22
2.2 Předškolní pedagog	24
2.2.2 Profesní kompetence předškolního pedagoga.....	25
3 Shrnutí teoretické části	29
II. Empirická část	30
4 Metodologie výzkumu.....	31
4.1 Výběr výzkumného vzorku.....	31
4.2 Cíl výzkumného šetření	32
4.3 Výběr metody sběru dat	32
4.4 Pilotáž	32
4.5 Rozhovory.....	33
4.6 Vyhodnocení výzkumu	35
5 Charakteristika výzkumného vzorku.....	36
5.1 Mateřská škola A	36
5.2 Mateřská škola B.....	40
6 Vyhodnocení rozhovorů	43
7 Vyhodnocení výzkumných otázek	53
Diskuse	55
Závěr.....	60
Použité zkratky	62
Seznam použitých informačních zdrojů	63
Seznam příloh.....	69

Úvod

Autorka diplomové práce se zaměřila na téma profesní rozvoj pedagogických pracovníků ve vybrané mateřské škole (dále jen MŠ A) – případová studie. MŠ A, ve které výzkum probíhal, je inspirací pro mateřskou školu B (dále jen MŠ B), ve které autorka práce působila na pozici zástupkyně ředitelky mateřské školy. Oba případy spolu úzce souvisí, tím, že v mateřských školách je podporován profesní rozvoj pedagogických pracovníků.

Motivací pro autorku diplomové práce bylo získat hlubší vhled do problematiky profesního rozvoje pedagogických pracovníků předškolních institucí a lepší porozumění tomuto tématu, kterému se ve své praxi sama věnovala.

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat, jakým způsobem je realizován profesní rozvoj pedagogických pracovníků v MŠ A. Záměrem teoretické části práce bylo vymezit pojmy profesní rozvoj pedagogických pracovníků českými i zahraničními autory, specifikovat klíčové osobnosti profesního rozvoje v předškolních institucích, popsat rizika spojená s profesním rozvojem a v neposlední řadě uvést možné metody profesního rozvoje pedagogických pracovníků.

Empirická část má dva samostatné cíle, analýzu možností forem a metod profesního rozvoje v MŠ A a návrh konceptu plánu profesního rozvoje pro MŠ B, plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) může mateřská škola využít jako inspiraci pro zlepšení profesního rozvoje svých pedagogických pracovníků. Pro získání informací k výzkumu bylo využito rozhovorů mezi pedagogickými pracovníky a vedoucí pracovnící MŠ A.

Empirická část je zaměřena na 3 hlavní otázky:

1. Jak ve vybrané MŠ probíhá profesní rozvoj pedagogických pracovníků?
2. Jaké možnosti mají pedagogičtí pracovníci v rámci profesního rozvoje v MŠ A?
3. Jak hodnotí vedoucí a pedagogičtí pracovníci profesní rozvoj v jejich MŠ A?

V celé diplomové práci je pro označení profese pedagog používáno generické maskulinum pedagogický pracovník, které zahrnuje jak muže, tak ženy z důvodu, aby byl text lépe čitelnější a pochopitelnější. U profese pedagogický pracovník předškolní instituce je využíváno ženského rodu a názvu učitelka z důvodu, že většina pedagogů v předškolních institucích jsou ženy a také, že všechny dotazované osoby byly ženského pohlaví.

I. Teoretická část

Profesní rozvoj pedagogických pracovníků je cesta, která vede ke zlepšení kvality vzdělávání a posílení dovedností pedagogického pracovníka. Mnohdy se stává, že se pojem profesní rozvoj neúmyslně zaměňuje s pojmem profesní růst, nutno podotknout, že oba termíny striktně odborná literatura odděluje. Profesní růst se týká získávání vyšších znalostí jedince, kdežto profesní rozvoj se zaměřuje na osvojení a prohloubení profesních kompetencí jedince (Trojanová, 2014). Existuje široká škála způsobů profesního rozvoje a je zcela v rukou pedagogických pracovníků, kterou cestou se vydají (Gladwell, 2008). Aby pedagogický pracovník profesně rostl, je pro něj důležité vystoupit z „komfortní zóny“ tím, že je ochotný učit se novým věcem, a to mu pomáhá získat nové kompetence potřebné k vykonávání profese (Voda, 2023).

V teoretické části má čtenář možnost získat inspiraci pro svůj profesní rozvoj, je zde uveden výčet možností a způsobů profesního rozvoje. Dále se čtenář seznámí s fázemi, metodami a formami profesního rozvoje a v neposlední řadě s možnými riziky, která mohou ovlivnit profesní rozvoj pedagogických pracovníků.

1 Profesní rozvoj pedagogických pracovníků

Pojem profesní rozvoj pedagogických pracovníků se objevuje v mnoha odborných a vzdělávacích publikacích, lze ho chápat jako jakoukoliv činnost, která vede k seberozvoji jedince. Profesní rozvoj je proces, který se neustále vyvíjí, jeho intenzita se mění v závislosti na individuálních potřebách daného jedince (Kohnová a kol., 2012).

Pedagogický pracovník se pomocí profesního rozvoje neustále přizpůsobuje změnám a prostředí, ve kterém pracuje, jedná se o dlouhodobý a kontinuální proces, pomáhající udržet pedagogovi kvalitu výchovně vzdělávacího procesu po celou dobu jeho kariéry. Prostřednictvím profesního rozvoje pedagogové rozvíjejí své schopnosti, znalosti či dovednosti a zároveň jim pomáhá lépe zvládat pracovní zátěž a řešení obtížných situací (Smetáčková a Vozková, 2021).

Prokopová a Lazarová (2004) uvádí, že profesní rozvoj je přirozený a kontinuální proces, kterým si projde v průběhu své kariéry každý učitel. Profesní rozvoj má určité fáze o kterých se můžete dozvědět více v teoretické části této práce. Profesní rozvoj předškolního pedagoga je reflektován ve zlepšení kvality výchovy a vzdělávání dětí, je zaměřen *„na formování pracovních schopností v širším smyslu slova, tedy včetně formování sociálních vlastností“* (Vodák a Kucharčíková, 2011, s.78).

Smyslem profesního rozvoje pedagogických pracovníků v předškolních institucích je posílit kvalifikaci, zkvalitnit výchovně vzdělávací proces, umocnit schopnost řešit problémy a inovovat v rámci profese. Kvalitní vzdělávání v předškolních institucích vyžaduje dobře připravené a motivované pedagogy. Strategie 2030+ zdůrazňuje význam kontinuálního profesního rozvoje pedagogů a poskytování podpory zejména u začínajících pedagogů v jejich profesním rozvoji. *„Další vzdělávání pedagogických pracovníků bude v návaznosti na vypracovaný kompetenční profil učitele nastavené tak, aby umožňovalo rozvoj požadovaných kompetencí, respektovalo profesionalizační kontinuum a aby modulárně doplňovalo možnosti kvalifikačního a profesního rozvoje učitelů. Jeho účelem bude kromě profesního a osobnostního rozvoje učitelů i naplňování vzdělávacích potřeb škol, jejich učitelů, ředitelů a dalších pedagogických pracovníků tak, aby tyto potřeby byly z větší míry naplněny přímo v dané škole“* (Strategie 2030+, str. 53).

Pedagogové předškolních institucí se neustále vzdělávají, aby mohli úspěšně čelit rychle se měnícím nárokům, které jsou na ně kladeny. V jaké míře bude profesní rozvoj v předškolní

instituci realizován z jedné strany, závisí na samotném pedagogovi a na druhé straně na vedoucím pracovníkovi vzdělávací instituce (Kyriacou, 2012).

Za profesní rozvoj pedagogů v předškolní instituci je zodpovědný vedoucí pracovník, který k tomu poskytuje potřebné zdroje a podporu, zároveň vytváří pro pedagogy prostředí, které podporuje jejich profesní rozvoj. Profesní rozvoj pedagogických pracovníků má určité fáze, které jsou blíže popsány v podkapitole 1.1. Podporovat maximálně profesní rozvoj pedagogů ze strany vedoucího pracovníka má pozitivní dopad na vzdělávací instituci. Pomoc od vedení mateřské školy s profesním rozvojem pedagogických pracovníků je nezbytná. Vedoucí pracovník, by měl usilovat o profesní rozvoj svého týmu a podporovat ho, aby byli pedagogové schopni reagovat co nejpružněji na nové trendy v oblasti vzdělávání a výchovy (Kyriacou, 2012).

Pedagogové, u kterých je podporován profesní rozvoj, jsou obvykle spokojenější a loajálnější k instituci, ve které působí (Kohnová, 2012). Na vedoucí pracovníky se vztahuje povinnost podporovat nejen svůj profesní rozvoj, ale i profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Tato povinnost je blíže specifikována v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021) a blíže je vymezena ve školském zákoně, ve vyhlášce o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., která přímo definuje, že: „ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 24 odst. 3). Realizaci profesního rozvoje v předškolní instituci sleduje Česká školní inspekce; která taktéž sleduje, jestli mají pedagogové odpovídající vzdělání (Výroční zpráva České školní inspekce, 2016, s. 44).

Ve školském zákoně je zakotveno, že pedagogickému pracovníkovi náleží 12 dnů studijního volna za rok v případě, že to nebrání provozu vzdělávací instituce. O možnostech čerpání studijního volna rozhoduje vedoucí pracovník vzdělávací instituce (Zákon č. 563/2004 Sb.). Více o povinnostech vedoucího pracovníka vzhledem k profesnímu rozvoji pedagogů je uvedeno v podkapitole 2.1.

Profesní rozvoj pedagogických pracovníků může probíhat třemi cestami, které se vzájemně prolínají, a to formálně, neformálně, nebo informálně. Důležitou součástí profesního rozvoje pedagogů je jejich vlastní reflexe a týmová spolupráce založená na kolegiálnosti (Veteška, 2016).

Prokopová, Lazarová (2004), Kohnová (2012), Smetáčková a Vozková (2021) se shodují, že cílem profesního rozvoje pedagogických pracovníků v předškolní instituci je získání nových kompetencí, tím dochází ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Tímto procesem

jednotlivci zlepšují své profesní kompetence a přizpůsobují se trendům současné doby. Díky prohlubování svého vzdělání jsou pedagogičtí pracovníci větším přínosem pro organizaci, ve které pracují.

Tématem podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků se v České republice zabývá řada autorů a výzkumníků, například Kohnová (2012), Švamberk Šauerová (2018), Rydlo a Tesárek (2021), Syslová (2013), Sehnalová (2021), Smetáčková (2021) a mnoho dalších autorů.

1.1 Fáze profesního rozvoje pedagogického pracovníka

Profesní rozvoj probíhá u každého jedince individuálně podle jeho potřeb a možností. Profesní rozvoj má různé fáze, které jsou subjektivní. Vedoucí pracovník by se měl snažit pomáhat pedagogovi v jeho profesním rozvoji, měl by s pedagogem nastavit plán jeho profesního rozvoje, tak aby to kolidovalo se strategickými plány mateřské školy. Vedoucí pracovník by také měl pravidelně revidovat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, podle kterého se profesní rozvoj pedagogů v mateřské škole uskutečňuje. (Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, 2020).

Učitelství je profesí, která se neustále vyvíjí, a proto by se měl každý pedagog neustále vzdělávat. Během profesní éry jsou pedagogové ovlivněni sociálními, ekonomickými a technologickými změnami, které ovlivňují jejich profesi. Profese pedagoga čelí složitým výzvám, kterým musí pedagog v průběhu své profesní dráhy čelit (Rydlo a Tesárek, 2021).

Profesionální rozvoj učitelů obvykle prochází několika fázemi, které lze shrnout takto:

- Počáteční fáze
- Rozvojová fáze
- Stabilizační fáze
- Reflektivní a inovativní fáze

Podle Juklové (2013) pedagogický pracovník prochází fázemi následovně:

Přípravná fáze pedagogického pracovníka

Fáze zahrnuje přípravu na profesní kariéru. Pedagog získává teoretické znalosti, nabývá potřebné dovednosti a praxi prostřednictvím studia, které vede k získání potřebné kvalifikace. Ukončením studia pedagog získá kvalifikaci v oblasti předškolního vzdělávání. Tato fáze je klíčovým základem pro výkon profese pedagogického pracovníka (Juklová, 2013).

Začínající pedagog

Pojmem začínající pedagog se označuje jedinec, který je v počáteční fázi jeho profesní kariéry, tzn. že začíná pracovat samostatně jako plnohodnotný pedagogický pracovník. Ke své práci využívá teoretické a praktické znalosti nabyté v průběhu studia. Mnohdy jsou pedagogové v této fázi kariéry podporováni zkušenějšími kolegy, kteří jim pomáhají překonávat počáteční výzvy (Juklová, 2013). Učitel, který provází začínajícího učitele, se nazývá uvádějící učitel. Jedná se o pedagogického pracovníka předávajícího své zkušenosti a znalosti méně zkušenému kolegovi, jde o formu kolegiální spolupráce. Uvádějícím učitelem se zabývá i strategie 2030+, jejímž cílem je zavádět do praxe uvádějící učitele, aby podpořili a udrželi nové začínající pedagogy. Strategie 2030+ počítá s tím, že uvádějící učitelé by měli získávat za podporu svých nových kolegů finanční ohodnocení (Strategie 2030+).

Rozvojová fáze

Pedagogický pracovník si je jistý ve své roli, cítí se sebevědomý v práci s dětmi, má chuť se dále profesně rozvíjet. Pedagogický pracovník se rozvíjí prostřednictvím seminářů, kurzů, webinářů, samostudiem apod. a tím rozvíjí své kompetence potřebné k výkonu profese předškolního pedagoga (Juklová, 2013).

Expertní fáze

Pedagogický pracovník má bohaté zkušenosti v oblasti výchovně vzdělávacího procesu dětí. V této fázi často předává své zkušenosti a znalosti nově začínajícím pedagogům, mnohdy aktivně přispívá k rozvoji mateřské školy a vzdělávacích programů (Juklová, 2013). Podílí se na tvorbě školního vzdělávacího programu a také se může podílet na tvorbě plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Plán DVPP má na starosti ve vzdělávací instituci vedoucí pracovník, který umožňuje pedagogům profesně se rozvíjet. Plán DVPP má mít podle Trojanové (2017, s. 59) následující fáze:

Identifikace vzdělávacích potřeb

Jedná se o proces stanovení a plánování cílů. Cíle musí být měřitelné, dosažitelné a konkrétní, aby bylo možné je vyhodnotit; pokud nejsou cíle měřitelné, je těžké následně určit, jestli bylo dosaženo jejich naplnění či nikoliv, a to může vést k neúspěchu a ztrátě motivace dále se profesně rozvíjet.

Identifikace vzdělávacích potřeb pomáhá pedagogovi dosáhnout jeho vytyčených cílů, správně si nastavit cíle jeho profesního rozvoje a tím zlepšit kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. K

nastavení cílů může pedagog využít například analýza SWOT, na jejímž základě si každý pedagog společně s vedoucím pracovníkem určí cíle, kterých chce ve svém profesním rozvoji dosáhnout – sestaví si tzv. vlastní plán profesního rozvoje (dále jen PPR). Analýza SWOT pomáhá pedagogovi vytyčit jeho silné a slabé stránky a také příležitosti a případné hrozby profesního rozvoje (Trojanová, 2017).

Sestavení plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Každá instituce musí mít v platnosti DVPP, na jehož základě se ve vzdělávací instituci realizuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Plán sestavuje vedoucí pracovník ve spolupráci s pedagogickými pracovníky, tak aby odpovídal potřebám dané školy a byl v souladu s rozpočtem a vizí vzdělávací instituce. Vedoucí pracovník přeposílá pedagogům nabídky ohledně dalšího vzdělávání pedagogů emailem, nebo je vyvěsí na nástěnce ve sborovně či jiném společném prostoru (Trojanová, 2017).

„Základní principy DVPP:

- *Rovnost příležitostí a bez diskriminace – každý s pedagogických pracovníků má stejnou možnost účasti na těch formách a druzích dalšího vzdělávání, které jsou zahrnuty v toto plánu při současném dodržení podmínek stanovených tímto plánem,*
- *Potřeby školy – základním parametrem pro výběr konkrétní formy nebo druhu dalšího vzdělávání jsou skutečné potřeby školy, především realizace školního vzdělávacího programu,*
- *Rozpočet školy – výběr a realizace jednotlivých vzdělávacích aktivit a organizace celého systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školy vychází z rozpočtových možností školy a těmto se podřizuje,*

Studijní zájmy pedagogických pracovníků – při dodržení předchozích principů a podmínek jsou při výběru konkrétní formy nebo druhu dalšího vzdělávání zohledňovány studijní zájmy jednotlivých pedagogických pracovníků.“ (Trojanová, 2017, s. 62).

Realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Pedagog předškolní instituce využívá ke svému profesnímu rozvoji různé metody, například samostudium, ke kterému lze využít různé odborné časopisy či odborné publikace, internetové e-learningové kurzy. Dále se může pedagog rozvíjet na pracovišti, například výměnou zkušeností s dalšími kolegy, nebo vzděláváním se v institucionálních zařízeních (Trojanová, 2017). Více o metodách profesního rozvoje se autorka práce zmiňuje v podkapitole 1.3.1.

Vyhodnocení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Vyhodnocení profesního rozvoje pedagogického pracovníka pomáhá vedoucímu pracovníkovi udělat si představu o průběhu profesního rozvoje pedagoga. Dále pomáhá vedoucímu získat zpětnou vazbu, jak se pedagogovi daří plnit vytyčené cíle. Pro proces profesního rozvoje je nezbytná sebereflexe, která poskytuje pedagogům zhodnocení jejich získaných znalostí, dovedností či schopností a pomáhá k plánování následných kroků důležitých k dosažení zlepšení v požadované oblasti.

Prostřednictvím hodnocení pedagoga získá vedoucí pracovník zpětnou vazbu na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole a také získá poznatky o tom, jak uplatňuje pedagog svůj seberozvoj v praxi. (Trojanová, 2017). Z pozice vedoucího pracovníka se provádí reflexe profesního rozvoje společně s pedagogem, aby pomohla pedagogovi objevit jeho slabé a silné stránky a pomohla mu uvědomit si, které dovednosti a znalosti by chtěl dále ve svém profesním i osobním životě rozvíjet. Reflexe profesního rozvoje je klíčovým krokem k úspěchu v pedagogické profesi a je nezbytná pro udržení znalostí a dovedností v průběhu času (Trojanová, 2017).

1.2 Metody profesního rozvoje

V současné době je na trhu velmi pestrý výběr forem a metod profesního rozvoje, které využívají pedagogové ke svému profesnímu rozvoji. V níže uvedené kapitole je předložen pouze výběr metod profesního rozvoje, které jsou podkladem pro empirickou část diplomové práce.

Jak již bylo zmíněno, profesní rozvoj může mít různé formy (informální, neformální, nebo formální) (Veteška a Tureckiová, 2008). Mezi nejrozšířenější formy profesního rozvoje patří institucionální vzdělávání. Jedná se o proces vzdělávání, který je uskutečňován prostřednictvím různých vzdělávacích forem, jako jsou školení, hromadná školení, workshopy, kurzy apod. Cílem institucionálního vzdělávání je rozvoj profesních i osobních dovedností pedagogických pracovníků. V institucionálním získává jedinec kvalifikaci k vykonávání profese předškolního pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb.). Kvalifikaci lze získat několika způsoby:

- Vysokoškolským vzděláním
- Vzděláním na vyšší odborné škole
- Středoškolským vzděláním

Žádné studium nemůže kompletně připravit předškolního pedagoga na jeho profesní kariéru, proto je pro pedagoga nezbytné se neustále vzdělávat a tím rozvíjet své profesní kompetence. Pedagog má možnost individuálně si zvolit metodu profesního rozvoje, která mu nejvíce vyhovuje. K dispozici má pedagogický pracovník širokou škálu metod (Švamberg Šauerová, 2018):

Webinář – E-learning

E-learning je typem vzdělávání, které se uskutečňuje prostřednictvím elektronických zařízení. Využívaným typem v předškolních institucích jsou například různé webináře, off-line kurzy, hlavně v zahraničí hodně rozšířené virtuální hospitace. Výhodou E-learningu je, že student může studovat odkudkoliv, kde má možnost připojení k internetu (Northouse, 2018).

Samostudium

Samostudium je nedílnou součástí profesního rozvoje pedagogického pracovníka, kterému se předškolní pedagog věnuje v době nepřímé pedagogické činnosti, nebo využívá dny studijního volna po dohodě s vedoucím pracovníkem vzdělávací instituce. Podle Starého (2012) může být samostudium pro pedagogického pracovníka stejně přínosné jako například akreditovaný kurz, pokud k samostudiu pedagogický pracovník přistupuje svědomitě. K samostudiu lze využít různé odborné časopisy (Pedagogika, Aula, Poradce ředitelky mateřské školy, Učitelství noviny aj), odborné tištěné publikace, internetové materiály, návštěvy institucí apod. (Trojanová, 2017).

Hodnotící rozhovory

Jak ve své publikaci uvádí Syslová (2013) rozhovor je vhodným nástrojem, umožňující vedoucímu pracovníkovi předškolní vzdělávací instituce vést rozhovor s pedagogickými pracovníky a společně s nimi zhodnotit cíle jejich profesního rozvoje za uplynulého období. Hodnotící rozhovor pomáhá pedagogickému pracovníkovi ke zlepšení způsobu jeho práce. Cílem rozhovoru by mělo být dokázat nasměrovat nebo posunout pedagogického pracovníka k vytipování oblasti, ve které se chce dále profesně rozvíjet. Hodnotící rozhovor pomůže pedagogickému i vedoucímu pracovníkovi vytyčit silné a slabé stránky dotazovaného a měl by vést k motivování pedagogického pracovníka v jeho seberozvoji (Bělohávek, 2017).

Vzájemné náslechy

Vzájemné náslechy provádí v mateřské škole pedagogičtí pracovníci mezi sebou „s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní

inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“ (Průcha, 2009, s. 92); aby byly co nejefektivnější, měly by vycházet z vlastní motivace. Vzájemné náslechy mohou probíhat jak interně v předškolní vzdělávací instituci mezi pedagogickými pracovníky, tak i externě po domluvě s pedagogickými pracovníky z jiných mateřských škol (Smetáčková a spol., 2021).

Erasmus+

Jedná se o program umožňující pedagogickým pracovníkům účastnit se krátkých stáží, seminářů v jiné zemi, která je zapojená do programu Erasmus+. Tento program otevírá dveře pro mezinárodní spolupráci pedagogických pracovníků různých zemí. Díky tomuto programu pedagogičtí pracovníci získají jedinečný pohled na průběh předškolního vzdělávání v jiné zemi a mají možnost seznámit se s kulturou dané země. Tato zkušenost může přinést pedagogům novou inspiraci a může obohatit jejich profesní rozvoj. Do programu se školy zapojují prostřednictvím webových stránek [Domů | Erasmus+ \(europa.eu\)](http://europa.eu) (Erasmus+, 1995-2024).

Profesní portfolio

Jedná se soubor materiálů pedagogického pracovníka, které pedagog využívá ke své praxi. Portfolio může sloužit pedagogickému pracovníkovi k hodnocení jeho pedagogického výkonu a sledování profesních pokroků. Portfolio může ovlivnit profesní rozvoj pedagogického pracovníka, pokud s ním kontinuálně pracuje. Tvorba a používání profesního portfolio pedagogovi umožní vytvořit si soubor dokumentů, které reflektují jeho profesní dráhu a také ovlivňují jeho postoj k výkonu profese (Trunda, 2012). *“Profesní portfolio pedagoga by mělo obsahovat strukturovaný životopis, vlastní poznatky, materiály, vztahující se k výchovně vzdělávacímu procesu, materiály, vztahující se ke studiu, plán profesního rozvoje, dokumentaci získaných certifikátů či diplomů a identifikaci činností, které jsou pro pedagoga klíčové k jeho profesnímu rozvoji”* (Šmejkalová a Šindelková, 2017, s. 148-154). Portfolio může také obsahovat další materiály, např. záznamy z hospitací, myšlenkové mapy, dokumentace školních projektů apod. Klíčové je, aby pedagogové pochopili důvod zavedení portfolio. Pedagog by si měl uvědomit, že díky portfoliu může prokázat kvalitu své práce. Portfolio mu může sloužit nejen k profesnímu, ale i osobnímu rozvoji, jelikož je prostředkem aktivní účasti na vlastním zlepšování a sebehodnocení. Pedagog by měl o své profesní portfolio průběžně pečovat, aby reflektoval jeho aktuální profesní rozvoj (Trunda, 2012).

Profesní portfolio může plnit různé funkce:

- Ukázkovou – výběr nejlepších vlastních nebo převzatých materiálů, většinou slouží k prezentaci práce pedagoga při přijímacím řízení apod. – Ukázkové portfolio
- Hodnotící a diagnostickou – obsahuje například hodnotící plány profesního rozvoje od vedoucího pracovníka, sebereflexi, hodnocení z hospitací, sběr materiálů a informací k profesnímu rozvoji apod. – Hodnotící a diagnostické portfolio
- Pracovní – obsahuje různé materiály, které pedagog potřebuje k výchovně vzdělávacímu procesu, např. pracovní listy, vzdělávací plány, šablony, výtvarné práce aj. – Pracovní portfolio
- Reprezentativní – obsahuje životopis a komplexní soubor získaných certifikátů, osvědčení, vysvědčení apod., pedagog ho většinou využívá u výběrového řízení – Reprezentativní portfolio (Syslová, 2013).

„Všechna portfolio mají společné, že shromažďují soubory materiálů/dokumentů/artefaktů (výtvorů), který je:

- *Strukturovaný.*
- *Selektivní.*
- *Reprezentativní.*
- *Srozumitelný publiku“ (Píšová, 2007, s. 40).*

Rotace práce

Proces, při kterém pedagogičtí pracovníci mění pracovní místo, nebo pracovní povinnosti. Rotace práce pomáhá pedagogickým pracovníkům získat komplexnější pohled na vzdělávací instituci, díky níž má pracovník příležitost získat nové zkušenosti, a tím se mu otevírají nové možnosti a perspektivy. Tato flexibilita umožňuje pedagogům rozšířit své znalosti a dovednosti v oboru vzdělávání předškolních dětí; díky interakci s různými věkovými skupinami a různými fázemi výchovně vzdělávacího procesu si pedagogický pracovník rozšiřuje své obzory. V praxi je to například suplování v jiné třídě, tím získává pedagogický pracovník zkušenosti s dětmi jiné věkové kategorie, než sám učí. Další možností je práce na různých projektech či akcích pořádaných mateřskou školou, tím získává pedagog nové zkušenosti v různých oblastech (Northouse, 2018).

Supervize

Supervize se využívá v různých profesních sférách taktéž i v pedagogice. Nejprve se uplatňovala v psychoterapii a sociálních pracích, ale postupem času se rozšířila i do školství. Supervize se zaměřuje na rozvoj profesních kompetencí, vztahů mezi rodiči a pedagogy a v neposlední řadě se zabývá syndromem vyhoření u pedagogů. Jedná se o nástroj, který umožňuje pedagogům učit se z jejich vlastní práce. Supervizor provádí supervizi jako externí nezávislý průvodce, pomáhá supervidovanému nalézt vhodná řešení a odhalit případná rizika ve výchovně vzdělávacím procesu. Cílem supervize je podpořit sebereflexi a profesní rozvoj supervidovaného a pomoci mu předejít syndromu vyhoření (Hakwins, 2016).

Koučink

Prostřednictvím koučinku navádí kouč jedince k zamyšlení nad jeho profesním či osobním cílem. „*Být koučovatelný znamená, že je člověk připraven udělat to, co je potřeba ke změně, zlepšení a excelenci. Daná osoba je vnímavá ke zpětné vazbě, přijímá konstruktivní kritiku a využívá ji ke zlepšení svého pracovního výkonu*” (Voda, 2023). Ve chvíli, kdy používá kouč tento styl, nemusí vědět nic o problému, důležité je, aby uměl klást otázky, a dokázal tak navést koučovaného k uvědomění si jeho cíle (Northouse, 2018).

Mentoring

Mentoring v pedagogickém prostředí představuje proces, ve kterém zkušený pedagogický pracovník poskytuje podporu a vedení svému kolegovi s cílem předat nové znalosti. V poslední době se dostává do popředí jako jedna z metod vedení a řízení lidí, pomáhá pedagogům k jejich profesnímu rozvoji a také rozvoji charakteru. Jedinec, který provádí mentoring, je nazýván mentor (Northouse, 2018), ten předává své zkušenosti, dovednosti a znalosti podporovanému učiteli, pomáhá mu v jeho profesním a osobním rozvoji (Smetáčková a spol., 2021).

I když se na první pohled může zdát, že supervize, mentoring a koučování jsou totožné, není tomu tak. Ve skutečnosti se liší. Supervize může být zaměřena na celkový rozvoj osobnosti pedagoga, nebo na konkrétní témata, zejména v profesním kontextu, zatímco koučování a mentoring se zaměřují na cíle a rozvoj dovedností v určité oblasti (Northouse, 2018).

Video trénink interakcí (dále jen VTI)

Metoda VTI má kořeny v Nizozemsku, vznikla počátkem osmdesátých let 20. století. Cílem této metody bylo ulehčit práci rodičům ve výchově jejich dětí. Postupem času se metoda rozšířila do oblasti školství, kde měla podobnou funkci, a to pomoci pedagogickým pracovníkům ve výchově dětí.

Pomocí metody VTI se vytvoří nahrávka, která obsahuje interakci mezi předškolním pedagogem a dětmi, která umožní pedagogovi reflektovat jeho práci s dětmi. Metoda VTI umožňuje pedagogickému pracovníkovi vidět sebe tak, jak ho vidí okolí. Výhodou této metody je možnost shlédnout nahrávku opakovaně, a tím lépe reflektovat svou práci s dětmi (Matoušek, 2013).

1.3 Hodnocení profesního rozvoje pedagogických pracovníků

Hodnocení profesního rozvoje pedagogického pracovníka probíhá interně mezi vedoucím pracovníkem a pedagogickým pracovníkem, zatímco externě jej hodnotí Česká školní inspekce, která věnuje této oblasti při inspekční činnosti patřičnou pozornost. Toto hodnocení obvykle probíhá jednou ročně, převážně na konci školního roku; zahrnuje přípravu, samotné hodnocení a celkovou reflexi (Kohnová, 2012).

Nejčastěji využívanou metodou pro hodnocení profesního rozvoje pedagogického pracovníka je rozhovor mezi vedoucím pracovníkem a pedagogem. Z hlediska obsahu se hodnotí hlavně motivace a přístup pedagogického pracovníka k vlastnímu profesnímu rozvoji. Před samotným průběhem hodnocení je důležitá příprava, kterou zpravidla zajišťuje vedoucí pracovník. Ten navrhuje termín setkání a zajišťuje vhodné místo tak, aby nebyli účastníci hodnocení nikým rušeni, také sdělí pedagogickému pracovníkovi, jaké materiály si má připravit, např. profesní portfolio, osvědčení z absolvovaných seminářů, plán profesního rozvoje atd. Samotný průběh hodnocení profesního rozvoje pedagogického pracovníka zahrnuje analýzu stanovených cílů a celkovou reflexi, účastníci hodnocení vedou zpravidla diskusi o správnosti nastavení cílů (Syslová, 2013).

V závěrečné fázi je důležitým aspektem sebereflexe pedagogického pracovníka ve vztahu k jeho profesnímu rozvoji a také zpětná vazba od vedoucího pracovníka. Na konci hodnocení vedoucí pracovník poskytuje pedagogickému pracovníkovi písemnou zpětnou vazbu a shrnuje celkové hodnocení profesního rozvoje pedagogického pracovníka (Švamberg Šauerová, 2018).

1.4 Rizika spojená s profesním rozvojem

Profesní rozvoj pedagogických pracovníků je proces, který je ovlivněn mnoha riziky. Tato rizika jsou do jisté míry ovlivnitelná a mohou být rozdělena do dvou základních skupin: vnitřní a vnější rizika. Vnější rizika jsou dána okolními podmínkami a vnitřní rizika souvisí s osobními postoji pedagogického pracovníka a jsou vázané na osobnost pedagoga. Při podporování pedagogických pracovníků v jejich profesním rozvoji vedoucí pracovník zohledňuje tato rizika z pohledu vzdělávací instituce (Smetáčková a spol., 2021).

Podle Bartáka (2023) mezi hlavní rizika, která ovlivňují profesní rozvoj pedagogických pracovníků, patří vztahy mezi zaměstnanci, styl vedení lidí v organizaci a také motivace pedagogického pracovníka, která je jedním z vnitřních rizik pedagogického pracovníka ovlivňující profesní rozvoj.

Trojan a Zdráhalová (2012) uvádějí, že motivace je dlouhodobý proces, na který působí mnoho faktorů, jak vnějších, tak i vnitřních, a celkově velmi záleží na přístupu pedagogického pracovníka k sebevzdělávání. Je důležité, aby byl jedinec ochotný investovat do svého profesního rozvoje svůj vlastní čas, velké úsilí a mnohdy i finanční prostředky. Motivaci k profesnímu rozvoji pedagogického pracovníka mohou negativně ovlivnit přehnané nároky na sebe samého, jeho neúspěch a mnoho dalšího (Lazarová, 2006).

Podle Trojana mezi vnější rizika, která ovlivňují profesní rozvoj pedagogických pracovníků, patří vedoucí pracovník MŠ, prostředí samotné MŠ, klima MŠ, historická etapa, kulturní, ekonomické a sociální prostředí, ve kterém jedinec žije (Strouhal, 2017). „Podle výzkumu, který proběhl v letech 2014 a 2016 mezi řediteli základních škol patří také mezi vnější faktory vzdělávací politika státu, ředitelé uvádí, že profesní rozvoj ovlivňuje např. selhání státu v přípravě budoucích učitelů, jejichž počet se v některých oblastech republiky dostává pod kritickou mez“ (Trojan, 2017 str.23).

Mezi další vnější rizika, spojená s profesním rozvojem pedagogických pracovníků z pohledu organizace, se řadí například nedostatek finančních prostředků, zajištění suplování v případě nepřítomnosti pedagogů z důvodu vzdělání, organizace vzdělávacích kurzů na pracovišti apod. Rizika, která se týkají finančních prostředků a suplování pedagogických pracovníků, uvedly ve svých výpovědích i paní učitelky z mateřské školy, kde byl uskutečněn výzkum, který se váže k empirické části této diplomové práce. Profesní rozvoj pedagogických pracovníků je nikdy nekončící proces, vedoucí pracovník by měl být v zájmu vzdělávací instituce ochotný a nápomocný pedagogickým pracovníkům pomoci překonat rizika spojená s jejich profesním

rozvojem, ukázat jim možné formy profesního rozvoje a maximálně pracovníky v jejich profesním rozvoji podpořit (Kohnová, 2012).

2 Osoby ovlivňující profesní rozvoj pedagoga

Mezi klíčové osoby, které mají vliv na profesní rozvoj pedagogických pracovníků v předškolních institucích, patří hlavně vedoucí pracovníci a samotní pedagogičtí pracovníci. Podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků vede k získávání kompetencí nejen teoretických, ale i praktických, a to pomocí praxe, sebereflexe a dalšího vzdělávání (Strouhal, 2017).

V RVP PV (2021, s. 10) jsou profesní kompetence pedagogického pracovníka definovány jako *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“*

Obdobně uvádí Trojan a kol. (2017), že profesní kompetence jsou souborem znalostí, dovedností a schopností, vztahující se ke vzdělávacímu procesu. Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 27) můžeme pod pojmem kompetence *„definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“*

Profesní kompetence, by měly ve vlastním zájmu rozvíjet všichni pedagogičtí pracovníci. Podle školského zákona se na ně dokonce vztahuje povinnost, že po dobu vykonávání své profese musí obnovovat, udržovat a doplňovat svou kvalifikaci (Zákon č. 563/2004 Sb.). Pojem profesní kompetence se v české odborné literatuře začal objevovat v průběhu devadesátých let minulého století, jedná se o soubor znalostí, dovedností a zkušeností daného jedince. (Trojan a kol., 2017).

2.1 Vedoucí pracovník předškolního vzdělávání

Vedoucí pracovník předškolní instituce odpovídá ve všech aspektech za řízení a koordinaci výchovně vzdělávacího procesu (Trojan, 2017), měl by také ideálně udržovat vztah se svými podřízenými na bázi leadershipu, což je *„vztah mezi těmi, kteří chtějí vést, a mezi těmi, kteří si vybrali tyto osoby následovat“* (Kouzes, a Posner, 2014, s. 41).

Funkci vedoucího pracovníka předškolního vzdělávání může vykonávat jedinec splňující podmínky stanovené ve školském zákoně č. 563/2004 Sb. Vykonavatel této funkce musí mít vzdělání v oboru pedagogiky a alespoň 3 roky praxe v oblasti vzdělávání dětí předškolního věku, dále musí splňovat všechny podmínky uvedené v zákoně o pedagogických pracovnících v § 3 (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Podle Plamínka (2018, s. 126-127) funkce vedoucího pracovníka zahrnuje tři role a to:

- Lídra
- Manažera
- Vykonavatele

Vedoucí pracovník v předškolním vzdělávání vykonává přímou i nepřímou pedagogickou činnost spojenou s výchovně vzdělávacím procesem, například motivuje své kolegy, vede a koordinuje tým pedagogických pracovníků, deleguje úkoly, sleduje a provádí evaluaci výchovně vzdělávacího procesu a školního vzdělávacího programu, řeší problémy a konflikty ve vzdělávací instituci, dbá na vztahy mezi svými kolegy, vytváří příznivé školní klima, navrhuje další plán vzdělávání pedagogických pracovníků a mnoho dalšího (Trojanová, 2017).

Vedoucí pracovník musí umožnit pedagogickým pracovníkům dále se profesně rozvíjet, tato povinnost je uvedena ve školském zákoně následovně: *„Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy”* (Zákon č. 563/2004 Sb., § 24).

2.2.1 Profesní kompetence vedoucího pracovníka

Plamínek (2010) ve své publikaci dělí termín profesní kompetence vedoucího pracovníka do dvou úrovní, tou první je pravomoc a tou druhou způsobilost k výkonu funkce, obě úrovně opravňují vedoucího pracovníka předškolního zařízení vykonávat funkci.

Trojan a kol. (2017, s. 23) ve své publikaci uvádí, že vedoucí pracovník má být kompetentní neboli být schopen vykonávat svou funkci, a má mít profesní kompetence ve dvou rovinách tzn.

- „Kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost)*
- Kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost), “schopnost vykonávat funkci vedoucího pracovníka s efektivním plněním svých povinností a odpovědností.*

Kompetence od jiného

Do funkce vedoucího pracovníka předškolního zařízení vstupuje pracovník okamžikem, kdy je oficiálně zřizovatelem jmenován do funkce, tzn., že vedoucí pracovník jmenováním získává pravomoc jednat a přijímat rozhodnutí a opatření v rámci stanoveného rozsahu odpovědnosti

ve své funkci (Trojanová, 2017). Profesní kompetence pro vykonávání funkce vedoucího pracovníka předškolního zařízení přesně specifikuje školský zákon následovně:

„(1) Ředitel školy a školského zařízení

a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,

b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,

c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,

d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,

e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,

f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,

g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,

h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.
§ 164“

„Ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Při svém rozhodování ředitel školy k názorům pedagogické rady přihlédne. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 164).

Kompetence od sebe

Vedoucí pracovník předškolní instituce má mít předpoklady a příslušné kompetence potřebné pro úspěšný výkon své funkce. V praxi to vypadá, že zvládne efektivně aplikovat své znalosti, zkušenosti a dokáže využít své schopnosti k úspěšnému řízení a efektivnímu vedení pedagogického týmu.

Podle Trojana a kol. (2017) je klíčové, aby vedoucí pracovník měl před nástupem do funkce jasné povědomí o tom, co jeho funkce obnáší a jaké jsou jeho zodpovědnosti a úkoly spojené s

touto funkcí. Osobnostními kompetencemi, jimiž by měl disponovat vedoucí pracovník předškolního zařízení, jsou:

- Řízení sebehodnocení – schopnost efektivně zacházet s vlastní hodnotou
- Schopnost sebereflexe – zvládnout reflektovat své myšlenky a využít je k dalšímu seberozvoji
- Sociální kompetence – schopnost efektivně spolupracovat se svými kolegy a budovat pozitivní vztahy
- Kompetence v oblasti metod – schopnost inovovat a zvažovat rizika, rozvíjet nové metody a přístupy ke zlepšování kvality předškolního vzdělávání

Ve své publikaci na výše uvedené kompetence odkazuje Trojan a kol. (2017).

2.2 Předškolní pedagog

Předškolní pedagog má odbornou kvalifikaci v oboru předškolní pedagogika a jeho hlavní náplní práce je přímá pedagogická činnost s dětmi, ve své praxi se věnuje výchovně vzdělávacímu procesu s dětmi (Kolář, 2012).

Profesi předškolní pedagog neboli učitel/ka mateřské školy přesně vymezuje školský zákon č. 563/2004 Sb., jedná se o jedince s pedagogickým vzděláním specializujícího se na výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku, k realizaci vzdělávacího a výchovného procesu v mateřské škole využívá různé vyučovací metody a techniky, vztahující se k předškolnímu věku (Zákon č. 563/2004 Sb.). Náplní práce předškolního pedagoga je příprava a realizace vzdělávacích aktivit s cílem rozvíjet dítě komplexně ve všech vzdělávacích oblastech, které jsou blíže specifikované v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, tak, aby dítě bylo co nejlépe připravené na vstup do základní školy (RVP PV, 2021).

Požadavky na vzdělání předškolního pedagoga jsou legislativně zakotveny ve školském zákoně. Požadavky, které jsou spojené s profesí pedagogického pracovníka, jsou uvedeny ve školském zákoně č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů, mezi požadavky na vykonávání profese patří například příslušná odborná kvalifikace, způsobilost k právním úkonům, znalost českého jazyka a zároveň povinnost prohlubovat své profesní kompetence (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Pedagogickým pracovníkem podle školského zákona může být:

„a) učitel,

b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,

c) vychovatel,

d) speciální pedagog,

e) psycholog,

f) pedagog volného času,

g) asistent pedagoga,

h) trenér,

i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně

j) vedoucí pedagogický pracovník “ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2 odst. 1).

2.2.2 Profesní kompetence předškolního pedagoga

Podle Švece (1999, s. 27) jsou profesní kompetence pedagogického pracovníka „*souhrnem způsobilostí, kterými by měl být vybaven pedagogický pracovník, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat, zdokonalovat svoji pedagogickou činnost.*“ Švec (1999) ve své publikaci rozděluje profesní kompetence pedagogického pracovníka do několika skupin, které mu pomáhají stát se skutečným odborníkem ve své profesi.

Profesní kompetence je komplexní schopnost a způsobilost vykonávat pedagogickou profesi, současně se zaměřuje na charakterizaci efektivních a kvalitních vztahů mezi učitelkou „*mateřské školy s dítětem, ale i vztah učitele k sobě samému*“ (Syslová, 2013, s. 80). Ke kompetencím předškolního pedagoga patří profesní myšlení, které by měla každá učitelka ve své praxi využívat. Tato forma myšlení je spojena s profesionálním jednáním ve vztahu k oboru předškolní pedagogika (Syslová, 2013).

Mezi hlavní kompetence předškolního pedagoga patří zvládnout navrhnout činnosti pro děti tak, aby jim umožnily rozvíjet se ve všech vzdělávacích oblastech. Nabízené aktivity dětem by měly být různorodé a navrženy tak, aby dávaly příležitost poznávat, přemýšlet a chápat sebe i okolní svět. V posledních letech je kladen důraz na inkluzivní vzdělávání, které zdůrazňuje poskytování rovných příležitostí v oblasti vzdělávání mezi dětmi; je důležité, aby pedagog kompetencemi v oblasti inkluzivního vzdělávání disponoval (MŠMT, 2021). Současná doba také klade důraz na wellbeing neboli celkové zdraví a pohodu jedince. Kompetence ohledně

zdraví a pohodlí dítěte je pro pedagoga klíčová k vytváření pozitivního prostředí, ve kterém se děti mohou cítit podporované, respektované a motivované k učení. Tato kompetence zahrnuje širokou škálu dovedností a znalostí, například empatii, podporu emocionálního zdraví, rozvoj pozitivního prostředí apod. (Bednářová a spol, 2022).

Klíčové kompetence získává předškolní pedagog během svého studia, praxe a zároveň rozvojem svých praktických zkušeností. Jak uvádějí ve své studii Syslová a Hornáčková (2014), učitelky mateřských škole se středoškolským vzděláním mají tendenci hodnotit své profesní kompetence na nižší úrovni než učitelky, které mají vysokoškolské vzdělání. Kompetence záměrně a cíleně předškolní pedagog využívá při své přípravě na vzdělávací a výchovnou činnost, využívá je k plánování, monitorování a hodnocení výuky. Před zahájením každé vzdělávací činnosti by měl mít pedagog jasnou představu o vzdělávacím cíli a vzhledem k jeho naplnění záměrně připravovat vzdělávací aktivity.

Podle Vašutové a kol. (2004) se profesní kompetence pedagoga dělí následovně:

- Předmětová/oborová
- Didaktická a psychodidaktická
- Pedagogická
- Diagnostická a intervenční
- Sociální, psychosociální a komunikativní
- Manažerská a normativní
- Profesně a osobnostně kultivující

Kompetence předmětová/oborová

Předškolní pedagog je schopen implementovat teoretické poznatky, které v průběhu svého studia a praxe získal, do výchovně vzdělávacího procesu předškolních dětí (Vašutová, 2004). Odborně předmětové kompetence předškolní pedagog využívá k organizování výchovně vzdělávacího procesu, určuje, jaké metody či pomůcky ke vzdělávání využije, snaží se co nejefektivněji předat dětem své znalosti, zkušenosti, vědomosti či dovednosti. Předškolní pedagog organizuje výchovně vzdělávací proces srozumitelně, s co největší mírou individuálního přístupu ke každému dítěti, komunikuje s nimi, volí postupy a metody práce vzhledem k potřebám jednotlivých dětí. Aktivity a činnosti vybírá, aby co nejlépe odpovídaly věku daného dítěte a aby v co největší míře rozvíjely děti komplexně. Vzdělávací proces plánuje se systematicky a logicky na sebe navazujícími aktivitami (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Předškolní pedagog využívá psychodidaktické kompetence, aby vytvořil vhodné podmínky pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku, pedagog je schopen přizpůsobit nabízené činnosti individuálním potřebám dětí (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Kompetence pedagogická

Kompetenci pedagogickou využívá předškolní pedagog převážně k plánování a výběru vhodných vzdělávacích metod k realizaci výchovně vzdělávacího procesu. Využívat k tomu může formativní hodnocení, jehož smyslem je sledovat individuální pokrok dítěte; na základě formativního hodnocení dítěte či skupiny pedagog organizuje aktivity pro děti. Díky formativní hodnocení se dítě učí hodnotit své pokroky (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Kompetence diagnostická a intervenční

Diagnostická kompetence se podílí na formování osobnosti dítěte. Předškolní pedagog využívá diagnostickou kompetenci k identifikaci individuálních potřeb dětí nebo celé skupiny, na základě pedagogické diagnostiky pedagog navrhuje aktivity pro děti tak, aby děti měly možnost maximálně se rozvíjet podle svého individuálního tempa. Pedagogická diagnostika je velmi důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu předškolního pedagoga, měla by být prováděna průběžně, aby pedagog získal co nejpřesnější informace o dítěti, a mohl tak pro dítě připravovat aktivity se vzdělávacími cíli uzpůsobeny jednotlivým dětem (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Tato kompetence se vztahuje ke komunikaci dětí, ale i dospělých jedinců; je nedílnou součástí práce pedagoga. Předškolní pedagog volí vhodné metody a prostředky ke komunikaci s dětmi, svými kolegy, rodiči apod. Na spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání dětí je v posledních letech kladen velký důraz, a to převážně v alternativních vzdělávacích směrech. Velký důraz na spolupráci mateřské školy a rodiny klade například pedagogický směr Začít spolu, který přímo nabízí rodičům aktivní zapojení do výchovně vzdělávacího procesu, například ranními úkoly pro děti (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Kompetence manažerská a normativní

Předškolní pedagog má povědomí o procesech a podmínkách fungování předškolní instituce, využívá své manažerské a organizační schopnosti ve výchovně vzdělávacím procesu (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Předškolní pedagog reflektuje své působení na děti, na základě sebereflexe modifikuje vzdělávací metody, plánuje a organizuje výchovně vzdělávací činnosti pro děti předškolního věku (MŠMT, 2021). Profesně a osobnostně kultivující kompetence předškolní pedagog využívá k objektivnímu reflektování pedagogické činnosti; sebereflexí pedagog posiluje svůj profesní rozvoj. Sebereflexe pomáhá pedagogovi ujasnit si, jaké jsou jeho slabé a silné stránky; efektivita sebereflexe závisí nejvíce na motivaci pedagogického pracovníka, na jeho vynaložené energii a úsilí vynaloženého k seberefektování (Dytrtová a Krhutová, 2009)

3 Shrnutí teoretické části

Podstatou teoretické části bylo analyzovány metody a formy profesního rozvoje, které se vzájemně prolínají se zkušenostmi respondentek v empirické části. Pedagogičtí pracovníci mají možnost výběru z několika forem a metod které si zvolí ke svému profesnímu rozvoji.

Na profesním rozvoji se podílí hlavně samotný pedagog a vedoucí pracovník vzdělávací instituce. Profesní rozvoj pedagogických pracovníků je z velké části ovlivněn motivací samotného pedagogického pracovníka a také vedoucím pracovníkem, jehož povinností je umožnit pedagogům, dále se profesně rozvíjet. Vedoucímu pracovníkovi by mělo záležet na profesním rozvoji jeho pedagogického sboru z důvodu, že vzdělání pedagogové mohou zajistit vyšší kvalitu výchovně vzdělávacího procesu ve vzdělávací instituci. Důležité je také pravidelně reflektovat průběh profesního rozvoje, neboť pedagogika jako věda se neustále vyvíjí.

V teoretické části práce byly diskutovány různé aspekty profesního rozvoje pedagogických pracovníků, včetně faktorů ovlivňujících jejich profesní rozvoj. Ve vzdělávacích institucích napříč republikou se velmi liší úroveň profesního rozvoje, z důvodu rizik, které ovlivňují profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Některé mateřské školy mohou být příkladem dobré praxe; od těchto mateřských škol mohou ostatní mateřské školy čerpat inspiraci. Jako příklad dobré praxe může být uvedena i mateřská škola A, ve které autorka práce realizovala výzkumné šetření.

Rešerší odborné literatury autorka došla k závěru, že existuje rozmanitá škála metod profesního rozvoje, které mohou pedagogičtí pracovníci využít ke svému profesnímu rozvoji. Na základě prostudované odborné literatury byly zvoleny autorkou práce dva cíle v empirické části. Prvním cílem je analýza profesního rozvoje v MŠ A a druhým cílem je návrh konceptu plánu profesního rozvoje pro mateřskou školu B. Jakým způsobem došlo k naplnění cílů je specifikováno v empirické části.

II. Empirická část

Empirická část propojuje teoretickou část s praktickým aspektem výzkumu a je jádrem celé diplomové práce. Empirická část má dva samostatné cíle, jedním je zmapování problematicky profesního rozvoje v MŠ A a druhým cílem je návrh konceptu plánu profesního rozvoje pro MŠ B.

V empirické části bylo zkoumáno, jakými problémy a otázkami se zabývají vedoucí a pedagogičtí pracovníci v rámci profesního rozvoje v mateřské škole A. Akční výzkum usiluje o změnu a je jednou z forem aplikovaného výzkumu, který se používá v sociálních vědách (Hendl, 2005).

Autorka práce si tento typ výzkumu vybrala z důvodu, že je odborníky považován za emergentní, výzkumné otázky lze různě modifikovat a v průběhu výzkumu doplňovat (Hendl, 2016). Všichni respondenti, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, mají nebo si aktuálně dodělávají pedagogické vzdělání a jsou ženského pohlaví, proto je v empirické části využíváno výrazu respondentky.

Z důvodu zachování etických pravidel ochrany osobních údajů a soukromí jsou respondentky v textu pro přehlednost rozlišeny číslicemi od 1 do 5, skutečná jména nejsou uvedena, neboť respektování práv respondentů je významným aspektem každého výzkumného procesu (Průcha, 1995).

4 Metodologie výzkumu

Kapitola metodologie výzkumu poskytuje přehled o tom, jakým způsobem byl vybrán výzkumný vzorek, cíl výzkumného šetření, metody využití při sběru dat, popis realizace pilotáže a v neposlední řadě popisuje způsob vyhodnocení a interpretace výzkumných dat. Na základě výsledků výzkumného šetření vznikl koncept inovace plánu profesního rozvoje pedagogických pracovníků určený primárně mateřské škole B.

4.1 Výběr výzkumného vzorku

Před zahájením samotného výzkumu je důležité pečlivě zvážit volbu výzkumného vzorku, všichni účastníci výzkumu by měli mít bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem – jen tak mohou být výsledky výzkumného šetření co nejrelevantnější. MŠ A k uskutečnění výzkumu byla vybrána na základě stanovených kritérií. Na základě této podstaty autorka práce definovala kritéria, podle kterých byl výzkumný vzorek zvolen (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Při určování kritérií byl kladen důraz na podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v MŠ ze strany vedení a dalším důležitým aspektem bylo zapojení MŠ do poměrně nového projektu Erasmus in Schools, který je pod záštitou programu Erasmus+ (viz s. 16); o tento projekt autorka práce jeví a v počátcích psaní diplomové práce měla v plánu do něj zapojit i MŠ B, ve které již v současné době nepracuje (Erasmus+, 1995-2024).

Při výběru výzkumného vzorku autorka práce dále přihlížela k lokalitě, ve které sama žije, což se v pozdější fázi výzkumu ukázalo jako přínosné, když bylo potřeba konzultovat s respondentkami dodatečné otázky. Ještě před začátkem realizace výzkumného šetření oslovila autorka práce osobně vedoucí pracovníci z MŠ A s žádostí o uskutečnění výzkumu v jejich mateřské škole, na schůzce vedoucí pracovníci obeznámila s průběhem a cílem výzkumu. Všechny účastnice s výzkumem bez námitek souhlasily.

Vedoucí pracovnice MŠ A v roce 2021 dokončila vysokou školu, to je jedním z důvodů, proč maximálně podporuje rozvoj pedagogických pracovníků v jejich mateřské škole a proč ochotně souhlasila s konáním výzkumu. Vedoucí pracovnice byla autorkou práce požádána, aby obeznámila všechny učitelky s plánovaným výzkumným šetřením v jejich mateřské škole.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zmapovat na základě deskripce vybrané MŠ A problematiku profesního rozvoje pedagogických pracovníků a dále zjistit přístup pedagogických pracovníků k jejich osobnímu profesnímu rozvoji.

K empirické části diplomové práce vzešly v souladu s teoretickými poznatky následující otázky:

1. Jak ve vybrané mateřské škole probíhá profesní rozvoj pedagogických pracovníků?
2. Jaké možnosti mají pedagogičtí pracovníci v rámci profesního rozvoje v dané MŠ?
3. Jak hodnotí vedoucí a pedagogičtí pracovníci profesní rozvoj v jejich MŠ?

4.3 Výběr metody sběru dat

V empirické části byl do hloubky zkoumán případ ve vybrané MŠ A prostřednictvím juxtapozice a designu případové studie, která se zabývá hloubkovou analýzou konkrétního případu a snaží se o popis a hledání kontextu mezi dvěma případy, aby poskytla podrobný obraz, jak probíhá profesní rozvoj v MŠ A. Případová studie umožňuje komparaci dat mezi MŠ A a MŠ B (Hendl, 2012).

Ke sběru dat byla využita metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami a taktéž analýza dokumentů souvisejících s profesním rozvojem v MŠ A. Tato metoda v případě potřeby nechává prostor tazatelům položit doplňující otázky, kterých tazatelka v průběhu rozhovoru využila. Ze strany tazatelky bylo maximální snahou, aby byly získané informace relevantní, proto byly uskutečněny osobní polostrukturované rozhovory se všemi učitelkami v mateřské škole A. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost klást otázky v libovolném pořadí podle aktuálních potřeb tazatele (Bělohlávek, 2017). Následujícím krokem byla formulace otázek k rozhovoru a jejich pilotáž.

4.4 Pilotáž

Pilotáž se uskutečnila v průběhu měsíce května 2023. Švaříček a Šedřová (2014) doporučují provést pilotáž ještě před zahájením skutečného výzkumu, aby se zjistilo, jestli jsou otázky k rozhovoru odpovídající.

Všechny účastnice pilotního šetření byly před jeho začátkem obeznámeny s důvodem a cílem výzkumu a také byly autorkou práce požádány, aby sdělily případné nesrovnalosti a jakékoliv připomínky. Pilotáž se uskutečnila mezi kolegyněmi autorky práce, s kterými studuje vysokoškolský obor pedagogika předškolního věku.

Pomocí pilotního šetření bylo zjišťováno, zdali jsou otázky k plánovanému výzkumnému šetření relevantní či nikoliv. Získaná data z pilotního výzkumu pomohla tazatelce odhalit nedostatky v otázkách a také získat přibližnou představu o průběhu výzkumné šetření.

Po uskutečnění pilotního výzkumu bylo zjištěno, že některé otázky byly nedostatečně přesné, nešly do hloubky problému nebo byly neúplné. Vzor původních otázek je možné nalézt v příloze č. 1. Na základě tohoto zjištění tazatelka opravila otázky v rozhovoru tak, aby se přesněji zaměřily na výzkumný problém a byly pro respondentky srozumitelnější.

Pilotáž autorce pomohla získat představu o časové náročnosti při uskutečnění rozhovoru. Při posuzování času potřebného k uskutečnění rozhovoru se respondentky shodly, že časová náročnost je okolo 20-30 minut. V návaznosti na pilotáž byly uskutečněny rozhovory s účastníky výzkumného šetření v empirické části, které trvaly přibližně 20 minut, což kolidovalo s informací zjištěnými při pilotním výzkumu.

4.5 Rozhovory

Švaříček a Šedřová (2007, str. 185) uvádí, že „rozhovor patří k nejpoužívanějším metodám v pedagogickém výzkumu“ a využívá se ve výzkumném šetření tam, kde je třeba zjistit subjektivní názor dotazovaného, pomáhá tazateli udržet s respondentem nepřetržitý kontakt a dává mu prostor reagovat přímo na dotazovaného. Tazatel získává možnost sledovat respondentovy reakce, a tomu může přizpůsobit rozhovor.

Výběr metody rozhovoru

Autorka práce zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru z důvodu možnosti získání komplexních informací o průběhu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v MŠ A. Přesné znění otázek pro učitelky a vedoucí pracovníci zahrnují přílohy č. 2 a č. 3. Pořadí otázek se v průběhu rozhovoru měnilo tak, aby otázky logicky navazovaly na výpovědi respondentek. Polostrukturovaný rozhovor pomohl tazatelce, aby se respondentky neodkláněly od tématu. Některé přímé citace z rozhovorů jsou uvedené v kapitole Vyhodnocení rozhovorů a jsou vyznačeny kurzívou, aby bylo v textu zřejmé, že se jedná o přímou a doslovnou citaci respondentek.

Příprava na rozhovor

Bělohlávek (2017) doporučuje před každým rozhovorem navodit přátelskou atmosféru, ke které lze využít takzvané zahřívací otázky. Tímto se inspirovala i autorka práce a rozhovory

probíhaly v prostředí, které bylo respondentkám známé, což jim vyhovovalo a tazatelce bylo z jejich vystupování zřejmé, že se cítí uvolněně.

Rozhovory byly s povolením respondentek nahrávány pouze za účelem získání dat, žádná z respondentek neměla námitky proti zvukovému záznamu. Velkou výhodou nahrávání rozhovoru na diktafon je, že si výzkumník může kdykoliv nahrávku znovu přehrát a přemýšlet tak v kontextu, co se chce opravdu dozvědět. Velmi pozitivním znakem pro tazatelku bylo, že se ani v jednom z rozhovorů nesetkala s negativní odezvou a že všechny respondentky byly ochotné vést rozhovor až do konce (Švaříčka Šed'ová, 2014).

Realizace rozhovorů

Před zahájením rozhovoru poskytla každá respondentka písemný informovaný souhlas, jehož znění je možné nalézt v příloze č. 4. V úvodu byly všechny respondentky obeznámeny s tématem diplomové práce a také s organizačními pokyny, které jsou nezbytné k uskutečnění rozhovoru, dále tazatelka upozornila respondentky na možnost ukončení rozhovoru kdykoliv v jeho průběhu (Průcha, 1995). Tazatelka mimochodem seznámila respondentky také s časovou náročností a v průběhu rozhovoru si hlídala čas, aby nebyl časový limit překročen, což se nestalo ani v jednom z případu (Hendl, 2016).

Rozhovory byly realizovány podle předem připravených a pilotovaných otázek, občas bylo zapotřebí otázku rozvést podotázkou, aby doplnily okruh sledovaného problému. V úvodu rozhovoru byly otázky týkající se obecných charakteristik respondentek. Dále byly otázky v rozhovoru rozděleny do tří částí tak, aby korespondovaly s hlavními cílovými otázkami. První část otázek byla zaměřena na průběh profesního rozvoje, druhá část otázek byla zaměřena na možnosti, které mají pedagogičtí pracovníci v rámci profesního rozvoje, a poslední část otázek byla zaměřena na hodnocení profesního rozvoje.

Všechny respondentky ochotně a upřímně odpověděly tazatelce na všechny otázky, mnohdy se i rozpovídaly nad rámec položené otázky a odklonily se od tématu, pak bylo nezbytné připomenout respondentce původní otázku. Rozhovor byl vždy ukončen krátkým shrnutím získaných poznatků, aby se tazatelka ujistila, že rozuměla správně všem údajům, které od respondentky získala. Na konci rozhovoru měly respondentky možnost zeptat se na jakékoliv otázky a bylo jim nabídnuto, že si mohou diplomovou práci před odevzdáním přečíst.

4.6 Vyhodnocení výzkumu

Sběr dat k výzkumu byl poměrně časově náročný v porovnání s tím, kolik bylo celkem dotazovaných, proto bylo důležité počítat s větším časovým prostorem potřebným ke sběru dat. Rozhovory byly zahájeny 20. 6. 2023 a ukončeny 24. 9. 2023, doplňující rozhovory proběhly v průběhu prosince 2023. Pro účely předkládané práce bylo celkem realizováno 6 rozhovorů, z toho 5 s učitelkami, které pracují v mateřské škole A, a s 1 vedoucí pracovnící MŠ A. Rozhovor obsahoval celkem 26 polostrukturovaných otázek, které se vzájemně prolínaly a logicky na sebe navazovaly. Otázky byly uspořádány v seskupení podle výzkumných otázek empirické části, to usnadnilo práci při vyhodnocování rozhovorů (Hendl, 2016).

Všechny rozhovory byly transkribovány do literárního opisu a následně vyhodnoceny. Při analýze rozhovorů bylo hlavní snahou vytvořit co nejpodrobnější popis toho, co se v rámci empirické části zkoumalo. V kapitole Vyhodnocení rozhovorů byly využity přímé citace respondentek, aby byla přiblížena škála odpovědí. Při třídění a kódování otázek vzešly autorce následující kategorie (Švaříček, Šed'ová, 2007):

- Postoj pedagogických pracovníků k profesnímu rozvoji v MŠ A
- Hodnocení profesního rozvoje pedagogickými pracovníky v MŠ A
- Zapojení pedagogických pracovníků do profesního rozvoje v MŠ A

Polostrukturovaný rozhovor pomohl tazatelce získat komplexní informace o tom, jak se uskutečňuje profesní rozvoj v mateřské škole A.

V rámci vyhodnocení výzkumu pomocí juxtapozice byla věnována pozornost komparaci realizaci profesního rozvoje pedagogických pracovníků v MŠ A s mateřskou školou, ve které autorka práce působila. Juxtapozice komparuje data mezi dvěma případy a přináší nové pohledy na tyto případy, které spolu nějakým způsobem souvisí (Hendl, 2016).

Pro účel vyhodnocení rozhovorů tazatelka využila metody tužka a papír, při níž byly odpovědi manuálně roztříděny, interpretace výsledků z výzkumu je logicky uspořádána podle cílových otázek a je detailně popsána v kapitole Vyhodnocení cílových otázek. Data ze získaných rozhovorů jsou popsána deskriptivním způsobem.

5 Charakteristika výzkumného vzorku

Kapitola 5 poskytuje čtenářům obraz o výzkumném vzorku, jsou zde zahrnuty důležité informace, které se týkají obou mateřských škol. Kapitola pomáhá čtenářům lépe porozumět kontextu empirické části.

5.1 Mateřská škola A

Mateřská škola A se nachází v klidném a příjemném prostředí menšího města nedaleko Prahy, zřizovatelem MŠ je obec. V mateřské škole pracuje celkem 5 učitelek a 1 vedoucí pracovnice, která zároveň vykonává přímou pedagogickou činnost. V mateřské škole působí také 2 asistentky. Z níže uvedených odpovědí v tabulce č. 1 vyplývá, že všem respondentkám z MŠ A je více než třicet let.

Co vedlo učitelky v MŠ A k volbě jejich profese? – odpovědi respondentek naleznete v tabulce číslo 1.

Na otázku ohledně motivace k volbě kariéry předškolního pedagoga tři respondentky z šesti uvedly, že se k výběru povolání předškolního pedagoga dostaly až poté, co měly vlastní děti. Zbývající tři respondentky uvedly, že k práci s dětmi tíhly od svých dětských let, všechny tři považují svou profesi jako poslání. Všech šest respondentek se jednotně shodlo, že pro volbu práce v MŠ A pro ně byla zásadní vzdálenost od jejich bydliště. Více informací z odpovědí učitelek se dozvíte v následující tabulce, kde je uvedeno, co motivovalo učitelky k volbě jejich profese.

	Věková kat.	Jak dlouho působí respondentka ve funkci předškolního pedagoga?	Jaká byly motivace ke zvolení kariéry předškolního pedagoga? (Doslovná citace)	Jaký byl důvod pro volbu práce v MŠ A? (Doslovná citace)
Resp. 1	30-36	4	<i>Potřebovala jsem prázdniny, abych mohla trávit čas se svým synem. Z tohoto důvodu jsem změnila zaměstnání.</i>	<i>No, protože jsme se sem přestěhovali, mám to teď do školky asi to tak 5 minut od baráku. Takže jsem si tuto školku vybrala podle toho, abych to neměla daleko z domova do práce.</i>
Resp. 2	49-54	20	<i>Asi ta práce s těmi dětmi. Děti mě nabíjí a moc ráda s nimi pracuji.</i>	<i>Já jsem teda původně dělala na Břevnově. Tuhle mateřskou školu jsem si vlastně vybrala kvůli tomu, že jsme se sem přestěhovali a měla jsem malý dítě tak, a tak jsem nechtěla dojíždět, jsem ráda, že mám práci v místě bydliště, takže vzdálenost práce od domova.</i>
Resp. 3	55-60	7	<i>No, byl to můj sen od dětství, být paní učitelkou ve školce, jenomže v době, kdy</i>	<i>Jednak blízkost od bydliště, protože dojíždět do Prahy dneska prostě časově náročný. Co si</i>

			<p><i>teda jsme si mohli vybírat povolání, tak to bylo strašně náročné, protože třeba brali na pedagogickou fakultu jen jednu učitelku ze středočeského kraje, takže tam prostě byla šance nulová, abych se stala paní učitelkou v mateřské škole. Takže tak, postupem času jsem k tomu dopracovala, přes středoškoláky, kde jsem začala učit. A až tedy před 7 lety jsem se dostala k mateřinkám a je to práce, která mě zatím baví a ještě jsem nevyhořela a ještě furt si myslím, že mám dětem co předat. Určitě jsem se v této roli paní učitelky našla.</i></p>	<p><i>budeme povídat a takže asi to.</i></p>
Resp. 4	43-48	2	<p><i>Moje vlastní děti, protože mi úplně přehodnotily moje životní hodnoty, ta práce, kterou jsem dělala předtím, mi připadala už taková úplně bezvýznamná.</i></p>	<p><i>Rozhodně lokalita, školku mám kousek od baráku a také osobnost paní ředitelky, prostě mě nadchla tak, že úplně přesvědčila o tom, že tato práce bude to pravý pro mě.</i></p>

			<p><i>Chtěla jsem se začít věnovat dětem a začít pracovat úplně v jiný sféře, než kde jsem pracovala do teď. Práci, kterou jsem dělala předtím, byla velmi psychicky náročná a vysilující. Jsem šťastná, že jsem změnila svou profesi.</i></p>	
Resp. 5	55-60	35	<p><i>Asi si mě asi jsem jako od malinká tihla k dětem, ráda jsem vozila kočárky a hlídala děti v rodině.</i></p>	<p><i>Bylo to čistě z toho, že já jsem se rozvedla, přestěhovala jsem se se z Hradce Králové, sem jsem se odstěhovala za svým přítelem a tuto školku jsem si vybrala, protože se nachází blízko mého domova, takže lokalita.</i></p>
Vedoucí prac.	49-54	17	<p><i>Celkově můj přístup k dětem, a hlavně narození mých vlastních dětí, předtím jsem dělala úplně něco jiného.</i></p>	<p><i>Určitě lokalita, ve které se školka nachází, a také, že do práce nemusím nikam dojíždět.</i></p>

Tab. č. 1

V mateřské škole se od roku 2019 uskutečňuje předškolní vzdělávání na základě programu Začít spolu. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou na začátku své pracovní kariéry s tímto programem obeznámeni, aby mohli co nejkvalitněji pod záštitou tohoto programu vést výchovně vzdělávací proces. Sama paní ředitelka každou novou paní učitelku proškolí a vysvětlí jí, co je základem tohoto programu a jak si představuje vzdělávání u nich v MŠ A. Dále je nové paní učitelce přidělena uvádějící učitelka, která je jakousi její průvodkyní. Nová paní učitelka dostane k prostudování od vedoucí pracovnice metodické materiály a publikace, aby se seznámila s tímto programem.

Ve škole se nachází tři třídy, které jsou rovnoměrně rozděleny do věkově homogenně uspořádaných tříd, celková kapacita mateřské školy je pro 75 dětí.

V každé třídě mají paní učitelky k dispozici přenosný počítač, který je využíván hlavně při práci s dětmi, také ho mohou paní učitelky využít k sebevzdělávání, nebo k přípravě edukativních materiálů pro děti. Paní učitelky často využívají počítač ke sledování webinářů. MŠ nabízí všem svým pracovníkům neomezený přístup k internetu.

Pedagogičtí pracovníci mají k dispozici malou relaxační místnost, která slouží jako kuchyňka a odpočinková místnost zároveň. MŠ A má malou knihovnu s odbornou literaturou, většinou pedagogičtí pracovníci využívají ke vzdělávání tištěné publikace nebo internet. V místnosti se nachází jeden počítač, který mohou učitelky neomezeně využívat, toto uvedla jedna z pedagogických pracovnic jako velké plus, když se zúčastňuje nějakého webináře. Mateřská škola A je zapsaná v rejstříku MŠMT, a tím je jí umožněno využívat ke vzdělávání pedagogických pracovníků finanční prostředky ze šablon <https://opjak.cz/category/aktuality/sablony-op-jak/>. Mateřská škola si zakládá na rozvoji samostatného a zdravě sebevědomého jedince a úzké spolupráci s rodinnými příslušníky.

5.2 Mateřská škola B

V této mateřské škole pracovala na vedoucí pozici autorka práce. MŠ B je soukromá bilingvní česko-anglická škola nacházející se na okraji Prahy. Výchovně vzdělávací proces zajišťuje 1 vedoucí pracovník a 8 učitelek, nejmladší paní učitelce je 20 let a nejstarší paní učitelce je 32 let. Všechny paní učitelky vystudovaly střední pedagogickou školu, z toho 2 učitelky si rozšiřují své vzdělání na vysoké škole. Vedoucí pracovník nevykonává pravidelně přímou pedagogickou činnost, pouze v případě, pokud je potřeba vykrýt směny z důvodu nepřítomnosti větší části pedagogických pracovníků. Vedoucí v MŠ B má v mateřské škole na starosti řízení jak pedagogického, tak i nepedagogického procesu, dále má na starosti veškerou organizaci v

mateřské škole. Všechny pedagogické pracovnice se chtěly stát učitelkami již od dětství, jedna učitelka byla ovlivněna rodinnou tradicí, pochází totiž z učitelké rodiny. Vzdělávání v mateřské škole B se uskutečňuje podle systematicky zpracovaného školního vzdělávacího programu, který je pod záštitou programu Skutečně zdravá školka.

V mateřské škole B paní učitelky pracují v tandemu, na třídě je po celou dobu přítomnosti dětí v MŠ přítomna jedna anglicky mluvící rodilá mluvčí a druhá paní učitelka je česká rodilá mluvčí. Pedagogické pracovnice mají za povinnost být současně na třídě z důvodu, že se děti v této mateřské škole vzdělávají jak v anglickém, tak i v českém jazyce. K výuce anglického jazyka je v MŠ B využívána vzdělávací metoda Jolly Phonics, do které jsou všichni cizojazyční pracovníci na začátku pracovního procesu zaškoleni vedoucí pracovníci rodilých mluvčích. Každý rodilý mluvčí, který začne pracovat v mateřské škole B, má ale možnost využít certifikované online školení na metodu Jolly Phonics [A programme that grows with your children - Jolly Phonics \(jollylearning.co.uk\)](#), úhrada školení mateřskou školou je podmíněna podepsáním doložky k pracovní smlouvě. Rodilý mluvčí se tak zavazuje na 24 měsíců k práci v mateřské škole B. Pokud by chtěl rodilý mluvčí ukončit pracovní poměr dříve, musí uhradit určité procento z ceny kurzu zaměstnavateli. Podepsání této doložky a absolvování tohoto školení je dobrovolné.

Všichni pedagogičtí pracovníci mají v pracovní smlouvě uvedeno, že mají povinnost trávit nepřímou pedagogickou činnost na pracovišti, z tohoto důvodu mají v MŠ k dispozici malou sborovnu s několika místy, kde mohou v klidném prostředí pedagogičtí pracovníci pracovat nebo se sebevzdělávat. MŠ B nabízí učitelům knihovnu s tištěnými publikacemi v obou jazycích, převážně je v knihovně dostupná odborná literatura s pedagogickou tematikou. Vedoucí pracovnice si je vědoma, že v České republice je omezené množství vzdělávacích kurzů, které jsou v anglickém jazyce, proto aktivně pomáhá s hledáním kurzů rodilým mluvčím. České paní učitelky si většinou kurzy, semináře, webináře apod. hledají sami. Každý pedagog má možnost během školního roku využít příspěvku 2 000 Kč na jakékoliv školení. V případě, že je školení dražší, hradí si rozdíl sám pedagogický pracovník. Pedagogičtí pracovníci čerpají řádnou dovolenou, když absolvují nějaké školení nebo dálkově studují. Samostudium je jim umožněno jen ve výjimečných případech a to převážně, pokud jsou všechny učitelky na pracovišti.

Mateřská škola pořádá jednou ročně hromadné školení jen pro české pedagogy z důvodu, že je obtížné najít školení, které probíhá v anglickém jazyce. V mateřské škole není systematicky podporován profesní rozvoj pedagogických pracovníků, pedagogové si volí školení, které

souvisejí s jejich osobními potřebami, víc než s potřebami mateřské školy. Hospitace ze strany vedoucí pracovníce probíhají dvakrát ročně, na základě těchto hospitací se snaží vedoucí pracovníce navést pedagoga ke zvolení vhodného kurzu či školení k jeho profesnímu rozvoji. Záznamy z těchto hospitací jsou v písemné podobě. Mateřská škola nabízí začínajícím učitelkám podporu od zkušené paní učitelky, této role se zhostila sama paní ředitelka.

Jak české paní učitelky, tak i anglicky mluvící paní učitelky mají k dispozici elektronickou knihovnu, kde je každoročně automaticky obnoveno předplatné na 12 měsíců. Anglické paní učitelky využívají elektronickou knihovnu Teaching Books <https://school.teachingbooks.net/> a české paní učitelky využívají elektronickou knihovnu Bookport [Bookport – On-line knihovna pro každého | Bookport](#).

Mateřská škola má kapacitu 60 míst, děti jsou rozděleny do 4 homogenních tříd. Každá třída je vybavena přenosným počítačem s kamerou. Notebooky jsou hlavně využívány k aktualizování webových stránek, psaní třídních plánů, elektronické třídnice a také ke komunikaci s rodiči a zasílání fotografií na denní bázi.

6 Vyhodnocení rozhovorů

Tato kapitola koresponduje a uvádí přímé citace z rozhovorů, které byly uskutečněny s respondentkami v MŠ A, přímé citace respondentek jsou vyznačeny kurzívou. Vyhodnocení rozhovorů koresponduje s osobními názory respondentek.

Postoj mateřské školy A k profesnímu rozvoji

V mateřské škole A si vedoucí pracovnice zakládá na profesním rozvoji svých pedagogických pracovníků, proto je pro ni prioritou, aby se pedagogičtí pracovníci dále profesně rozvíjeli a všichni měli pedagogické vzdělání. Toto tvrzení dokládá i její výpověď, ve které zmiňuje: *„Je pro mě prioritní mít vzdělané paní učitelky, aby každá paní učitelka v naší mateřské škole měla minimálně pedagogické minimum.“* Taktéž se domnívá, že každý pedagogický pracovník v mateřské škole je důležitou osobou v životě jedince, učí děti sociálním návykům, předává dítěti odborné znalosti a své dovednosti, proto lpí u svých zaměstnanců, aby měli všichni pedagogické vzdělání. Dle názoru vedoucí pracovnice by neměly v mateřských školách působit nekvalifikované učitelky, v případě tohoto nedostatku by si ho s nástupem do praxe měly začít v co nejkratším čase dodělávat. Z tohoto důvodu hojně podporuje u svých zaměstnanců profesní rozvoj.

V rámci profesního rozvoje pedagogických pracovníků má mateřská škola A vypracovaný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) a také formulář plánu osobního rozvoje pedagogického pracovníka viz příloha č. 5. Plán DVPP je zpracován pro pedagogické pracovníky do formuláře, který si samy učitelky vyplňují a předkládají ho vedoucí pracovníci v průběhu hodnotícího rozhovoru, který následuje po hospitaci pedagogického pracovníka viz níže. Existenci plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v MŠ A potvrzuje i výpověď vedoucí pracovnice: *„Ano, určitě máme a řídíme se podle něj.“* V DVPP MŠ A je stanoven požadavek, aby se všichni pedagogičtí pracovníci zúčastnili alespoň jednou za půl roku jakéhokoliv akreditovaného školení, semináře, webináře apod., z kterého získají po jeho ukončení osvědčení o absolvování. Pedagogičtí pracovníci si vybírají kurzy v souladu s potřebami MŠ, ale také se svými osobními přáními a potřebami. Na splnění tohoto požadavku dohlíží sama vedoucí pracovnice. Všechny respondentky potvrdily, že mateřská škola A jim umožňuje absolvovat 2 školení ve školním roce. Tato školení jsou financována ze strany mateřské školy: *„Necháváme paním učitelkám neomezený prostor výběru ve školení, které by si chtěly udělat, je to ale časově omezené, mají k dispozici 1 školení za půl roku. Finančně to omezeno není, pokud se to ale týká více finančně náročného kurzu, jako v případě*

logopedického asistenta, tak paní učitelka musí splňovat určitá kritéria, aby si mohla kurz logopedického asistenta udělat,” s tím se také ztotožňuje respondentka č. 2, která ve své výpovědi uvádí: *„My to tu máme akorát omezený, že máme 1 školení do pololetí, tak to je omezený, protože je pravda, že třeba i já bych si vybrala třeba 5 školení a pak by zase nezbyly peníze na ostatní. Nesetkala jsem se s tím, že by mi nějaké školení vedení neschválilo.”* Umožnění dvou školení ročně potvrzuje také výpověď respondentky číslo 5, která ve své výpovědi uvádí: *„Tady jsou paní učitelky velmi podporovány, je jim umožněné studovat a také mají možnost dvou školení za rok, které mají placené, takže za mě si myslím, že je podpora dostačující.“*

Možnost účastnit se školení či webinářů si pochvaluje taktéž respondentka č. 4, která ve své výpovědi udává: *„Moc se mi líbily webináře, to člověk nikam nemusel a ani volno jsme si brát nemusely, protože jsme to vždycky s holkama nějak udělaly,”* její výpověď se ztotožňuje s poznatkou v teoretické části v kapitole č. 3, kde je uvedeno, že účastník webináře se může připojit ke studijním materiálům odkudkoliv, kde má internetové připojení. Jako přínosný webinář pro svou praxi považuje jedna paní učitelka webinář Dítě s vývojovou dysfázií v mateřské škole. Na webináři respondentku zaujaly hry na rozvoj jazyka u těchto dětí, hry, které jí byly na semináři doporučeny, si velmi pochvaluje a snaží se je zahrnout do praxe, jelikož má u jednoho dítěte podezření na vývojovou dysfázií.

V případě, že vedoucí pracovnice vyhodnotí jako přínosné paní učitelku proškolit v určité oblasti, vybere nejvhodnější kandidátku, se kterou o potřebném školení diskutuje. Většinou jsou pedagogičtí pracovníci za školení rádi a pro doporučené školení se bez větších diskuzí rozhodnou. V posledním půl roce se některé paní učitelky zúčastnily školení, která jim doporučila vedoucí pracovnice, jelikož shledala u nich v MŠ nedostatky v logopedické oblasti a také v oblasti psychohygieny. Vedoucí pracovnice na základě rozhovorů a hospitací vyzorovala, že pro některé paní učitelky je náročné oddělit svůj soukromý život od profesního, často si braly práci domů a cítily se vyčerpané a přetížené. Vzhledem k těmto okolnostem se rozhodla pro celou MŠ uspořádat hromadný seminář zaměřený na psychohygienu pedagogických pracovníků, dále doporučila kurz Logopedického asistenta, seminář zaměřený na vzdělávání dětí s OMJ a také seminář filozofie vzdělávacího programu Začít spolu. Vedoucí pracovnice si na základě zpětné vazby od respondentek myslí, že tyto semináře či kurzy byly pro všechny účastnice přínosné.

V případě, že o další vzdělávání pedagogičtí pracovníci nejeví zájem, se je vedoucí pracovnice snaží motivovat a pomáhá pedagogické pracovníky nasměrovat k výběru vhodného semináře,

který by byl pro ně i školku přínosný. Toto potvrzuje výpověď vedoucí pracovnice, která říká: „Snažíme se paní učitelky motivovat tak, aby měly zájem se dále vzdělávat. Pokud vidíme, že je ve školce nějaká oblast, která by potřebovala posílit, tak vybereme vhodnou kandidátku, kterou se pak snažíme motivovat, aby si potřebný kurz udělala.“ Doposud se zatím nestalo, že by některá z respondentek nevyužila možnost zúčastnit se jakéhokoliv vzdělávacího programu, pokaždé se nějakého školení všechny pedagogické pracovnice doposud zúčastnily.

V rámci profesního rozvoje mateřská škola A pro své pedagogické pracovníky uskutečňuje tzv. hromadná školení, která si všechny respondentky velmi pochvalovaly. Hromadná školení jsou i zároveň takovou formu teambuildingu, většinou po skončení školení si jdou všechny účastnice společně posedět do nedaleké restaurace. Čtyři respondentky ve svých výpovědích uvedly, že v létě 2023 MŠ A pro pedagogické pracovníky pořádala seminář Psychohygiena pro pedagogické pracovníky, který měl za účel seznámit pedagogické pracovníky s technikami, jak zvládat stresové situace a pracovní zátěž, seminář měl za cíl seznámit pedagogické pracovníky s tím, jak předejít syndromu vyhoření. 2 učitelky si velmi pochvalovaly tento seminář, uvedly, že se snaží nově zapojovat relaxační techniky do svého denního života a snaží se víc oddělovat jejich profesní a osobní život.

Všechny respondentky oceňují přístup vedení MŠ A k profesnímu rozvoji, ne všechny mateřské školy jsou tak otevřené k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků jako MŠ A, to také vyplývá i z výpovědi respondentky č. 1, která ve své výpovědi srovnává profesní rozvoj v MŠ A s profesním rozvojem MŠ, kde předtím pracovala: „Řekla bych, že tady nejsme vlastně omezený nějak, předtím ve školce, co jsem pracovala, tak tam byl třeba problém s tím, že jsem třeba 1 za měsíc jela do školy v pátek, nechtěli mě moc uvolňovat, viděli v tom problém, kdybych tam zůstala, tak nevím, jak bych to jako udělala, vlastně jako vůbec nám nevyšli vsříc vůbec v ničem. Tady je to úplně pohodička.“

V kontextu profesního rozvoje uvádí pět z šesti účastnic výzkumného šetření ve svých výpovědích, že ke svému profesnímu rozvoji mohou využít studijní volno a to celkem „12 dní studijního volna, pokud to paní učitelky přesáhnou, musí si vyměnit směnu se svou kolegyní, nebo si berou na studium dovolenou,“ uvedla vedoucí pracovnice. Z této výpovědi je zřejmé, že MŠ A dodržuje zákon o pedagogických pracovnících, který uvádí, že pedagogickému pracovníkovi náleží 12 dnů studijního volna, pokud to nekoliduje s chodem MŠ, blíže o možnostech čerpání studijního volna je uvedeno v kapitole č. 1 (Zákon č. 563/2004 Sb.). Vedoucí pracovnice nechává na paních učitelkách, aby se mezi sebou samy dohodly, kdy budou

studijní volno čerpat, vedoucí pracovnice to i ve své výpovědi potvrdila: „*Děvčata jsou schopna se mezi sebou dohodnout,*” jen párkrát se stalo, že bylo potřeba její součinnosti.

V MŠ A jsou pravidelně třikrát ročně uskutečňovány hospitace ze strany vedoucí pracovnice. Hospitace se řadí mezi metody profesního rozvoje, a proto je má zahrnuté mateřská škola ve svém plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci jsou týden dopředu obeznámeni s datem a cílem hospitace, samotná hospitace pak probíhá podle předem stanovených pravidel. Během hospitace si vedoucí pracovnice zapisuje poznámky, které následně konzultuje s danou paní učitelkou, písemný záznam z této hospitace učitelka obdrží nejpozději do 2 dnů od konání hospitace. Příklad hospitačního záznamu naleznete v příloze č. 6. Na základě hospitačního záznamu vedoucí pracovnice společně s učitelkou vyberou vhodný kurz, který podpoří její profesní rozvoj. Výpověď vedoucí pracovnice potvrzuje, že v MŠ A se uskutečňuje: „*Třikrát ročně se uskutečňuje pravidelné hodnocení pedagogických pracovníků na základě hospitace.*” Vedoucí pracovnice sama pravidelně provádí sebereflexi na jejímž základě se sebevzdělává. V předchozích 6 měsících vedoucí pracovnice získala osvědčení z kurzu Zvládání obtížných situací a praktická asertivita pro pedagogické pracovníky a v květnu se také se zúčastnila v konferenci pro ředitele a zřizovatele škol s názvem Jak na kvalitní školy, kde jsou děti na prvním místě <https://www.ucitelnazivo.cz/konference-reditele-a-zrizovatele-2023>.

Mateřská škola v rámci profesního rozvoje dále umožňuje respondentkám náslechy v jiných mateřských školách a kontakt s univerzitními studentkami, čímž respondentky zjistí „*třeba, jak to dělají jinde a tak. Je to takový výměnný den, my třeba jedeme do x školky a pak z x školky byly paní učitelky tady, ale v tý bejvalý školce jsme to vůbec neměli. A co jsem teď chtěla říct, něco mi vlezlo do hlavy..., jo, jsme pod univerzitou Hradec Králový, takže k nám třeba chodí studentky z univerzit, které ještě studují, a od nich se člověk teda taky kolikrát něco přiučí a dozví se věci, které mi tady nevíme, protože jak studujou, tak vědí různé novinky.*” Učitelky si náslechy v jiných mateřských školách pochvalují z důvodu, že je pro ně inspirující nahlédnout do jiné školky, aniž by musely změnit místo pracovního výkonu.

Mateřská škola A dodržuje zákonnou povinnost podporovat profesní rozvoj pedagogických pracovníků, to potvrzuje i výpověď vedoucí pracovnice: „*zákonnou povinnost dodržujeme, vůbec by nevadilo, kdyby byla možnost větší finanční podpory od státu, abychom mohli paním učitelkám dopřát více se vzdělávat. Finanční prostředky by se určitě dobře využily.*”

Hodnocení profesního rozvoje pedagogickými pracovníky v MŠ A

Všechny respondentky oceňují, nabídku podpory a možnosti dále se profesně rozvíjet na pracovišti i mimo něj. Pedagogičtí pracovníci mají k dispozici na pracovišti notebooky, které mohou využívat nejen ke své práci, ale také ke svému seberozvoji.

Každá účastnice výzkumu využívá možnosti dvou placených školení ve školním roce. Respondenta č. 3 si pochvaluje kurz logopedického asistenta, který nedávno absolvovala: „*Na kurzu logopedického asistenta jsem se dost naučila, protože jsem vlastně problémy s logopedií nikdy předtím neřešila. Neřešila jsem u nikoho problémy s vadou řeči, poznala jsem to až tady v té mateřské škole, protože u svých dětí jsem to teda nepocítovala. Takže i to mě zajímalo, jak s dětmi pracovat, co jak dál jako dělat, jak děti rozvíjet v řeči. Jsem ráda, že jsem si mohla kurz udělat, protože je to hodně drahý kurz, který bych si nemohla sama dovolit. Jsem za to naší vedoucí xxx vděčná*”. Dotyčná respondentka v mateřské škole zavedla kroužek logopedie, který je zaměřen jen pro děti, které půjdou v září do školy, dětem se věnuje hlavně v čase, kdy mladší děti odpočívají. V kroužku s dětmi systematicky pracuje na rozvoji jejich řeči, využívá k tomu materiálů a poznatků, které na kurzu získala. Ve školce se samozřejmě věnuje v průběhu dne i ostatním dětem u kterých se snaží podpořit rozvoj řeči. Paní učitelka nasdílela s ostatními kolegyněmi v mateřské škole materiály získané na kurzu logopedického asistenta, aby byla v mateřské škole logopedická podpora co největší.

Všechny účastnice výzkumného šetření se shodují na názoru a nabízí jim různorodé možnosti k jejich profesnímu rozvoji. Vedoucí pracovnice se snaží ze všech sil podporovat pedagogické pracovníky, toto mimochodem oceňuje respondentka č. 2, která říká: „*Vedení je vždy ochotné s námi konzultovat naše potřeby.*”

Všechny respondentky taktéž uvádějí spokojenost s možnostmi a podporou profesního rozvoje pedagogických pracovníků v jejich mateřské škole, což je zřejmé i z odpovědí více respondentek, které vypověděly, že profesní rozvoj pedagogických pracovníků v MŠ A je „*určitě dostačující, a jak říkám, tak, jako když chceme něco navíc a je to možné, tak nám to umožněno je.*” (respondentka 3), podobně se vyjádřila i respondentka č. 5, která si myslí, že „*paní ředitelka i zástupkyně pro nás dělají maximum, takže za mě je určitě dostačující jejich podpora.*”

Všechny účastnice výzkumu vnímají u profesního rozvoje jako organizační problém vykrývání směn, ve výpovědích se vyjadřují téměř jednotně a uvádí, že „*suplování je složitý logistický proces,*” (respondentka č. 4). K negativnímu hodnocení profesního rozvoje pedagogických

pracovníků se dále respondentka č. 4 vyjádřila následujícími slovy: „Řekla bych, že je velké negativum, když chybí paní učitelky, většinou se to ale nějak udělá, stalo se asi jednou z celého školního roku, že to prostě udělat nešlo, že fakt nebyli lidi, protože byla velká nemocnost, a tak jsem nemohla jít do školy, tohle je asi tady to největší negativum,“ taktéž vedoucí pracovnice toto tvrzení potvrdila: „když děvčata studují, tak to ovlivňuje chod celé mateřské školy,“ (vedoucí pracovnice). I když považují účastnice výzkumu za velké negativum nepřítomnost pedagogických pracovníků na pracovišti, tak jsou si vědomy, že velkým přínosem pro mateřskou školu A je, „že mateřská škola bude mít vzdělané paní učitelky,“ (respondentka č. 4). Respondentky se navzájem v profesním rozvoji podporují, což se ztotožňuje s výpovědí vedoucí pracovnice, která tvrdí, „že profesní rozvoj paní učitelek rozšíří jejich obzory, obohatí si jejich praxi a pro nás to má přínos, že máme kvalitní paní učitelky, mám radost, že se děvčata navzájem podporují a umí si vyjít vstříc.“

Z výpovědí respondentek vyplynulo, že respondentky, které mají praxi maximálně do čtyř let, jsou dychtivé po dalším vzdělávání, snaží se nasávat informace kdykoliv je to možné. To dokládá odpověď respondentky č. 4 „Prvních půl roku jsem byla pod paní učitelkou, která mě vedla, od ní jsem nasávala prvotní inspirace, dostudovávala jsem si různé věci za běhu, takže je toho spoustu. A zároveň jsem nastoupila do školy, kterou teď dělám, je to pedagogický minimum. Chodím na semináře, prostě využívám různé nabídky pro paní učitelky,“ (respondentka č. 4).

Tři účastnice výzkumu si doplňují dálkově pedagogické vzdělání, distanční studium je pro ně velice časově náročné, což potvrzuje i výpověď respondentky č. 1, která ve své výpovědi uvádí: „velmi bojuji s časem, je to pro mě hodně náročný skloubit rodinu, práci a všechny věci dohromady. Je to pořád ze školy do školy, z práce do práce, z kroužku na kroužek, prostě ještě psaní seminářek, takže bych tedy potřebovala víc času.“

Všechny studující kolegyně obdivuje respondentka č. 5: „Dneska mají můj obdiv mladé paní učitelky, které studují jako třeba Vy. Musí být určitě náročné pro maminky, který mají doma 2 děti a k tomu musejí studovat, obstarat kroužky a manžela, vařit večeri a tak. Já prostě říkám, jsou to teda chudáci, já bych třeba na to čas jako mohla mít a měla, ale nemám na to naprosto ve svém věku jako chuť.“

Z rozhovorů vyplynulo, že dvě z respondentek, které spadají do věkové skupiny 55-60, nejeví o profesní rozvoj až takový zájem jako jejich kolegyně, které patří do nižší věkové kategorie, profesní rozvoj není pro ně až tak velkou prioritou, jak uvádí respondentka č. 5: „jako vůbec,

za pár let jdu do důchodu, tak už nemám v plánu se dále profesně rozvíjet. Vystačím si s tím, co jsem nasbírala za svou kariéru.” Respondentka také uvedla, že je pro ni prioritní, aby předala své zkušenosti a znalosti mladším kolegyním, proto tyto respondentky vedoucí pracovnice využívá jako uvádějící učitelky, na které je i kladen důraz ve strategii 2030+. Díky těmto respondentkám v mateřské škole funguje praxe uvádějícího pedagogického pracovníka. Nový pedagogický pracovník má tak k sobě k dispozici pedagogického pracovníka s praxí, který je jakýmsi mentorem pro nově začínajícího pedagoga, to oceňuje ve své výpovědi respondentka č. 4: *„Prvních půl roku jsem byla pod paní učitelkou, která mě vedla, od ní jsem nasávala prvotní inspirace, bylo to pro mě velmi přínosný, protože kolegyně má mnohaleté zkušenosti. Je úžasné ji vidět při práci s dětičkama. Také bych si jednou přála, aby mě děti takhle měly rádi a poslouchaly mě.”*

Zapojení pedagogických pracovníků do profesního rozvoje

S ohledem na výpovědi všech respondentek je z uskutečněných rozhovorů zřetelné, že se všechny respondentky zapojují nějakým způsobem do profesního rozvoje pedagogických pracovníků, vždy se pro každou respondentku najde vhodná metoda, která jim pomůže posunout se dál ve svém profesním rozvoji, to potvrzuje i vedoucí pracovnice, která říká: *„Ke každému pracovníkovi máme individuální přístup, ale pravidla pro všechny jsou jasně stanovená.”* Také sama vedoucí pracovnice se neustále vzdělává, nedávno dokončila dálkové magisterské studium v oboru předškolní pedagogika a nyní studuje MBA Management ve školství na Prague Institut of Business <https://www.pbinstitut.cz/course/mba-management-ve-skolstvi/>, cílem tohoto studia je rozšíření teoretických znalostí ohledně řízení školských zařízení. Prozatím si vedoucí pracovnice studium pochvaluje, studium zahájila v květnu 2023. Vedoucí pracovnice se velmi ráda vzdělává, získávání nových informací ji naplňuje a dává smysl vykonávat profesi vedoucí pracovnice. *„Když jsem nastoupila do mateřské školy jako paní učitelka, tak jsem byla dychtivá všeho, snažila jsem se chodit na všechny kurzy, které nám byly nabídnuty. Takže jsem šla ze školení na školení, moc mi to pomohlo, ale bylo toho hodně a do toho všeho jsem začala studovat vysokou školu obor předškolní pedagogika, co bylo takové gró celého mého profesního rozvoje. Dá se říct, že v posledních 5 letech jsem se věnovala převážně studiu na vysoké škole a již tolik kurzů neabsolvuji, držím se toho, jak to máme nastavené u nás v mateřské škole a to 2 školení do roka, a k tomu se tedy věnuji současně manažerskému studiu na Prague Institute of Business, které je pro mě velmi přínosné. Teď se již zaměřuji spíš studium a školení, které mi pomohou prohloubit mé poznatky v oblasti managementu. Od doby, kdy jsem nastoupila do funkce, vyhledávám školení jiného typu, než*

když jsem byla jako paní učitelka, teď se snažím chodit na školení, která mě posouvají v mé práci s lidmi spíš než v pedagogické činnosti.”

Tři respondentky z celkového počtu dálkově studují a jsou za tuto možnost vedení velmi vděčné. Dvě z těchto respondentek si dodělávají distančně pedagogické minimum, to si pochvaluje ve své výpovědi respondentka č. 4: *„Velmi nás podporují, umožní hlavně to studium, jako já jsem vůbec nevěděla, že jde začít ve školce pracovat, když nemám vystudovanou předškolní pedagogiku. Myslela jsem si, že budu muset nejdřív vystudovat, mít to kulaté razítko a pak teprve nastoupit do školky. Paní ředitelka mi s tím ale hodně pomohla. Napsala nějaký jako lejstra že, se za mě zaručuje, že mohu začít pracovat tady ve školce s tím, že musím začít studovat předškolní pedagogiku, jako opravdu mi dala důvěru a toho si velice cením. O to je to teda pro mě větší zodpovědnost, jednak zvládnout učení a také tu školu.”* Dálkově studující respondentky se shodly, že je pro ně dálkové studium velmi časově náročné, ale zároveň velmi přínosné, studium všechny 3 baví.

Další respondentky uvádí, že se taktéž aktivně zapojují do jejich profesního rozvoje. Například respondentka č. 4, vzhledem k posunu ve svém profesním rozvoji, od nástupu do MŠ A uvedla: *„Nastoupila jsem do školy, kterou teď dělám, je to pedagogický minimum. Chodím na semináře, prostě využívám různé nabídky pro paní učitelky. Mám pocit, že jsem se posunula, hlavně s téma dětma, ty mi dávají krásnou zpětnou vazbu, je tak hezký s nimi pracovat, celkově doufám, že jsem se posunula a že se pořád posouvám,”* o posunu v profesním rozvoji se zmiňuje taktéž respondentka č. 1, která udává: *„Začala jsem studovat střední pedagogickou školu a také jsem absolvovala nějaké kurzy. Myslím si, že jsem se ale posunula dost, minimálně v takových těch interaktivních věcech. Mám dokonce i školení na práci s interaktivními hračkami, také paní ředitelka hodně digitalizaci podporuje, stále něco kupuje.”*

Pět respondentek uvedlo, že se aktivně zapojují do náslechlů v jiných mateřských školách a tyto náslechy jsou pro ně velmi inspirativní. Pro respondentky je obohacující vidět jiné pedagogické pracovníky při práci s dětmi. Náslechy oceňuje například respondentka č. 3: *„chodíme třeba na náslechy do jiných mateřských školek, kde teda zase vidíme, jak se pracuje jinde, jaký mají možnosti, jaký mají prostory, takže i to vlastně nás posouvá někam dál, nebo nás to motivuje.”* Náslechy jako jedna z metod profesního rozvoje jsou blíže specifikované v teoretické části v kapitole č. 3.

Při nástupu do mateřské školy, každá paní učitelka dostane od vedoucí pracovnice své vlastní portfolio, kam si ukládá své dokumenty z profesního rozvoje. Vedoucí pracovnice navádí paní

učitelky, jak si portfolio vést. Učitelky dostanou krátké školení, co vše si mohou do svého portfolioa zakládat, také je jim ukázáno portfolio vedoucí pracovnice, aby získaly inspiraci, jak si mohou své portfolio vést. Ukázka profesního portfolioa jedné z respondentek je uvedena v příloze č. 7. Všechny respondentky si do svých portfolioů zakládají získaná osvědčení a certifikáty, to také potvrzuje i výpověď respondentky č. 5, která uvádí: *„Zakládám si osvědčení z kurzů a školení do svého profesního portfolioa.”* V profesních portfolioích si pedagogičtí pracovníci uchovávají *„všechny podklady ze školení a také osvědčení,”* jak uvedla vedoucí pracovnice. Dále si učitelky ve svých portfolioích uchovávají záznamy z hospitací a vzájemných náslechů. Záznamy a doklady o profesním rozvoji pedagogických pracovníků v MŠ A si zároveň archivuje vedoucí pracovnice, která má *„Pro každou paní učitelku máme zvlášť šanon, kde uchováváme záznamy z hospitací, osvědčení z jejích školení a také zde jsou doporučení na kurzy, školení, které by paní učitelka mohla absolvovat.”*

Mateřská škola A v kontextu profesního rozvoje umožňuje pedagogickým pracovníkům nejen účast na akreditovaných kurzech, ale pracovníci mají také možnost zapojit se do programu Erasmus in Schools. To potvrzuje svou výpovědí respondentka č. 1: *„můžeme si vybrat semináře, webináře, různá školení, studium na střední nebo vysoké škole a teď nově i Erasmus.”* O výjezd do Estonska projevila zájem jedna respondentka. Starší učitelky měly různé obavy a důvody proč by se Erasmusu nezúčastnily. Například respondentka č. 3 uvedla: *„nemyslím si, že je to ale úplně pro každého, protože třeba u mě je to jazyková bariéra, protože prostě musíte určitě umět jazyk jako do hloubky, abyste rozuměla, o co jde. Určitě nepojedu někam mezi děti, když se mě na něco zeptají a já jim nebudu moc odpovídat.”*

Mateřská škola A se stala v roce 2023 vedoucím konsorcia v rámci evropského programu Erasmus+, respondentka č. 4 se dostala na výjezd do Estonska, konkrétně do města Rakvere: *„okamžitě jsem se přihlásila, protože jako s angličtinou nemám problém a s cestováním také ne. Vůbec mi to nevadí, což některým paní učitelkám ano a může to být pro ně blok. Jako já jsem úplně otevřená všemu, proto jsem se přihlásila, jsem ráda, že jsem byla vybrána, nevím jako, jestli někdo jiný byl ještě vybraný, nikdo nic neříkal, jako že by byl vybraný. Moc se mi líbí, že je vše financováno právě v rámci toho programu. Jako z Evropské unie. Fakt se hrozně těším, a ne jako na výlet, ale prostě fakt do té školky, na ty děti a na to, jak to tam jako vedou, jak to tam dělají lidi, co mají za pomůcky a jaký mají plány. Jako s čím pracují, jaký knížky mají a tak.”*

Autorka diplomové práce měla štěstí, že potřebovala během prosince 2023 zajít opětovně do mateřské školy z důvodu doplnění některých informací k diplomové práci, a tak využila

možnosti si s respondentkou č. 4 opětovně o Erasmusu popovídat. Pro respondentku č. 4 byl výjezd do Estonska přínosný, bylo pro ni zajímavé vidět, jak se pracuje s dětmi v mateřské škole v Estonsku. Líbilo se jí, že děti mají možnost volného pohybu mezi třídami, dále se respondentce zamlouvalo, že děti tráví hodně času venku, kde se společně s paními učitelkami vzdělávají při praktických činnostech, na zahradě mají vytvořené různé kutilské koutky. Toto by ráda respondentka č. 4 přenesla i k nim do mateřské školy, na některých věcech již pracuje, například na vytváření pracovních koutků na zahradě.

V prosinci se v MŠ A akorát pracovalo na vyhodnocení výjezdu do Estonska. V průběhu měsíce ledna 2024 proběhlo sdílení informací nejen s kolegyněmi v mateřské škole A, ale také s ostatními účastnicemi výjezdu. Z tohoto vyhodnocení autorka diplomové práce nemá již žádné data, jelikož by pro ni bylo z časových důvodů náročné zpracovat a vyhodnotit tato data.

Všechny respondentky MŠ A uvedly, že se posunuly ve svém profesním rozvoji od nástupu do mateřské školy. Dokládá to i výpověď vedoucí pracovníce: „*Určitě, posun je vidět, u každé paní učitelky je to individuální, je velmi náročné zhodnotit to celkově. Pokud bych to ale měla hodnotit celkově, tak jsme docílili toho, že všechny paní učitelky budou mít pedagogické minimum, a také, že dvakrát do roka jdou na nějaký kurz. V globálu je to ale hodně znát, že se od nástupu do naší MŠ posunuly. Také i já jsem se profesně posunula, od nástupu do mateřské školy se mi podařilo úspěšně ukončit magisterské studium na vysoké škole, nyní studuji, jak jsem se již zmiňovala, na Prague Institute of Business..*” Vedoucí pracovníce celkově hodnotí profesní rozvoj v MŠ A jako zdařilý, i když si je vědoma, že jisté mezery v profesním rozvoji u nich v mateřské škole jsou.

V následující kapitole budou analyzovány výše uvedené rozhovory korespondující s výzkumnými otázkami předkládané práce.

7 Vyhodnocení výzkumných otázek

Kapitola vyhodnocení výzkumných otázek je zaměřena na analýzu výzkumných otázek a také na samotné vyhodnocení rozhovorů. Obsah kapitoly je strukturován podle výzkumných otázek uvedených v úvodu diplomové práce.

1. Jak ve vybrané mateřské škole probíhá profesní rozvoj pedagogických pracovníků?

Prostřednictvím výzkumného šetření bylo zjištěno, že v mateřské škole A je maximálně podporován profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Mateřská škola má vypracovaný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, podle kterého se ve škole uskutečňuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Vedoucí pracovnice sama distančně vystudovala vysokou školu, a tak má velké porozumění pro studující pedagogické pracovníky, proto se jim snaží vyjít při jejich sebevzdělávání vstříc, jak jen to jde. Pedagogičtí pracovníci si na samostudium, distanční studium a absolvování různých akreditovaných školení mohou vybrat studijní volno; v případě, že přesáhnou rámec 12 dnů studijního volna, vybírají si dovolenou nebo si mezi sebou nahrazují směny.

V mateřské škole A je hojně podporován profesní rozvoj pedagogických pracovníků prostřednictvím hromadných školení, vzájemných návštěv, náslechy v jiných mateřských školách, účasti na kurzech, školeních a dalších podobných aktivitách. Kromě toho je v této mateřské škole zavedena praxe uvádějícího pedagoga, který slouží jako mentor pro nezkušené pedagogy.

Pedagogičtí pracovníci v mateřské škole A mohou využít k samostudiu malou knihovnu obsahující odbornou literaturu, která je každoročně aktualizována o nové publikace. Respondentky během rozhovorů vyjádřily pozitivní ohlasy na tuto knihovnu. Celkově lze tedy konstatovat, že v mateřské škole A je profesní rozvoj pedagogických pracovníků intenzivně podporován a posilován různými prostředky a vzdělávacími metodami profesního rozvoje.

2. Jaké možnosti mají pedagogičtí pracovníci v rámci profesního rozvoje v dané MŠ?

Mateřská škola A nabízí svým pedagogickým pracovníkům různé možnosti a formy profesního rozvoje, které jsou standardní i v jiných mateřských školách.

Jak bylo šetřením zjištěno, mateřská škola A financuje svým pedagogickým pracovníkům 2 akreditované školení ročně, tato školení jsou pro pedagogické pracovníky v rámci profesního rozvoje povinné. Pedagogičtí pracovníci mají možnost vybrat si libovolné školení, které ale nejprve musí odsouhlasit vedoucí pracovnice. Podmínka pro výběr školení je, aby bylo něčím

přínosné pro mateřskou školu. Vedoucí pracovnice umožňuje získat potřebné pedagogické vzdělání zaměstnancům, kteří ho nemají, a to ve formě dálkového studia předškolní pedagogiky na střední nebo vysoké škole.

Dále mateřská škola nabízí pedagogickým pracovníkům hromadná školení. Témata školení jsou volena vedoucí pracovnicí na základě potřeb mateřské školy, nebo vyplnou z návrhů pedagogických pracovníků. Hromadná školení si pedagogičtí pracovníci pochvalují. Pedagogickým pracovníkům se také velmi zamlouvají vzájemné náslechy jak u nich v MŠ, tak i v jiných mateřských školách, se kterými MŠ A spolupracuje.

Mateřská škola A také podporuje pedagogické pracovníky prostřednictvím zapojení se do projektu Erasmus in Schools, jedna z učitelek jela na výjezd do Estonska v rámci tohoto projektu vyjela MŠ A v říjnu 2023.

3. Jak hodnotí vedoucí a pedagogičtí pracovníci profesní rozvoj v jejich MŠ?

Celkově všechny respondentky včetně vedoucí pracovnice hodnotily podporu profesního rozvoje v jejich MŠ jako dostačující, jediné, co shledaly na profesním rozvoji negativní, bylo, že za sebe musí nahrazovat směny v případě, když kolegyně chybí z důvodu studijního volna. Jelikož je v MŠ profesní rozvoj maximálně podporován, jsou všechny pedagogické pracovnice k sobě vstřícné a mají pro studijní volno pochopení.

Vedení MŠ A je spokojeno, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci přistupují ke svému profesnímu rozvoji, a oceňuje jejich svědomitý přístup ke vzdělávání. Sama vedoucí pracovnice uvedla, že si myslí, že MŠ A nabízí dostačující podporu pedagogickým pracovníkům v rámci profesního rozvoje už jen tím, že pedagogickým pracovníkům umožňuje dálkově studovat nebo jim financuje 2 školení ročně.

Také pedagogické pracovnice jsou nadmíru spokojeny s podporou profesního rozvoje v jejich MŠ, respondentky ve svých výpovědích často oceňovaly přístup vedoucí pracovnice, která je motivuje k dalšímu sebevzdělávání. V průběhu rozhovoru si respondentky velmi pochvalovaly, že MŠ A jim financuje 2 školení ročně, respondentky ocenily spravedlivý přístup vedoucí pracovnice k profesnímu rozvoji všech pedagogických pracovníků, že každému má vedoucí pracovnice individuální přístup, ale podmínky mají všichni stejné, a to nárok na 12 dnů studijního volna a absolvování 2 školení ve školním roce.

Diskuse

Zpracování diplomové práce bylo pro autorku velmi cenná zkušenost a přínos pro její praxi. Autorka si uvědomuje, že je těžké data zobecňovat, jelikož se pracuje pouze s omezeným počtem dotazovaných a jedním výzkumným vzorkem. Diplomovou práci lze vnímat jako přínosnou převážně pro MŠ B, která od MŠ A může čerpat inspiraci k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že v mateřské škole A i B jsou využívány běžné formy profesního rozvoje jako semináře, školení, webináře, distanční studium, hospitace apod.

V mateřské škole A mají pedagogičtí pracovníci velkou výhodu oproti pedagogickým pracovníkům v MŠ B z důvodu, že pedagogičtí pracovníci v MŠ A včetně asistentů mají plně hrazená 2 školení ve školním roce, kdežto v MŠ B jsou finance na školení omezeny. MŠ B přispívá pedagogickým pracovníkům na školení maximálně 2 000 Kč za školní rok. V případě, že částka za školení přesáhne 2 000 Kč, hradí si rozdíl pedagogové sami.

Mateřská škola B má vypracovaný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale zdaleka ne na takové úrovni jako v MŠ A. Z tohoto důvodu bylo jedním z cílů empirické části vytvořit návrh inovace plánu DVPP pro mateřskou školu B. Autorce práce připadá inspirativní, že MŠ A spolupracuje s ostatními mateřskými školami. Pedagogičtí pracovníci mají možnost vzájemně se mezi sebou inspirovat, autorka by ráda převedla tyto náslechy v jiných mateřských školách do praxe v MŠ B.

S odstupem času si autorka diplomové práce uvědomuje možnosti, které výzkumné šetření mohlo pro praxi přinést. V případě, že by autorka psala znova diplomovou práci, snažila by se o realizaci výzkumu i mezi pedagogickými pracovníky v mateřské škole B a tím by se stala diplomová práce více zajímavá. Autorka by tímto rozsáhlým výzkumem získala pohled pedagogických pracovníků na profesní rozvoj v MŠ B, nicméně takový přístup by významně rozšířil rozsah této diplomové práce.

V empirické části autorka vycházela z teoretických poznatků, které pojednávají o fázích profesního rozvoje. Na základě získaných poznatků se autorce vzešlo doporučení DVPP pro MŠ B.

Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v MŠ B

Návrh plánu DVPP, podle kterého lze realizovat vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřské škole B. Autorka práce navrhuje Plán DVPP pravidelně revidovat, vždy na začátku daného školního roku.

Obecné zásady DVPP

Mateřská škola má možnost využít k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků finančních prostředků z operačního programu Šablony OP JAK, které umožňují pedagogickým pracovníkům prohlubovat své znalosti a tím pomáhají ke zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu v MŠ.

Pedagogičtí pracovníci mají právo se dále profesně rozvíjet, toto právo se týká i asistentů pedagoga.

K profesnímu rozvoji mohou pedagogové využít 12 dnů studijního volna po předchozí domluvě s vedoucím pracovníkem. Studijní volno lze využít i na samostudium.

Plán profesního rozvoje je s každým pedagogem konzultován individuálně.

Pedagogičtí pracovníci mají k dispozici v mateřské škole knihovnu s odbornou literaturou, nebo mohou využít elektronickou knihovnu.

Vedoucí pracovník přihlíží k potřebám školy, ale zároveň přihlíží k individuálním potřebám každého pracovníka, tak aby pedagogický pracovník byl motivován se dále profesně rozvíjet.

PPR na daný školní rok vedoucí pracovník nastaví společně s pedagogem, tak aby to odpovídalo rozpočtu mateřské školy.

Vedoucí pracovník upřednostňuje hromadné vzdělávání, před vzděláváním individuálním.

Formy DVPP

1) Institucionální vzdělávání – distanční formou

Získat odbornou kvalifikaci mohou pedagogičtí pracovníci získat následujícími způsoby

- Vysokoškolským vzděláním
- Vzděláním na vyšší odborné škole
- Středoškolským vzděláním

2) Samostudium

Pedagogickým pracovníkům náleží 12 dnů studijního volna, které mohou využít ke svému profesnímu rozvoji, nárok na čerpání těchto dnů určuje zákon 563/2004 Sb., par. 24, kde je v odstavci 7 uvedeno, že „pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů k dalšímu vzdělávání“ (Zákon č. 563/2004 Sb.). Podmínkou k čerpání studijního volna nesmí bránit provozu mateřské školy.

3) E – learning

vzdělávání pomocí internetu – webináře, online kurzy

4) Prohlubování profesního rozvoje na pracovišti

- podpora začínajícího pedagogického pracovníka prostřednictvím uvádějícího učitele
- mentoring
- supervize
- vzájemné hospitace
- návštěvy jiných mateřských škol
- hodnotící rozhovory
- hromadná školení

Doporučení, jak lze postupovat s formulářem plánu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v mateřské škole B:

Informace, podle kterých je možné při profesním rozvoji pedagogických pracovníků postupovat, navazují na teoretické poznatky této práce.

Postup DVPP:

Na začátku školního roku, předtím, než budou rozeslány PPR formuláře a před hodnotícími rozhovory, je vhodné uskutečnit hospitace ze strany vedoucího pracovníka. Na základě těchto hospitačních se nastaví společné cíle mateřské školy pro další období. Vedoucí pracovník stanoví společný cíl pro daný školní rok v souladu s potřebami mateřské školy.

Po provedených hospitačních vedoucí pracovník rozdává níže uvedený PPR formulář všem pedagogickým pracovníkům v mateřské škole. V rámci tohoto formuláře si každý pedagogický

pracovník na základě provedených hospitací stanoví své profesní cíle, kterých by chtěl dosáhnout do konce daného školního roku. Tyto cíle by měly být měřitelné, realistické a zejména dosažitelné.

Vyplněný formulář pedagogický pracovník odevzdá zpět vedoucímu pracovníkovi, který společně s pedagogickým pracovníkem projednává, zda nastavené cíle korespondují s potřebami mateřské školy a zda jsou v průběhu školního roku reálně dosažitelné.

Na konci školního roku, ideálně na začátku června, vedoucí pracovník společně s pedagogickým pracovníkem reflektují, zda bylo dosaženo stanovených cílů či nikoliv. Tato reflexe a hodnocení probíhá prostřednictvím rozhovoru mezi vedoucím a dotčeným pedagogickým pracovníkem, kterého se PPR týká.

Návrh formuláře plánu profesního rozvoje pro mateřskou školu B

Plán profesního rozvoje
Plán profesního rozvoje Vám pomůže vymezit cíle pro školní rok, měl by Vám pomoci uvědomit si, kam byste chtěli v budoucnu směřovat a čeho byste chtěli ve svém profesním životě dosáhnout, jak ve Vaší kariéře, tak při práci s dětmi. V případě nejasností s vyplňováním je možné se kdykoliv obrátit s dotazem na vedoucího pracovníka.
Jméno a příjmení pedagogického pracovníka:
Jméno a příjmení vedoucího pracovníka:
Školní rok:
Individuální cíle
Nastavení profesních cílů – formulujte si 3 profesní cíle, kterých byste chtěli v tomto školním roce dosáhnout (cíle nemusí být nutně měřitelné, ale musí být popsatelné a vyhodnotitelné).
1.
2.
3.

Plán profesního rozvoje
Jakým způsobem předpokládáte, že cílů dosáhnete?
Společné cíle mateřské školy – Společný cíl určuje vedoucí pracovník mateřské školy. Jak můžete k tomuto cíli přispět?
Sebereflexe:
Prosím zamyslete se nad oblastí, ve které byste se chtěli posunout dál, uveďte prosím konkrétní oblast, ve které si myslíte, že máte mezery, nebo naopak v které oblasti vynikáte.
Dosáhl jste vytyčených cílů z minulého roku? Pokud ano, jakým způsobem se mi to podařilo? Pokud ne, uveďte prosím, proč se Vám cíle nepodařily naplnit?
Jak hodnotíte management mateřské školy?
Podpis pedagogického pracovníka:
Podpis vedoucího pracovníka:
Datum:

Závěr

Ke zpracování diplomové práce autorka přistupovala s patřičným nadšením, neboť téma profesního rozvoje pedagogických pracovníků v mateřských školách ji velmi zajímá a považuje ho za nezbytné pro učitelskou profesi. V jejím pojetí má profesní rozvoj pedagogických pracovníků nezastupitelnou úlohu, a to především z důvodu neustálého vývoje pedagogiky jako vědy. Vedoucí pracovník by měl aktivně usilovat o rozvoj svého pedagogického sboru, protože oblast pedagogiky se neustále vyvíjí a je nezbytné držet krok s novými poznatky a trendy. Profesní rozvoj pedagogických pracovníků přispívá k celkové kvalitě vzdělávání a poskytovaným službám v mateřské škole.

Na základě zjištěných výsledků diplomové práce by autorka navrhovala vedoucím pracovníkům předškolních institucí, aby věnovali větší pozornost motivování pedagogických pracovníků k jejich profesnímu rozvoji, neboť je to klíčové pro vzdělávací instituci a kariérní i profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Vedoucí pracovník předškolní instituce by měl být schopen stimulovat pedagogické pracovníky k dalšímu seberozvoji, například tím, že sám aktivně investuje do svého vlastního sebevzdělávání a tím se stává pro své podřízené příkladem dobré praxe. Také poskytováním pravidelné zpětné vazby vedoucím pracovníkem může být podpořen profesní rozvoj pedagogických pracovníků, kteří tak mohou účinněji pracovat na svém seberozvoji. Inspirativní vedení vedoucího pracovníka může být pro celý tým pedagogů motivující a povzbuzující.

V práci se autorce podařilo naplnit všechny cíle, které jsou vymezeny v úvodu této práce. Cílem teoretické části bylo analyzovat pojem profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Empirická část měla dva samostatné cíle. Prvním cílem bylo analyzovat profesní rozvoj v MŠ B a druhým cílem bylo navrhnout koncept plánu profesního rozvoje. Autorce práce se v empirické části podařilo cíle splnit a tím prakticky přispět MŠ B inovativním návrhem koncepce DVPP. Plán DVPP bude pilotován v MŠ B v nastávajícím školním roce.

Autorka práce dospěla k závěru, že pedagogičtí pracovníci s dlouholetou praxí nemají již takovou vnitřní motivaci, aby se dále profesně rozvíjeli, kdežto pedagogičtí pracovníci na začátku své kariéry jsou dychtiví se stále vzdělávat. Z výzkumného šetření vzešlo, že působícím faktorem na motivaci dále se profesně rozvíjet je věk pedagogického pracovníka.

Celkově lze shrnout, že v rámci profesního rozvoje pedagogických pracovníků mateřská škola A podporuje dostatečně své pedagogické pracovníky s možností absolvováním různých školení, seminářů, webinářů apod. S tím se ztotožňuje výpověď vedoucí pracovnice, která říká, že

pedagogičtí pracovníci mají k prohlubování svého profesního rozvoje k dispozici různé „Semináře, webináře, školení, náslechy v jiných mateřských školách v okolí Dolnobřežanska. Také máme Erasmus, je to u nás poprvé, teď v říjnu pojedeme na výjezd do Estonska, jedná se o konsorcium sedmi školek a celkem pojedou 20 učitelek, očekáváme od toho velký profesní rozvoj paní učitelek, které se výjezdu zúčastní, a také očekáváme načerpání inspirace pro naši mateřskou školu.“

Z této diplomové práce je patrné pochopení důležitosti tématu profesního rozvoje a jeho vazby na kvalitu vzdělávání a péče poskytované v mateřských školách.

Celý výzkum byl zaměřen na komplexní analýzu procesů a možností, které ovlivňují profesní rozvoj pedagogických pracovníků v mateřské škole A. Nutno podotknout, že závěry výzkumu nelze zobecňovat z důvodu, že výzkum byl uskutečněn pouze v jedné mateřské škole.

Použité zkratky

apod.	A podobně
atd.	A tak dále
např.	Například
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
PPR	Plán profesního rozvoje
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
SWOT	Strengths Weaknesses Opportunities Threats
Obr.	Obrázek
Č.	Číslo
Kat.	Kategorie
Kol.	Kolektiv
Tab.	Tabulka
Tzv.	Tak zvaný
Resp.	Respondentka

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Michael, Tina STEPHENS a Jindřich KITZBERGER. *Management a leadership: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2177-4.

BARTÁK, Jan. *Řízení lidí v organizacích: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3823-4.

BĚLOHLÁVEK, František. *Jak vést rozhovory s podřízenými pracovníky: výběrové, hodnotící, obtížné a rozvojové pohovory*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada, 2017. Manažer. ISBN 978-802-7104-338.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. Disney. ISBN 978-80-246-1620-9.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-636.

ECO, Umberto, Tina STEPHENS a Jindřich KITZBERGER. *Jak napsat diplomovou práci: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 2. vydání. Olomouc: Votobia, 1997. Velká řada (Votobia). ISBN 80-719-8173-7.

GLADWELL, Malcolm. *Outliers: The story of success*. Brown and Company, 2008. ISBN 9780316017923.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0987-4.

HELUS, Zdeněk a Hana LUKÁŠOVÁ. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KOHNŮVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

KYRIACOU, Chris, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-262-0052-9.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

NORTHOUSE, Peter G. *Theory and Practice*. 8. SAGE Publications, 2018. ISBN 978-1506362311.

PÍŠOVÁ, Michaela, Karolina DUSCHINSKÁ a Jindřich KITZBERGER. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Vyd. 4. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7290-518-8.

PLAMÍNEK, Jiří, Karolina DUSCHINSKÁ a Jindřich KITZBERGER. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 5., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2018. Manažer. ISBN 978-80-271-0629-5.

PLAMÍNEK, Jiří, Karolina DUSCHINSKÁ a Jindřich KITZBERGER. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 5., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-3235-0.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 5., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2018. Manažer. ISBN 978-80-271-0629-5.

PRŮCHA, Jan, Soňa KOŤÁTKOVÁ a Jindřich KITZBERGER. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 5., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. Manažer. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-718-4132-3.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Veronika MARTANOVÁ, Veronika FRANCOVÁ, Ida VIKTOROVÁ, Helena FRANKE a Anna PÁCHOVÁ. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci...* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-272-9.

STROUHAL, Martin. *Učit se být učitelem*. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3465-4.

SYSLOVÁ, Zora, Michaela PÍŠOVÁ, Veronika RODOVÁ, Lucie GRŮZOVÁ a Hana STADLEROVÁ. *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9059-0.

SYSLOVÁ, Zora, Soňa KOŤÁTKOVÁ a Jindřich KITZBERGER. *Profesní kompetence učitele mateřské školy: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 5., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN

SYSLOVÁ, Zora, Tina STEPHENS a Jindřich KITZBERGER. *Profesní kompetence učitele mateřské školy: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 2. vydání. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a Jindřich KITZBERGER. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-0644-6.

TROJAN, Václav, Karolina DUSCHINSKÁ a Jindřich KITZBERGER. *Řízení pedagogického procesu v současné škole: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Vyd. 4. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7290-961-2.

TROJAN, Václav, Tina STEPHENS a Jindřich KITZBERGER. *Řízení pedagogického procesu v současné škole: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Vyd. 2. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-7290-961-2.

TROJANOVÁ, Irena, Soňa KOŤÁTKOVÁ a Jindřich KITZBERGER. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2017. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-842-1.

TROJANOVÁ, Irena, Tina STEPHENS a Jindřich KITZBERGER. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2017. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-842-1.

TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství: vývoj, inspirace, současné problémy*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha:

Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

TRUNDA, Jiří. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.

TURECKIOVÁ, Michaela, Soňa KOŤÁTKOVÁ a Jindřich KITZBERGER. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 2. vydání. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, Karolina DUSCHINSKÁ a Jindřich KITZBERGER. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Vyd. 4. Brno: Paido, 2004. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 80-731-5082-4.

VETEŠKA, Jaroslav, Michaela TURECKIOVÁ a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence ve vzdělávání: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 2. vydání. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VODA, Jan. *Jaký leader chcete být?: pro co se rozhodnout a jak se to naučit*. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-707-2.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců: vývoj, inspirace, současné problémy*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

WAGNEROVÁ, Irena, Tina STEPHENS a Jindřich KITZBERGER. *Hodnocení a řízení výkonnosti: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2361-7.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Hana SPLAVCOVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání: Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. WBS kód: 4.1.6.1.4. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. Dostupné také z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Methodicka_prirucka_SYPO_Pedagogicka_diagnostika_a_MS_2022.pdf

Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR 2002. In: Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr><https://vedemeskolu.npi.cz/wp-content/uploads/2022/09/2>.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-1218185/>

LAZAROVÁ, Bohumíra a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. Pedagogika.* Praha: UK Praha, LIV, č. 3, s. 261-273. ISSN 0031-3815. 2004. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>

Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2020 [cit. 2024-03-31]. ISSN Kariérní systém učitelů. Dostupné z: <https://adoc.pub/metodika-pro-reditel-k-planovani-a-hodnoceni-profesniho-rozv.html>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2020-12-06]. ISBN 978-80-87601-47-1.

MORRISON, F., A. ACOCK, C. CLELLAND a M. MEGAN. [online]. *Early Childhood Research Quarterly*, Published 1 October 2006 [cit. 2024-03-04]. Dostupné z: doi:10.1016/J.ECRESQ.2006.09.003

MORRISON, F., A. ACOCK, C. CLELLAND a M. MEGAN. [online]. *Early Childhood Research Quarterly*, Published 1 October 2006 [cit. 2024-03-04]. Dostupné z: doi:10.1016/J.ECRESQ.2006.09.003

OPENAI. *Chat GPT-4.* 2024-03-24. Dostupné z: <https://openai.com/gpt-4> [citováno 2024-03-24].

PÍŠOVÁ, Michaela. *Portfolio v profesní přípravě učitele – otazníky, naděje, nebezpečí.* In *Portfolio v profesní přípravě učitele. první.* Pardubice: Univerzita Pardubice. s. 39-52. ISBN 978-80-7395-024-8. 2007.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: . Praha: MŠMT, 2021, ročník 2021, č.j. MŠMT-44476/2020-6). Dostupné také z:n <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

RYDLO, Josef, Leoš TESÁREK a a Kolektiv autorů. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků: Strategické řízení a plánování ve školách a v územích.* npi, 2021, (Reg. CZ.02.3.68/0.0/0.0/15_001/0000283), 1-76. Dostupné také z: <https://vedemeskolu.npi.cz/wp-content/uploads/2022/09/2.Manual-profesniho-rozvoje-pedagogickych-pracovniku-pro-skoly.pdf>

SEHNALOVÁ, Alena a řešitelský kolektiv projektu Centra celoživotního vzdělávání. *Práce na vlastním profesním rozvoji: Kompetence leadera úspěšné školy.* Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 1-12. Dostupné také z: http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/profesni_rozvoj_sehnalova-2.pdf

SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna VOZKOVÁ. *Pedagogika: Učitelské sdílení profesních zkušeností – aktuální pohled z českých škol. Výzkumná studie.* [online]. 2021, 177–198 [cit. 2024-03-29]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>. 177 DOI: 10.14712/23362189.2020.1858.

SPILKOVÁ, Vladimíra a ZAVADILOVÁ, Barbora. Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. Online. *Pedagogická orientace.* 2021, roč. 31, č. 1, s. 4-34. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-4>. [cit. 2024-03-17].

ŠMEJKALOVÁ, Kateřina a Monika ŠINDELKOVÁ. Profesní portfolio učitele. In Jan Válek, Peter Marinič. 11. mezinárodní vědecká konference – Didaktická konference 2017. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. s. 148-154. ISBN 978-80-210-8590-9. doi:10.5817/CZ.MUNI.P210-8590-2017-20. 2017.

Seznam příloh

1. Původní otázky k pilotáži
2. Polostrukturovaný rozhovor učitelky
3. Polostrukturovaný rozhovor vedoucí pracovnice
4. Informovaný souhlas účastníků výzkumu
5. Formulář profesního rozvoje MŠ A – vzor
6. Hospitační záznam MŠ A - vzor
7. Portfolio pedagogického pracovníka MŠ A – částečná ukázka
8. Přepis rozhovorů s učitelkami a vedoucí pracovnící
9. Harmonogram pro zpracování diplomové práce
10. Osnova teoretické části (fotografie)
11. Anylýza rozhovorů – kódování a dělení do kategorií podle barev
12. Kódy a kategorie vzešlé z anylýzy rozhovorů