

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hrozby a příležitosti v motivaci vedoucích pracovníků ve školství
s dlouholetou praxí v oblastech dalšího vzdělávání.

Threats and opportunities in motivating senior workers in education with
experience in further education.

Bc. Jana Hájková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D., DBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání/Neučitelská pedagogika

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hrozby a příležitosti v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí v oblastech dalšího vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Skřivany, 9.7.2023

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí práce Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., DBA, za vedení a podporu při zpracování diplomové práce, její cenné rady, pomoc při získání potřebných informací a podkladů k práci. Děkuji všem zúčastněným ředitelkám mateřských škol, které byly ochotny mi věnovat svůj čas, zapojily se do výzkumu a podělily se o své zkušenosti. V neposlední řadě děkuji mé rodině a mému týmu v mateřské škole za podporu a trpělivost, kterou prokázali při psaní mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá motivací vedoucích pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání. Cílem diplomové práce je zjistit, jak vnímají ředitelky mateřských škol s dlouholetou praxí svou vlastní motivaci se dále vzdělávat, rozvíjet a identifikovat určitá klíčová či kritická motivační období v průběhu jejich kariéry na pozici ředitelky mateřské školy. Pozornost je věnována charakteristice vedoucích pracovníků, jejich motivaci, osobnímu rozvoji a dalšímu sebevzdělávání. Zpracována je i problematika týkající se syndromu vyhoření, možné faktory způsobující odchod z funkce vedoucího pracovníka, zásadní překážky v motivaci a kritické momenty vedoucích pracovníků v jejich profesní dráze. Součástí diplomové práce je kvalitativní výzkum založený na osobních rozhovorech s vedoucími pracovníky ve školství, které probíhaly formou polostrukturovaných rozhovorů. Kvalitativní výzkum byl zvolen na základě toho, aby bylo možné vhodnými metodami dosáhnout vytyčeného cíle diplomové práce. Pro práci v rámci kvalitativního výzkumu byl vybrán a specifikován výzkumný vzorek. Jako výzkumný vzorek pro tuto diplomovou práci byly vybrány ředitelky mateřských škol, které mají dlouholetou praxi ve funkci, a to šest a více let. Získané rozhovory byly následně analyzovány metodou kódování. Kódování bylo rozděleno a identifikováno do pěti hlavních kategorií tak, aby co nejvíce korespondovaly s výzkumnými otázkami diplomové práce.

Diplomová práce a její závěry najdou praktické využití v mnohých mateřských školách, ve kterých mohou pomoci motivovat vedoucí pracovníky k dalšímu vzdělávání a nastavit a nasměrovat vhodný vzdělávací plán. Zároveň lze prostřednictvím této práce definovat možné faktory syndromu vyhoření a tomuto jevu předejít díky nastavení preventivních opatření.

KLÍČOVÁ SLOVA

další vzdělávání, mateřská škola, motivace, osobnostní rozvoj, profesní dráha, vedoucí pracovník

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the motivation of managers in the field of further education. The aim of the diploma thesis is to find out how kindergarten principals with practice perceive their own motivation to continue their education, or to identify a certain key critical period during their career as a kindergarten principal. Attention is paid to the characteristics of managers, their motivation, personal development and further education. Issues related to the burnout syndrome, possible factors causing the resigns of a manager, fundamental obstacles in motivation and critical moments of managers in their careers are also elaborated. The thesis includes qualitative research based on personal interviews with educational leaders, which took the form of semi-structured interviews. Qualitative research was chosen on the basis that appropriate methods could be used to achieve the stated aim of the thesis. A research sample was selected and specified for the qualitative research work. The research sample for this thesis was selected as the headmistresses of kindergartens who have long experience in the position, six years or more. The interviews obtained were then analyzed using the coding method. The coding was divided and identified into five main categories to correspond as closely as possible to the research questions of the thesis.

The diploma thesis and its conclusions will find practical use in many kindergartens, where they can help to motivate the manager to further education and set and direct a suitable educational plan. At the same time, through this thesis, possible factors of burnout syndrome can be defined and this phenomenon can be prevented by setting preventive measures.

KEYWORDS

further education, kindergarten, motivation, personal development, career, manager

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	9
1.1 Vymezení klíčových pojmů	9
1.2 Popis prostředí mateřské školy	9
1.3 Legislativní vymezení vedoucího pracovníka mateřské školy	9
1.4 Profesní dráha	12
2 Vzdělávání dospělých	16
2.1 Zákonem předepsané vzdělávání	23
2.2 Další vzdělávání	27
3. Motivace	29
2.3 Motiv a potřeby	31
2.3.1 Motiv	31
2.3.2 Potřeby	32
2.4 Sebemotivace	34
2.5 Motivace k dalšímu vzdělávání	34
2.6 Motivační faktory	35
2.6.1 Vnitřní motivace	36
2.6.2 Vnější motivace	36
2.6.3 Hmotné motivační faktory	36
2.6.4 Nehmotné motivační faktory	36
2.7 Demotivační faktory a rizika	37
2.7.1 Faktory rizika	38
2.7.2 Syndrom vyhoření	38
2.7.3 Vztah demotivačních faktorů a rizik k dalšímu vzdělávání	40

3	Metodologie.....	42
4	Výzkumné šetření.....	43
4.1	Cíl výzkumu.....	43
4.2	Zvolené metody sběru dat a jejich popis	43
4.3	Popis výzkumného vzorku.....	46
4.3.1	Základní údaje o jednotlivých respondentech	47
4.4	Výsledky výzkumu a získaných dat.....	50
4.4.1	Kategorie: profesní zkušenosti v pedagogické oblasti	50
4.4.2	Kategorie: kariérní postup	51
4.4.3	Kategorie: kariérní řád.....	52
4.4.4	Kategorie: motivace k dalšímu vzdělávání.....	54
4.4.5	Kategorie: demotivační faktory (bariéry v kariéře, nespokojenost, stres, syndrom vyhoření,).....	60
5	Diskuze	66
	Závěr.....	68
	Seznam použitých informačních zdrojů	71
	Seznam příloh.....	76
	Seznam obrázků.....	82
	Seznam tabulek.....	85

Úvod

„Pro vzdělávání nejsou důležité vědomosti, ale i aktivita člověka se snahou se neustále zdokonalovat.“

Miroslav Kamp

V dnešní době častých změn a zvyšujících se nároků jsou na ředitele mateřských škol kladeny vysoké požadavky na jejich odbornost a flexibilitu v mnoha oblastech, které souvisejí s vedením a řízením mateřské školy. Ředitel/ka školy by se měl/a orientovat v legislativě, pedagogickém procesu, řízení lidí, kontrolní činnosti, administrativních záležitostech, personalistice, finanční stránce, rozvoji školy a hledání nových cest, příležitostí a možností, které pomohou v rozvoji samostatné organizaci, zaměstnanců školy a v neposlední řadě v rozvoji samotného ředitele/ky. Ředitel/ka mateřské školy je stěžejní postavou v mateřské škole, která svým jednáním buduje jméno, kvalitu školy ale také kvalitu vzdělávání. *„Ředite školy je zkrátka zásadní postavou každé školy, jeho důležitost a význam pro budování školy ve všech oblastech nelze zpochybňovat.“* (Trojan, 2021, s. 48)

Z výše jmenovaných důvodů je pro ředitele/ku další vzdělávání zásadní. *„Jelikož jsou dnešní společnosti také společnostmi velmi dynamickými, je zřejmé, že i vzdělávání (a samozřejmě také učení) musí být dynamické, kontinuální a dlouhodobé. Tytamtam jsou časy, kdy jednou získané vědění bylo postačující po celý zbytek života člověka.“* (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 25)

Ředitel/ka při své funkci plní zejména dvě role. V první roli je školským manažerem, který určuje směr dané školy a řídí celou organizaci, ale současně plní i roli pedagogického zaměstnance, kdy vykonává přímou pedagogickou činnost. Proto v teoretické části diplomové práce se jako autorka zabývám profesní dráhou, legislativním vymezením zákonem předepsaného vzdělávání a specifikaci dalšího vzdělávání.

Dále se věnuji motivaci, motivačním faktorům, které mohou ovlivňovat další vzdělávání. Důležitou součástí mé diplomové práce jsou i demotivační faktory a rizika, která mohou nastat v průběhu motivačního období a být stěžejní v setrvání ředitele ve jeho funkci. Ve výzkumné části se zaměřuji na kvalitativní výzkum. Formou polostrukturovaných rozhovorů s ředitelkami mateřských škol se snažím zjistit, jaká je jejich motivace se dále vzdělávat,

jaké mají k tomu příležitosti a zároveň rozkrývá největší úskalí a rizika v motivaci, v dalším vzdělávání a jejich pracovním životě.

Téma diplomové práce jsem si zvolila na základě vlastních zkušeností. Od roku 2010 působím na pozici ředitelky mateřské školy. Pro svou práci a na základě své vnitřní motivace, vlastního seberozvoje je pro mě zásadní a prioritní se dále vzdělávat, získávat nové zkušenosti, nápady a inspirace, které pak mohu realizovat ve své praxi a funkci ředitelky mateřské školy.

V průběhu kariéry však u mě nastávají i kritické momenty či období, a vznikají tím demotivační faktory, které bych ráda odstranila, anebo alespoň minimalizovala. Na základě vlastních zkušeností a praxe jsem zvolila téma diplomové práce, která se zabývá hrozbami a příležitostmi v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí v oblastech dalšího vzdělávání s cílem zjistit, jak vnímají ředitelky mateřských škol s dlouholetou praxí svou vlastní motivaci se dále vzdělávat, rozvíjet a identifikovat určitá klíčová či kritická motivační období v průběhu své kariéry na pozici ředitelky mateřské školy.

1 Teoretická část

1.1 Vymezení klíčových pojmů

V úvodní kapitole se autorka rozhodla charakterizovat základní pojmy, které souvisí s motivací vedoucích pracovníků v mateřských školách. Vymezení hlavních pojmů je důležité k porozumění předložené problematice týkající se hrozeb a příležitostí, které mohou nastat v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí v oblastech dalšího vzdělávání. Tuto část zaměřila autorka na popis prostředí mateřské školy, legislativní vymezení vedoucího pracovníka mateřské školy a profesní dráhu.

1.2 Popis prostředí mateřské školy

Mateřskou školu můžeme specifikovat jako základní předškolní vzdělávací instituci. Školský zákon v § 34 uvádí, že „*předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.*“ (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, online, nestránkováno)

Průcha (2009, s. 71) definuje mateřskou školu jako „*školské zařízení, které na základě připraveného vzdělávacího programu rozvíjí specifické formy vzdělávacího působení, orientované na osvojení klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání.*“

1.3 Legislativní vymezení vedoucího pracovníka mateřské školy

V čele mateřské školy stojí ředitel školy, který „*je podle zákona statutárním orgánem školské právnické osoby.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 253) Publikace Podpora profesní dráhy učitelů a vedoucích pracovníků škol – strategické pokyny (2020) vymezuje pojem ředitel školy takto: „*nejvyšší pozice ve vedení mateřské školy je osoba s celkovou odpovědností za pedagogické a administrativní řízení školy nebo klastru škol. Tato role může nést různá označení. Lze ji zahrnout rovněž do širší definice „vedoucího pracovníka školy“.* (Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, 2020 s. 5, online)

V této diplomové práci budeme pracovat s pojmem ředitel/ka školy nebo ředitel/ka mateřské školy.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů specifikuje, že ředitelem mateřské školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a

tělovýchovy krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství, může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených výše, získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele mateřské školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato povinnost absolvovat studium pro ředitele mateřské se nevztahuje na ředitele mateřské školy, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství. (zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, online, nestránkováno)

Ředitel školy je funkce neboli pracovní pozice a v této funkci lze vykonávat více rolí. Ředitel v rámci své funkce ředitele školy vykonává především roli manažera, lídra a vykonavatele. (Trojanová, 2014, s. 9) „*Ředitel školy jako vykonavatel koná přímou vyučovací povinnost a tím bezprostředně dosahuje výsledku.* (Trojanová, 2014, s. 9). Z definice vykonavatele můžeme tedy vyvodit, že ředitel školy se v této roli stává řadovým učitelem a platí pro něho stejná pravidla jako pro ostatní pedagogický pracovníci. Jako příklad si můžeme uvést např. přímou pedagogickou činnost či další vzdělávání pedagogických pracovníků. Trojan (2021, s. 87) k tomuto dodává, že „*požadavky na výkon funkce ředitele školy v České republice jsou již zastaralé a neodpovídají dynamickému vývoji, týká se to ovšem i průběhu dalšího vzdělávání. Ředitel školy je odpovědný za všechny oblasti života školy, sám přitom zůstává pedagogickým pracovníkem, učitelem.*“

Tato diplomová práce se zabývá výzkumným vzorkem, a to ředitelkami mateřských škol, které jsou ve své funkci šest a více let. Z tohoto důvodu je podstatné v této části obeznámit a specifikovat tento výzkumný vzorek. Vybraný vzorek ředitelek mateřských škol, které jsou ve funkci šest a více let byl zvolen na základě toho, že ředitelky jsou do své funkce zvoleny na šestileté období. Po tomto období se předpokládá, že ředitelky jsou již orientovány v oboru. A můžeme je tedy specifikovat, jako ředitelky s dlouholetou praxí. Po šestiletém období ředitelky může zřizovatel přistoupit k vyhlášení konkursu na pracovní místo, nebo ředitelce běží další šestileté období.

Výše zmíněné umožňuje zákon číslo 561/2003 Sb., ve znění pozdějších předpisů v § 166 odst. 3 specifikuje funkční období ředitele/lky mateřských škol následovně: „*V období od začátku šestého měsíce do konce čtvrtého měsíce před uplynutím období 6 let výkonu práce na pracovním místě ředitele školy nebo školského zařízení uvedeného v odstavci 2 (dále jen „šestileté období“)* může zřizovatel vyhlásit na toto pracovní místo konkurs; v takovém případě odvolá ředitele k poslednímu dni šestiletého období. Zřizovatel vyhlásí konkurs a odvolá ředitele vždy, obdrželi před začátkem lhůty pro vyhlášení konkursu návrh na jeho vyhlášení od České školní inspekce nebo školské rady. Jestliže zřizovatel nevyhlásí konkurs a neodvolá ředitele podle věty první nebo druhé, počíná dnem následujícím po konci dosavadního šestiletého období běžet další šestileté období.“ (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, online, nestránkováno)

Česká školní inspekce v září 2018 zveřejnila tematickou zprávu, která se zabývá konkurzy na ředitele škol a školských zařízení. Ze zprávy vyplývá, že v průběhu od 1. 3. 2018 – do 31. 7. 2018 se uskutečnilo v rámci celé České republiky 1465 konkurzů, ve kterém byl v 48 % případů pouze 1 zájemce, ve 2 % dokonce žádný. Počet konkurzů v mateřských školách byl v tomto období 728, což činí 49,7 % z celkového počtu konkurzů. (Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1.3.2018 do 31.7.2018, online, 2018)

Tabulka 1: Důvod vyhlášení konkursu

Důvod vyhlášení konkursu	Počet (celkový počet 1465)	Podíl v %
Konec řádného funkčního období ředitele školy	1004	68,5
Ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, rezignace	325	22,2
Jiné důvody (zřizování nových škol, úmrtí ředitele, sloučení škol apod.)	62	4,2
Opakovaný konkurs (v předešlém konkursu na ředitele téže školy nebyl vybrán žádný uchazeč)	31	2,1
Odvolání ředitele školy z funkce z jiného důvodu	15	1,0
Návrhy na vyhlášení konkursu podané českou školní inspekcí	14	1,0
Odvolání ředitele školy z funkce na návrh české školní inspekce	5	0,3

Opakovaný konkurz (žádného z vybraných uchazečů zřizovatel nejmenoval ředitelem školy)	5	0,3
Odvolání ředitele školy na návrh školské rady	4	0,3

Zdroj: vlastní, dle zprávy ČŠI. (2018, s. 5)

1.4 Profesionální dráha

„Pro motivaci potenciálních uchazečů k zahájení odborné přípravy a nástupu do zaměstnání a pro motivaci stávajících učitelů a vedoucích pracovníků škol k tomu, aby ve škole setrvali, je nezbytné vytvořit a podnítit rozmanitější a dynamičtější obraz o povolání v oblasti školního vzdělávání a o různých rolích a kariérních příležitostech v rámci tohoto povolání.“ (Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, 2020 s. 3, online)

Profesionální dráhu můžeme chápat jako cestu během určitého období, s různými příležitostmi ke změně a kariérnímu postupu v rámci daného povolání nebo mezi povoláními. (Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, 2020 s. 4, online)

Publikace Podpora profesionální dráhy učitelů a vedoucích pracovníků škol – strategické pokyny (2020) poukazuje na to, že v oblasti školního vzdělávání v současnosti dominují dva hlavní typy struktury kariéry.

- horizontální (jednoúrovňová)
- hierarchická (víceúrovňová)

Profesionální dráha v oblasti školního vzdělávání je v Evropě dosud vnímaná jako horizontální nebo jednosměrná, kde jsou často omezené či žádné možnosti ke kariérnímu postupu. (Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, 2020 s. 3, online)

Pracovní skupina ET 2020 pro školy na základě těchto poznatků specifikovala a navrhuje šest typů profesionální dráhy učitelů a vedoucích pracovníků škol.

Obrázek 2: Šest typů profesní dráhy učitelů a vedoucích pracovníků škol



Zdroj: Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, 2020 s. 4, online

Na základě současně nastavených kritérií, která jsou ve školství aplikovaná, je kariérní systém nastaven pouze pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů.

Kariérní systém je podle § 29 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů definován, jako „*soubor pravidel, stanovených pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů.*“ (zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících, online, nestránkováno)

Kariérní stupeň je stanoven popisem činností, odbornou kvalifikací, případně dalšími kvalifikačními předpoklady, a systémem hodnocení, které musí pedagogický pracovník plnit, aby tyto činnosti mohl vykonávat.

Kariérní systém pedagogických pracovníků je dále zakotven ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci se podle něho zařazují do kariérních stupňů podle:

- a) složitosti, odpovědnosti a namáhavosti vykonávané činnosti,
- b) vykonávané specializované činnosti,

c) plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů.

(vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, online, nestránkováno)

Obrázek 3: Kariérní systém pedagogických pracovníků v České republice

UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY				
Kariérní stupeň	základní činnost	specializovaná činnost nebo specializace	odborná kvalifikace	další kvalifikační předpoklady
1.	Vzdělávací a výchovná činnost směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků dětí v mateřské škole podle vzdělávacího programu. (8. platová třída)	ne	§ 6 z.	ne
2.	Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy. Aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně případné individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. (9. platová třída)	ne	§ 6 z.	1 rok praxe
3.	Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy. Aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně případné individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. (9. platová třída)	ano	§ 6 z.	§ 9 v. 1 rok praxe
4.	Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a individuálních vzdělávacích plánů. (10. platová třída)	ano	§ 6 z.	§ 9 v. 3 roky praxe
5.	Stanovování koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol včetně jejich koordinace v regionu. (11. platová třída)	ano	§ 6 z.	§ 7 a § 9 v. 4 roky praxe

Zdroj: Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Palán (2002, s. 173) říká: „Profesní dráha může vznikat náhodně, nebo je záměrně řízena. Její průběh je ovlivňován řadou faktorů, mezi něž patří především školní a profesní příprava, morální a volní vlastnosti, vlohy a dispozice, schopnost celoživotního vzdělávání, ale i souhra náhod. Přirozená je tendence profesní dráhu ovlivňovat, a to jak ze strany zaměstnavatele, tak i ze strany pracovníka. Jsou vypracovávány individuální plány personálního rozvoje (viz plánování personálního rozvoje), plány profesní kariéry, plány osobního růstu, plány personálních rezerv, plány kvalifikační a funkční mobility apod. Většinou navazují na program podnikového vzdělávání, který je součástí personální strategie. Profesní dráha podléhá stejným zákonitostem jako celá podnikatelská oblast. Od celoživotní profesní stability k profesní mobilitě dané změnou jako základní společenskou charakteristikou. Profesní dráhu ovlivňují především stálé změny na trhu práce dané změnami výrobních podmínek. Změna zaměstnání – fluktuace – ztratila pejorativní

společenský význam a stává se přirozenou reakcí na několikanásobné změny během aktivního života."

Profesor Milan Polem vedl skupinu brněnských badatelů, která se věnovala profesní dráze ředitelů škol. Ta určila 3 fáze profesní dráhy ředitele:

- **Fáze 0 „před vstupem do ředitelny“**
- **Fáze 1 „počátek v nové profesní roli“**
- **Fáze 2 „profesní jistota“**
- **Fáze 3 „nové výzvy“**

(Trojan, 2021, s. 81)

Trojan (2021, s. 81) dále popisuje, že *„Dosažením finálního stádia si manažer osvojil důkladnou znalost organizace a současně získal značný vliv. Nástup do ředitelské funkce a adaptace na novou profesní roli představuje specifické fáze v kariéře každého ředitele školy.“*

2 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání hraje v dnešní době nepostradatelnou úlohu v roli člověka. Člověk by se na základě rychle se měnící společnosti a zvyšujících se nároků měl vzdělávat v průběhu celého svého života tak, aby mohl být lépe začleněn do společnosti, byl schopný se uplatnit na trhu práce a zvládal se přizpůsobit neustále se měnícím podmínkám, novým trendům a požadavkům. „*Současná společnost se potýká s řadou relativně nových jevů, které ovlivňují každého jedince a společnosti jako celku. Člověk i celá společnost se s těmito změnami musí vyrovnat.*“ (Veteška a kol., 2013, s. 9) K tomuto tvrzení Veteška a kol. (2009, s. 61) doplňují, že jsou na člověka kladeny stále vyšší nároky, které vznikají v rychle se měnící společnosti. Důležité je zaměřit se na klíčové kompetence, které slouží jako základ pro další učení, a tím tedy nezbytný rozvoj osobnosti. Dle Plamínka (2010, s. 18) se v dnešní době učením a vzděláváním rozšiřuje potenciál člověka.

„Vzdělávání je souhrn vědění (znalostí, dovedností, postojů a hodnotových orientací), které subjekt získává jako produkt vzdělávání, a to jednak formálního vzdělávání (školního), jednak neformálního.“ (Veteška, 2014, s. 296)

Vzdělávání je důležitou a podstatnou složkou jedince, která v průběhu celého života vede k rozvoji, upevňování a prohlubování schopností, dovedností a návyků osobnosti jedince a připravuje ho na rychle se měnící společnost kolem něj. „*Dnešní společnost ve své turbulenci klade na člověka nemalé nároky, a to i v oblasti permanentního zvyšování, prohlubování, ale také celkové změny kvalifikace.*“ (Veteška, 2016, s. 88)

Pavel a Helena Hartlovi (2015, s. 687) nazývají vzdělávání (education) jako „*učením zprostředkované přejímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů.*“ Podobný názor na vzdělávání mají i Veteška a kol. (2009, s. 15), kteří definují vzdělávání jako „*proces, v němž si jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky.*“ K tomuto názoru se přidává i Průcha (2015, s. 16) a uvádí, že pojem vzdělávání „*se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů.*“

Podle Průchy a Vetešky (2014, s. 301) je v odborném významu „vzdělávání to, co se označuje termínem edukace, tedy proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí.“

V této práci se autorka bude zabývat vzděláváním dospělých, proto je potřeba si tento obrat vysvětlit. Vzděláváním dospělých se zabývá samostatná vědní disciplína, která se nazývá andragogika. Andragogika, je „vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.“ (Beneš, 2009, s. 11) Andragogika není univerzální vědou s jednotnou terminologií a stejným obsahem. Pojetí andragogiky se liší podle zemí, geopolitických a kulturních aspektů či jednotlivých autorů a teoretických směrů, které vycházejí z pedagogických a sociálních teorií.

V angličtině se s pojmem vzdělávání dospělých můžeme setkat s jako adult education. (Veteška, 2016, s. 17) Beneš (2008, s. 19) vymezil termín vzdělávání dospělých následovně: *Vznik vzdělávání dospělých je reakcí na historické a společenské změny moderních společností. V různých epochách a společenských podmínkách se názory na význam a úlohu vzdělávání dospělých mění.*“

Vzdělávání dospělých představuje jednu z hlavních oblastí celoživotního učení/vzdělávání. Veteška (2016, s. 88). S tímto pojmem Veteška (2014, s. 60) pracuje tak, že „veškeré účelné formalizované i neformalizované činnosti souvisejí s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odporných předpokladů.“ Můžeme zde hovořit o nepřetržitém procesu, který předpokládá prolínání formálních a neformálních forem učení v průběhu celého života. (Veteška, 2014 s. 60)

Celoživotní učení „je cílevědomá a institucionalizovaná aktivita, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité.“ (Veteška, 2016, s. 97)

Na celoživotním vzdělávání se musí podílet celý vzdělávací systém, ale i vzdělávací politika. Mezi hlavní cíle konceptu celoživotního učení a vzdělávání je vytvořit konkurenceschopnou a dynamickou ekonomiku. Ekonomika by měla flexibilně reagovat na inovaci, znalosti a zároveň rozvíjet nové poznatky a rozvoj informačních a komunikačních technologií. (Průcha a Veteška, 2014, s. 60,61) Beneš (2008, s. 28) k tomu dodává: „celoživotní

vzdělávání a učení je cílem a koncepcí dnešní vzdělávací politiky na národní i nadnárodní úrovni (OECD, EU atd.) a politiky rozvoje lidských zdrojů. “

Beneš (2008, s. 28) shrnuje principy koncepce celoživotního vzdělávání a učení takto:

- nutnost vertikální a horizontální průchodnosti ve vzdělávání,
- uznání hodnoty neformálního a informálního učení se a zrovnoprávnění s formálním učením.

Memorandum o celoživotním učení z roku 2000 uvádí tři základní kategorie účelové učební činnosti: (Veteška, 2014, s. 61)

1. Formální vzdělávání (učení) dospělých definuje Veteška (2014, s. 114), jako *„vzdělávání dospělých jedinců realizované ve vzdělávacích institucích, kde cíle a obsah vzdělávání jsou legislativně vymezeny. “* Funkce vzdělávání dospělých klade důraz na sladění potřeb a zájmů jedinců s potřebami společnosti. Z tohoto důvodu jsou i obecné principy vzdělávání dospělých inovovány a poté jsou modifikovány paradigmatem celoživotního vzdělávání či učení. Ke vzdělávání dospělých patří tři základní funkce: humanizační, integrační a kvalifikační. Veteška (2014, s. 115) Všechny tyto tři funkce vystihuje Veteška tak (2014, s. 115), že *„odrážejí klíčové požadavky na humanizaci a socializaci jedince, včetně jeho nezbytné schopnosti uplatnit se na trhu práce. “*

Veteška (2016, s. 88) charakterizuje formální vzdělávání tak, že jde o získání určitého stupně vzdělávání ve školském systému, které se uskutečňuje v rámci počátečního vzdělávání.

2. Neformální vzdělávání (učení) *„zahrnuje jakékoliv organizované vzdělávací aktivity probíhající mimo formální vzdělávání. “* (Průcha, Veteška, 2014, s. 193)

Veteška (2016, s. 88) spatřuje větší spektrum vzdělávacích příležitostí v rámci neformálního vzdělávání. V posledních letech vystupuje vzdělávání dospělých do popředí v souvislosti s kurikulárními reformami, ale také díky realizace konceptu celoživotního učení a vzdělávání.

Neformální vzdělávání se nejčastěji realizuje formou kurzů, seminářů a školení, které se mohou uskutečňovat v zařízení zaměstnavatele, v soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích, ale rovněž v klasických školách. Touto formou se můžeme

například vzdělávat v krátkodobých školeních, rekvalifikačních kurzech, přednáškách. Zahrnují se sem i povinné školení zaměstnanců. (Průcha, Veteška, s. 193)

Veteška in Jarvis (2014, s. 88) charakterizuje změny v praxi vzdělávání dospělých od 60. let 20. století následovně:

- zvyšuje se orientace na účastníka,
- znalosti získávají nový status, „pravdu“. Pravda není majetkem vyučujícího, ani nikoho druhého. Pravdu si musí každý účastník najít sám,
- dochází odklon od kurikula a přechází se k „programům“. Jedná se tedy o krátkodobé kurzy a moduly,
- učení se stává reflexivním a přestává být mechanické,
- rozšiřují se formy distančního vzdělávání. Vyučování face-to – face je na ústupu,
- nastupuje odborné vzdělávání. Vzdělávání se stává spíše tréninkem a výcvikem,
- ve vzdělávání dospělých nastupuje tlak trhu na místo veřejného blaha. Vzdělávat se může každý. Vzdělávání se orientuje především na potřeby kvalifikační a ekonomické.

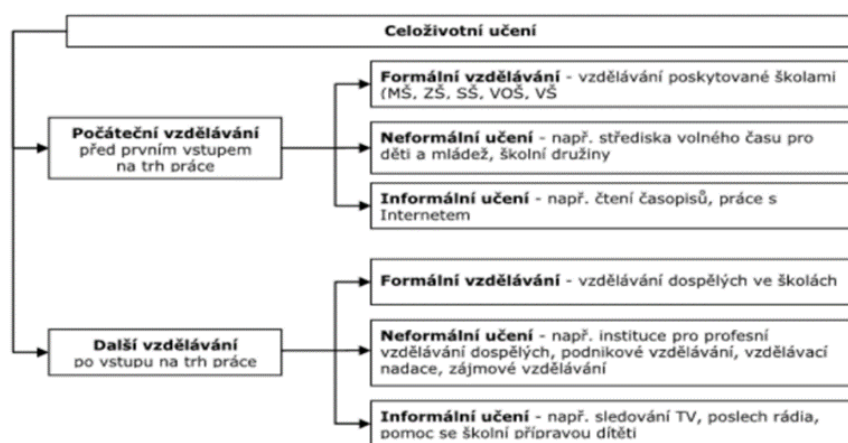
Plamínek (2010, s. 13) se o těchto změnách zmiňuje tak, že *„při vzdělávání dospělých je lidská situace složitější než na základní či střední škole. Moderní vzdělávací programy považují účastníky vzdělávání za rovnocenné partnery, se kterými učitel spolupracuje na dosažení cílů vzdělávání.“* Plamínek (2010, s. 13) poukazuje ale i na to, že učení dospělých je kromě nádherného poslání v dnešní době i obyčejný byznys, jelikož důležitými hráči jsou i zadavatelé programů a různí zprostředkovatelé typu vzdělávacích agentur.

3. Informální vzdělávání (učení) se podle Vešky (2016, s. 98) rozumí *„proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase.“*

Informální vzdělávání zahrnuje rovněž sebevzdělávání. V tomto případě ale nemá učící se jedinec možnost ověřit si nabyté znalosti. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 22) Sebevzdělávání je *„pro dnešního člověka často významnou cestou, jak řešit určité pracovní či životní problémy.“* (Mužík, 2005, s. 112)

Vzdělávání dospělých je neodmyslitelnou součástí celoživotního vzdělávání, kdy klíčovou roli při poskytování dalšího vzdělávání mají zaměstnavatelé. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 17)

Obrázek 4: Etapy celoživotního učení



Zdroj: Veteška (2016, s. 98)

V této části diplomové práce se autorka rozhodla popsat i základní podstatu a způsob financování vzdělávání tak, abychom mohli lépe charakterizovat a pochopit principy a možnosti dalšího vzdělávání ředitelů mateřských škol, jako je zákonem předepsané povinné vzdělávání, tak i další vzdělávání nad povinný stanovený rámec.

Ekonomické principy ovládají nejen život společnosti, ale prosazují se i ve sféře vzdělávání. Speciální disciplínu, která se zabývá ekonomickou teorií a teorií vzdělávání, označujeme v české terminologii jako termín ekonomie vzdělávání. Mezi hlavní problematiku ekonomie vzdělávání zahrnujeme hlavně:

1. záležitosti, které se týkají financování školství, efektivnosti prostředků vynakládaných na vzdělávání v rámci vzdělávacích systémů a škol,
2. vztahy mezi vzděláním, kvalifikací lidí, uplatnění na trhu práce. (Průcha, 2015, s. 67, 68)

Průcha (2015, s. 68) poukazuje na to, že tyto záležitosti jsou „důležité pro objasnění toho, jak funguje vzdělávání v životě společnosti.“

Situaci financování ve vzdělávání dospělých se zabývala VI. Mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých CONFINTEA VI, jež se konala 1. - 4. prosince 2009 v Brazílii.

Ve zprávě se můžeme dočíst, že existují rozdíly v chápání vzdělávání dospělých a také v tom, kolik veřejných a soukromých zainteresovaných stran se na něm účastní. Je velice obtížné shromáždit spolehlivá a srovnatelná data o financování vzdělávání dospělých. Ze 154 národních zpráv jich pouze 57 poskytuje informace o svých rozpočtových prostředcích v této oblasti. Některé země uvádějí náklady na vzdělávání dospělých jako procentuální podíl z hrubého domácího produktu, jiné jako podíl 10 ze státního rozpočtu. Nalezneme i takové země, které uvádějí, jaký podíl jde na vzdělávání dospělých z celkového rozpočtu určeného na vzdělání v jejich zemi. Tato čísla zahrnují různé složky vzdělávání dospělých. Nejčastěji se jedná o programy základů gramotnosti, neformální vzdělávání, školení v zaměstnání, vzdělávání po ukončení povinné školní docházky aj.

Nedostatek finančních prostředků existuje v zemích všech úrovní. Ze zprávy vyplývá, že v převažující většině zemí jsou současné finanční zdroje zcela nepostačující k tomu, aby se z nich dalo podporovat vzdělávání dospělých. Necelá polovina národních zpráv potvrzuje potřebu navýšit finanční prostředky na vzdělávání dospělých. Můžeme tedy na základě této zprávy hovořit o nedostatečném investování do vzdělávání dospělých. Existuje tedy zřejmá tendence podhodnocovat vzdělávání dospělých a nedostatečně do něj investovat.

K těmto závěrům se došlo i v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. *„Vzdělávací systém v České republice se do roku 2017 vyznačoval trvale vysokou mírou podfinancování, a to jak z hlediska mezinárodních srovnání podílů výdajů na školství na celkovém hrubém domácím produktu (HDP) v zemích OECD, tak z pohledu srovnání celkových vládních výdajů na oblast školství.“* (PhDr. Jindřich Fryč, RNDr. Zuzana Matušková, Mgr. Pavla Katzová, PhDr. Karel Kovář, Ph.D., Mgr. Jaromír Beran, Mgr. Iveta Valachová, Mgr. Lukáš Seifert, Mgr. Martina Běťáková, Ferdinand Hrdlička a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030, 2020, s. 65). Tento dokument poukazuje ve strategické linii 5 na to, že v posledních letech zaznamenáváme u výdajů státního rozpočtu na vzdělávání strmý růst. Česká republika se chce tak přiblížit k průměru zemí OECD.

Aby se Česká republika k průměru zemí OECD přiblížila, tak je potřeba vytyčit cíl, a zvýšit tak navýšení veřejných výdajů na vzdělávání. Tento cíl je stanoven v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a uvádí následující: *„Nezbytnou*

podmínkou pro naplnění vytyčených strategických cílů je navýšení financování vzdělávacího systému, měřeného jako podíl celkových výdajů na vzdělávání k HDP, a to až na úroveň průměru zemí OECD. Dalšími podmínkami je pak provedení změny struktury financování vzdělávacího systému, která bude směřovat k cílené podpoře strategických priorit a potřeb a k zajištění transparentnosti, stability a předvídatelnosti financování pro všechny úrovně řízení vzdělávacího systému. Tato strukturální změna také vyžaduje efektivní zapojení a propojení jednotlivých veřejných zdrojů směřujících do vzdělávání, a to nejenom na úrovni státu, ale také na úrovni zřizovatelů škol a školských zařízení (obcí a krajů).“ (PhDr. Jindřich Fryč, RNDr. Zuzana Matušková, Mgr. Pavla Katzová, PhDr. Karel Kovář, Ph.D., Mgr. Jaromír Beran, Mgr. Iveta Valachová, Mgr. Lukáš Seifert, Mgr. Martina Běťáková, Ferdinand Hrdlička a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030, 2020, s. 66).

Česká republika vyčleňuje na svůj vzdělávací systém podíl z hrubého domácího produktu přibližně okolo 4 %. „Což je v rámci zemí, jejichž vzdělávací systémy studie porovnává, jedno z nejnižších čísel. Nižší procento HDP alokují v rámci OECD na vzdělání pouze v Maďarsku, na Slovensku a v Itálii. Průměr OECD je pak 5,2 % HDP.“ (Výdaje na vzdělání, 2017, online, nestránkováno)

Základem dalšího vzdělávání ve školách a školských zařízeních je jeho financování. Pokud chceme hovořit o oblasti financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kam je rovněž zařazen i ředitel mateřské školy, tak této oblasti se věnuje § 160 odst. 1 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon poukazuje na to, že další vzdělávání pedagogických pracovníků se hradí z ostatních neinvestičních výdajů škol a školských zařízení zřizovaných kraji, obcemi a dobrovolnými svazky obcí. Tyto výdaje školy a školská zařízení používají zejména na „výdaje školy na dopravu při akcích v rámci vzdělávání podle příslušného rámcového vzdělávacího programu, výdaje na učební pomůcky, výdaje na školní potřeby a na učebnice, pokud jsou podle tohoto zákona poskytovány bezplatně, a rovněž výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků, na činnosti, které přímo souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání, ale i o náhrady platu za dočasnou pracovní neschopnost, jakožto náklad vyplývající ze základních pracovněprávních vztahů.“ (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, online, nestránkováno)

Ze školského zákona tedy jasně vyplývá, že ředitel školy nemá jasně stanovené finanční prostředky, které může využít na další vzdělávání. Ředitel školy tak musí své ostatní neinvestiční výdaje rozvrhnout do více oblastí tak, aby zákonem stanovené podmínky splnil. Pro další vzdělávání je možné získat finanční prostředky od zřizovatele v rámci rozpočtu škol a školských zařízení, nebo může hledat jiné formy financování, ať už se jedná o sponzorské dary či dotace, které se věnují dalšímu vzdělávání. V tomto případě momentálně můžeme hovořit o možnosti zapojení škol a školských organizací do operačního programu Jan Amos Komenský, který pro období 2021-2027 poskytne regionálnímu školství 28 miliard Kč. Jedním z cílů operačního programu je právě i vzdělávání.

Mezi hlavní cíle programu ve vzdělávání patří:

- vytvoření a rozvoj otevřeného vzdělávacího systému, jenž reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě,
- jedinec vybavený znalostmi a dovednostmi, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch nejen svého vlastního rozvoje, ale i ve prospěch rozvoje společnosti konkurenceschopné,
- vzdělávání na vysokých školách reagující na aktuální trendy i celospolečenské výzvy a vytvářející vysoce kvalitní podmínky pro rozvoj lidského kapitálu v ČR. (Operační program Jan Amos Komenský, online, nestránkováno)

2.1 Zákonem předepsané vzdělávání

„Je všeobecně známo, že máme v naší zemi několik zákonů, které ukládají povinnost pracovníkům vybraných cílových skupin se dále vzdělávat.“ (Veteška a Salivarová in Mužík, 2013, s. 37) Průcha a Veteška (2014, s. 72) uvádí, že pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Toto vzdělávání se uskutečňuje ve dvou formách:

1. Vzdělávání se uskutečňuje na vysokých školách a ve vzdělávacích zařízeních s akreditací MŠMT.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů specifikuje, že dokladem o absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání uskutečňovala.

2. Vzdělávání se uskutečňuje samostudiem

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů upřesňuje samostudium v § 24 následovně: *„dalšímu vzdělávání pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání. Dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu. Trvá-li pracovní poměr jen část školního roku, přísluší za každý měsíc trvání pracovního poměru jedna dvanáctina volna. Při sjednání kratší než stanovené týdenní pracovní doby se adekvátně tomu sníží rozsah volna. Nevyčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká.“* (zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících, online, nestránkováno). Řediteli mateřské školy rovněž náleží 12 pracovních dnů na samostudium ve školním roce, jelikož je také pedagogickým pracovníkem.

K samostudiu lze využívat:

- odborné časopisy,
- internetové materiály,
- e-learningové kurzy,
- návštěvy institucí,
- ostatní odborné materiály. (Trojanová, 2014, s. 53)

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v § 1 zařazuje mezi druhy dalšího vzdělávání:

a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, (jedná se o studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení, studium k rozšíření odborné kvalifikace, doplňující studium k rozšířené odborné kvalifikaci a doplňující didaktické studium příslušného cizího jazyka)

b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, (sem řadíme studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium pro výchovné poradce, studium k výkonu specializovaných činností)

c) studium k prohlubování odborné kvalifikace. (průběžné vzdělávání)

(vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, online, nestránkováno)

Organizace mají povinnost z legislativy další vzdělávání naplňovat. Jedná se zejména o oblasti bezpečnosti práce, požární ochrany a ochrany životního prostředí. (Veteška a Salivarová in Mužík, 2013, s. 37) Zabývá se tím § 103 odst. 2 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, kde se uvádí: „*zaměstnavatel je povinen zajistit zaměstnancům školení o právních a ostatních předpisech k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, které doplňují jejich odborné předpoklady a požadavky pro výkon práce, které se týkají jimi vykonávané práce a vztahují se k rizikům, s nimiž může přijít zaměstnanec do styku na pracovišti, na kterém je práce vykonávána, a soustavně vyžadovat a kontrolovat jejich dodržování.*“ (zákon č. 262/ 2006 Sb., zákoník práce, online, nestránkováno)

Trojanová (2014, s. 33) poukazuje na zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, v § 164 odstavci 1 písm. c. ve kterém se uvádí, že ředitel školy odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.

Aby ředitel mohl zajistit odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání, je potřeba, aby svůj pedagogický tým dále vzdělával. To mu hlavně ukládá zákon o pedagogických pracovnících, školský zákon, ale i vyhláška týkající se dalšího pedagogického vzdělávání. Ředitel školy vytváří na základě těchto zákonů a vyhlášek plán dalšího vzdělávání pro sebe a své pedagogické pracovníky. Přímo zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, v § 24 uvádí: „*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., o pedagogických pracovnících, online, nestránkováno)

Plán dalšího vzdělávání zahrnuje přehled všech vzdělávacích aktivit určených k realizaci v určitém období a „*sestavuje se na základě identifikovaných rozdílů mezi požadovanou a skutečnou výkonností pracovníků, které lze řešit vzděláváním a zahrnují se do něj v ideálním případě i všechny předvídatelné limitující bariéry.*“ (Bartoňková, 2010, s. 112)

Proces tvorby plánu vzdělávání:

- **přípravná fáze** – zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů,
- **realizační fáze** – v této fázi jako první stanovujeme vhodné formy, metody a techniky vzdělávání. Dále tato fáze představuje vývoj a zpracování jednotlivých etap vzdělávacího projektu a vlastní realizaci ve formě úkolů a stanovení jednotlivých témat,
- **fáze zdokonalování** – zde se jedná o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům. Do této fáze patří i prověřování informovanosti účastníků o vzdělávací akci, organizační zajištění, ekonomická nákladovost a vhodnosti vybraných lektorů. (Bartoňková in Vodák – Kuchařová, 2010, s. 112)

Základní principy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dle Trojanové (2014, s. 52) jsou:

- **rovnost příležitostí a bez diskriminace** (každý pedagogický pracovník má stejnou možnost účasti na těch formách a druzích dalšího vzdělávání, které jsou zahrnuty v plánu dalšího vzdělávání,
- **potřeby školy** (výběr konkrétní formy nebo druhu dalšího vzdělávání jsou základním parametrem, které korespondují skutečné potřeby školy a vedou k realizaci a naplnění školního vzdělávacího programu),
- **rozpočet školy** (celý systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školy vychází z rozpočtových možností školy),
- **studijní zájmy pedagogických pracovníků** (při dodržování výše zmíněných principů a podmínek jsou při výběru formy či druhu dalšího vzdělávání zohledněny studijní zájmy jednotlivých pedagogických pracovníků).

Zákon č. 561/2004 sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů v § 115 označuje zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků tak, že zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení. Tato zařízení poskytují školám a školským zařízením poradenství převážně v otázkách metodiky a řízení škol a školských zařízení. Další funkcí je, že zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve

vzdělávání a zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, rozvojových programů a dalších akcí. (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, online, nestránkováno)

Trojan (2021, s. 95) upozorňuje na skutečnost, „že ředitel školy nemá stanovenou povinnost dalšího ředitelského vzdělávání či vzdělání.“ A dodává k tomu: „zákonem stanovená úroveň vzdělávání pro ředitele je nízká a v současné době nemůže řediteli po celou délku výkonu funkce vyhovovat a dostačovat.“ Dle Trojana (2021, s. 75) by měl být ředitel školy vzděláván tak, aby byl schopný zajistit optimální chod školy, byl schopný zachytit i tendence vývoje, vyhodnocovat a eliminovat riziko. Optimální by bylo, kdyby se ředitel aktivně podílel na formování budoucnosti vzdělávání.

2.2 Další vzdělávání

Jak uvádí Veteška (2016, s. 107), další vzdělávání následuje po absolvování určitého školského stupně a po vstupu jedince na trh práce. Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, v § 2 popisuje další vzdělávání jako vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním. (zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, online, nestránkováno) Podle Vetešky (2014, s. 72) je další vzdělávání „zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění se jedince v osobním, občanském a pracovním/profesionálním životě.“

Další vzdělávání se může realizovat v institucích formálního vzdělávacího systému, jako jsou střední a vysoké školy, nebo může probíhat v institucích neformálního vzdělávání. (Veteška, 2014, s. 72) Průcha a Veteška (2014, s. 72) kladou vysokou významnost dalšímu vzdělávání, a to z důvodu rozvoje jednotlivce a společnosti.

Veteška a kol. (2009, s. 18, 19) člení další vzdělávání na:

- **Profesní vzdělávání** (často se můžeme setkat i s termínem další profesní vzdělávání)
 - obsahuje kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce a rekvalifikační vzdělávání. Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání po celou dobu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Průcha a Veteška (2014, s. 224) popisují profesní

vzdělávání, tak že je součástí dalšího vzdělávání a „zahrnuje všechny formy profesního vzdělávání a odborné přípravy v rámci počátečního, formálního vzdělávání a všechny formy vzdělávání dospělých spojené s výkonem povolání či zaměstnání.“ Profesní vzdělávání dospělých znamená širší výklad oblasti zájmu jako učení se a vzdělávání dospělých, které souvisí s pracovištěm, náplní práce, povoláním a profesí. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 114)

- **Občanské vzdělávání** – se zaměřuje na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích. Hovoříme o rolích: občanských, politických, společenských a rodinných. (Veteška, 2009, s. 18) Průcha a Veteška (2014, s. 197) píší, že občanské vzdělávání „vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské, ekonomické a politické podmínky, slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace.“
- **Zájmové vzdělávání** – prostřednictvím individuálních zájmů tvoří prostor pro kultivaci osobnosti. Vzhledem ke své významné funkci kultivace osobnosti je ve světě zájmové vzdělávání preferováno stejně jako další profesní vzdělávání. Za hlavní důvod se považuje to, že jakákoliv kultivace osobnosti rozvíjí a zkvalitňuje lidské zdroje. (Veteška a kol, 2009, s. 19) Zájmové vzdělávání můžeme podle Průchy a Vetešky (2014, s. 307) definovat jako „souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických i jednorázových aktivit a činností.“ Mezi typické znaky zájmového vzdělávání patří zájem jedince, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, pestrost nabídky, uspokojení potřeb, aktivita a otevřenost. (Průcha a Veteška, 2014, s. 307). Zájmové vzdělávání má širokou obsahovou orientaci, a to z toho důvodu, že lidské zájmy a koníčky jsou pestré a rozmanité. Zájmové vzdělávání v sobě zahrnuje problematiku všeobecně vzdělávací, osvětovou, kulturní, naučnou, historickou, filozofickou, náboženskou, sportovní, zdravotnickou, funkci kultivace osobnosti (Veteška a kol, 2009, s. 19)

3. Motivace

Existuje mnoho definic motivace, které se snaží vystihnout podstatu tohoto pojmu.

Zde jsou uvedeny některé z nich:

Armstrong (2015, s. 217, 218) říká, že pojem motivace „*pochází z latinského slova vyjadřujícího pohyb (movere).*“ a dále uvádí „*motivace vyjadřuje sílu a směr chování a zahrnuje faktory, které ovlivňují lidi, aby se chovali určitým způsobem.*“

„*Motivace je vnitřní stav člověka (daný přáními, tužbami, úsilím atd.), které způsobuje určité chování člověka. Můžeme ji chápat jako řetězec návazných reakcí.*“ (Mládková, Jedinák a kol., 2009, s. 155)

Podle Vebera (2009, s. 112) „*Motivace integruje psychickou a fyzickou aktivitu člověka směrem k vytyčenému cíli. Je vázána na vnitřní potřeby člověka představy.*“

Plamínek (2015, s. 30) formuluje význam motivace tak, že „*slovem motivace se obvykle označuje jak proces, tak jeho výsledek – tedy skutečnost, že se něco děje (někdo na někoho nějak působí), stejně jako fakt, že něco existuje.*“

Průcha a Veteška (2014, s. 186) uvádí „*v psychologickém pojetí je motivace chápána jako vnitřní, uvědomovaný i neuvědomovaný stimul působící na chování, komunikaci, postoje subjektu.*“

Pojem motivace je v psychologii zatím značně nejednotný. (Pavel a Helena Hartlovi, 2015, s. 328)

Podle Plamínka (2015, s. 30) je smyslem motivace nenásilné vytvoření pozitivního přístupu k něčemu – často k nějakému výkonu či typu chování. Plamínek (2011, s. 70) říká, že motivaci musíme nezbytně velmi pečlivě odlišovat od manipulace. Jestliže motivace bere v úvahu zájmy a potřeby motivovaného, tak u manipulace je tomu pravým opakem. V tomto případě jsou zájmy a potřeby motivovaného pomíjeny, či dokonce přímo poškozeny.

Obecné závěry týkající se motivace můžeme aplikovat ve směru pracovní motivace. Úlohou nástrojů pracovní motivace je utvářet smýšlení a chování vedených lidí tak, aby byly ve shodě s posláním firmy. Je potřeba u lidí vyvolat zájem, ochotu, ale také to, aby se s chutí aktivně zúčastňovali plnění všech činností, které vedou k plnění cílů firmy a byli s ní

v souladu. (Veber, 2009, s. 112) V rámci pracovní motivace se „*uplatňují jak motivy přímé, kdy je samotná práce pro pracovníka zdrojem uspokojení, tak motivy nepřímé, které představuje především plat.*“ (Trojanová, 2014, s. 41)

Lidská motivace je značně rozmanitá a zahrnuje různé potřeby. K motivaci lze přistupovat mnoha způsoby, jak ukazují rozličné teorie. Každá teorie se zabývá něčím jiným. (Vágnerová, 2016, s. 333, online)

Blažek (2014, s. 163) rozděluje motivační teorie do dvou skupin, a to na:

1. teorie zaměřené na poznávání motivačních příčin, kam patří zejména:

- teorie hierarchie potřeb,
- teorie tří kategorií potřeb,
- teorie potřeby dosáhnout úspěchu,
- teorie dvou faktorů,

2. teorie zaměřené na průběh motivačního procesu:

- teorie očekávání,
- rozšířený model teorie očekávání,
- teorie spravedlivé odměny,
- teorie zesílených vjemů.

Niermeyer a Seyffert (2005, s. 21) poukazují na fakt, že motivace není originální lidská vlastnost, ale je výsledkem určitého procesu. V případě, že by se jednalo o vrozenou lidskou vlastnost, znamenalo by to, že takto daný motivační stav by zůstal po celý život téměř neměnný. Motivace však podléhá silným výkyvům, na které působí různé faktory ovlivňující v různé míře naši motivaci. „*Současné poměry, situace či stav mohou ovlivnit naši budoucí motivaci. Získáme-li například dnes zkušenost, že se nám vynaložené úsilí vyplácí, pak vzroste i naše budoucí ochota podávat vysoké výkony.* (Niermeyer a Seyffert, 2005, s. 21) Pokud máme motivaci pro danou činnost, ale neovládáme potřebné dovednosti, nemůžeme danou činnost vykonávat. (Trojanová, 2014, s. 48)

Niermeyer a Seyffert (2005, s. 22) popisují faktory, které ovlivňují motivační proces následovně:

- **síla podnětů působících v tomto procesu** (vnitřní pohnutky, instinkty),

- **vlastní účinnost** (silně zformované vnitřní přesvědčení, schopnost utvářet a prožívat svůj život podle vlastní úvahy a posouzení),
- **psychologická časová perspektiva** (určuje, které z osobních cílů mohou pro daného jednotlivce získávat větší či menší význam. Záleží na tom, podle toho, v jaké životní fázi se jednatel nachází, jakého dosáhl vzdělání a jaké získal zkušenosti),
- **emoce** (naše emoce nám mohou pomáhat jako „vnitřní poradci“).

2.3 Motiv a potřeby

Dle Mládkové, Jelínka a kol. (2009, s. 155) „*pojem motivace vychází ze dvou základních výrazů, motiv a stimul. Motivem rozumíme vnitřní pohnutky podněcující jednání člověka. Navenek se projevuje jako příčina jeho jednání. Stimuly jsou vnější podněty, pobídky, které mají určitým způsobem usměrňovat jednání pracovníků a působit na jejich motivaci.*“

Stejného názoru je i Plamínek (2011, s. 70), který motivy popisuje jako ty, které působí v nitru člověka a stimuly jsou podněty, které přicházejí z vnějšího prostředí. Plamínek doplňuje rovněž, že v zásadě je možné tedy pouze stimulovat a o motivaci hovoří v případech, kdy „*stimuly jsou v harmonii s preexistujícími motivy nebo nějaké žádoucí motivy vyvolávají,*“ (Plamínek, 2011, s. 70)

2.3.1 Motiv

Lidé mají ke svému chování rozdílné důvody, které mohou být orientované na různé cíle, na něž vynakládají k jejich dosažení nestejné úsilí. Důvodem, proč lidé určitým způsobem jednají, jsou jejich osobní motivy. Tyto motivy mají rozdílné zaměření a intenzitu. (Vágnerová (2016, s. 329, online). „*Motivy slouží k navození aktivity, která je zaměřena na nějaký cíl, a k jejímu udržení.*“ (Vágnerová, 2016, s. 329, online).

Motivy nám objasňují, proč lidé něco dělají a proč jednají určitým způsobem. Motivovat lidské chování mohou různé potřeby, názory, emoce, které jsou pro daného jedince aktuálně významné. U někoho může motiv znamenat potřebu úspěchu, u jiného to může být pocit úzkosti nebo strach ze selhání. (Vágnerová, 2016, s. 329, online) Lojda (2011, s. 23) označuje motivy jako pohnutky k jednání, které vznikají na základě vnitřních podnětů, mezi něž řadíme potřebu seberealizace a vzdělání, ale také je můžeme ovlivňovat vnějšími impulsy, jež vycházejí z vnějšího prostředí. Může se například jednat o pochvalu od

nadřazeného. Mládková, Jelínek a kol. (2009, s. 155) píší, že „*motivy představují přání, stimuly jsou pobídky, či odměny které vyvolávají snahu přání uspokojit.*“

Motivy určují:

- zaměření a charakter aktivity (co udělat, abychom dosáhli uspokojení),
- míru úsilí, kterou jsme ochotni na dosažení cíle vynaložit,
- délku trvání příslušné aktivity (většinou ji ukončí uspokojení potřeby, která ji vyvolala, rovněž to může být i neochota vynakládat delší dobu tak velké úsilí, nebo se změni preference. (Vágnerová, 2016, s. 329, online)

2.3.2 Potřeby

Podle Lojdy (2011, s. 23) je potřeba definována tak, že „*potřeba je pocitově nebo i fyzicky vnímaný přebytek či nedostatek něčeho, co člověk potřebuje ke spokojenému životu.*“

Veber (2009, s. 112) rozděluje potřeby na primární, tzn. fyziologické, a sekundární, které jsou ovlivňovány vnějším prostředím.

Hierarchii lidských potřeb vymezuje Maslowova pyramida potřeb. Jejím autorem je Abraham Maslow. Hlavním předmětem Maslowovy teorie jsou lidské potřeby a jejich zohlednění. Forsyth (2009, s. 17) uvádí, že lidské potřeby jsou uspokojovány postupně. Pokud budou uspokojeny základní potřeby, mohou být uspokojeny další potřeby, a tím dochází k dosažení ostatních cílů. Blažek (2014, s. 163) říká, že se jedná o jednu z neznámějších teorií motivace.

„*Teorie vychází z poznatků, že hybnou silou chování lidí jsou jejich potřeby. Předpokládá, že pocit potřeby, jaké jisté nerovnováhy mezi stávajícím a žádoucím stavem, vede ke vzniku přání člověka dosáhnout určitých cílů.*“ (Blažek, 2014, s. 163) Maslowova teorie obsahuje pět hlavních kategorií potřeb. Tyto potřeby jsou pro všechny lidi společné a hierarchicky uspořádané. Jedná se o základní fyziologické potřeby, přes potřeby bezpečí, společenské potřeby a potřeby uznání. Za nejvyšší potřebu považujeme potřebu seberealizace. (Armstrong, 2015, s. 220)

Člověk uspokojuje jako první své vlastní základní potřeby a potřeby své rodiny, jedná se o fyziologické potřeby, mezi které patří jídlo, pití, teplo, spánek, mzda, plat, pracovní podmínky a potřeby jistoty a bezpečí, jako je zajištění bezpečnosti, zdravotní stav, jistota

zaměstnání. Pokud dojde k uspokojení těchto potřeb, tak má člověk zájem uspokojit potřeby vyšší. Hovoříme pak o potřebách sociálních jistot a uznání, kam spadá sdružování, přátelství, neformální skupiny a vážnost, důvěra ve vlastní znalosti. Jako poslední a nejvýše postavenou potřebu máme potřebu seberealizace. (Veber, 2009, s. 114) „Potřeba seberealizace však nemůže být uspokojena nikdy. Maslow se vyjádřil v tom smyslu, že „člověk je živočich trpící nedostatkem.“ (Armstrong, 2015, s. 220)

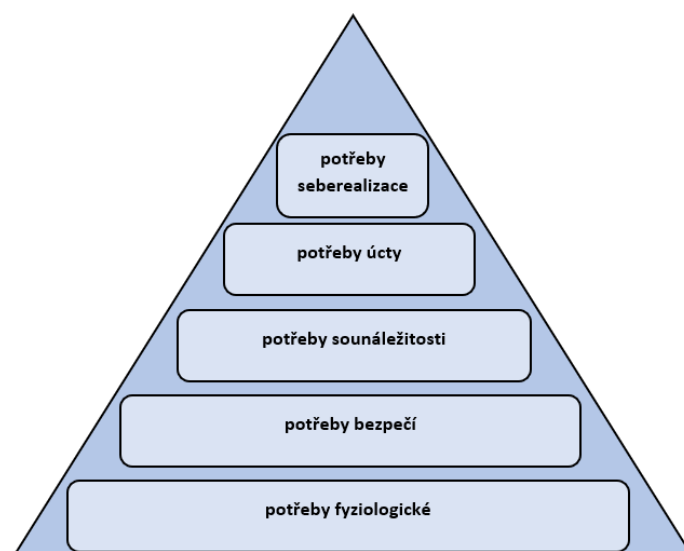
Ačkoliv byla teorie A. Maslowa v minulosti různými autory pozměňována, tak i přesto se v dnešní době jedná o teorii stále populární. Další její praktické aplikace znovu potvrzují následující:

- každý z nás má určitou strukturu potřeb (motivů),
- jednotlivé typy a skupiny motivů jsou pro nás subjektivně různě důležité,
- v některém životním období může být určitý motiv zdůrazněn.

(Tureckiová, 2007, s. 369)

I v dnešní době panuje shoda v tom, že potřeby je možné dělit do skupin. Tyto skupiny jsou hierarchicky uspořádané dle míry důležitosti. Pořadí jednotlivých úrovní přitom nemusí být tak jednoznačné. (Trojanová a kol., 2019, s. 7)

Obrázek 5: Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: vlastní, dle Blažka (2014, s. 163)

2.4 Sebemotivace

Prvním pilířem úspěchu je schopnost sebemotivace. Každý z nás je odpovědný za svoji vlastní vnitřní motivaci. (Niermeeyer a Seyffert, 2005, s. 29) V sebemotivaci dospělého člověka často pomáhá autosugesce typu: „*To, co zvládli jiní, zvládnou také.*“ (Mužík, 2005, s. 9) Základem při snaze o vlastní motivaci je důležité se o sobě co nejvíc dozvědět. (Plamínek, 2015, s. 529, online) Veber (2009, s. 52) spatřuje u sebepoznání důležitý krok, a to především v sebereflexi.

U sebereflexe můžeme vycházet z následujících otázek:

- kdo jsem, jaké mám vlastnosti,
- co umím, jaké mám znalosti,
- co dovedu, jaké mám dovednosti, schopnosti apod.

„Sebepoznání by nemělo skončit u zjištění, čím jsem, ale mělo by vést k určení budoucího obrazu vlastní osoby ve smyslu: kým chci být, co bych měl znát, co chci dokázat.“ (Veber, 2009, s. 52)

K tomu, abychom si mohli odpovědět na výše uvedené otázky a dále se rozvíjet, můžeme využít SWOT analýzu. Důležitou roli zde hraje analýza vlastních silných a slabých stránek. Základem SWOT analýzy je identifikace jednotlivých vnitřních a vnějších faktorů osobnosti a jejich rozdělení do následujících čtyř kategorií:

Metoda SWOT je založena na kombinaci: (Veber, 2009, s. 533)

- silných stránek (strengths)
- slabých stránek (weaknesses)
- příležitostí (opportunities)
- hrozeb okolí (threats)

Tato metoda pomůže řediteli školy ve stanovení realistických cílů rozvoje jeho osobnosti, zároveň dojde ke zlepšení jeho manažerských znalostí a dovedností. (Trojan, 2012, s. 11)

2.5 Motivace k dalšímu vzdělávání

Dospělé nejčastěji motivuje ke vzdělávání profesní růst, ekonomický/společenský prospěch, uspokojení rozmanitých potřeb a zájmů, vnější očekávání kladené na jedince,

únik/stimulace. (Veteška, 2016, s. 89) Mezi nejdůležitější faktory, které mají vliv na vzdělávání dospělých, je motivace a věk. Dokazují to výsledky výzkumu Národního observatoře zaměstnanosti a vzdělávání se „*nejochotněji dále vzdělává nejmladší věková skupina dospělých. S přibývajícím věkem se zájem o učení snižuje.*“ (Veteška, 2016, s. 91)

2.6 Motivační faktory

Motivující faktory mohou vyvolat uspokojení a často mají vazbu na obsah práce, jde spíše o faktory vnitřního charakteru. Herzberg v teorii dvou faktorů popisuje, že nejobvyklejšími motivujícími faktory jsou: dosažení cíle, uznání, povýšení, charakter práce, možnost osobního růstu a odpovědnost. (Mládková a kol., 2009, s. 160) „*Lidé jsou motivováni, když očekávají, že určité jednání pravděpodobně povede k dosažení nějakého cíle a získání odměny – takové, která uspokojí jejich potřeby a naplní jejich přání.*“ (Armstrong, 2015, s. 218)

Gallup Organization na základě svého 25letého výzkumu identifikovala dvanáct faktorů, které ovlivňují ochotu pracovníků pracovat pro určitou organizaci a zároveň zvyšují produktivitu jejich práce. Mezi faktory patří:

1. Pracovník ví, co má dělat, co od něj manažer očekává.
2. Pracovník má k dispozici veškerý materiál, vybavení, informace a znalosti, které potřebuje k tomu, aby mohl dělat svou práci pořádně.
3. Pracovník může dělat každý den to, co mu jde.
4. Alespoň jednou za týden pracovníka někdo pochválí.
5. Manažer či některý kolega se o pracovníka zajímá jako o člověka.
6. Manažer či některý kolega dodává pracovníkovi odvalu k dalšímu rozvoji.
7. Nápady pracovníka jsou brány vážně.
8. Pracovníka naplňuje poslání organizace pocitem, že jeho práce je důležitá.
9. Kolegové pracovníka odvádějí svou práci kvalitně.
10. Pracovník má na pracovišti nejlepšího přítele.
11. V posledním půl roce probíral někdo s pracovníkem pokrok, který ve své práci dělá.
12. Pracovník má možnost učit se a růst.

(Mládková a kol., 2009, s. 163)

2.6.1 Vnitřní motivace

Pavel a Helena Hartlovi (2015, s. 328) definují vnitřní motivaci jako „*přicházející z organismu, resp. jedince, jako je hlad, žízeň, hladina hormonů, ale též cíl, plán, představa, tužba aj.*“ Podle Milady Rabušicové a Ladislava Rabušice (2008, s. 97, 98) vychází vnitřní motivace přímo z jedince samotného, který v příslušné vzdělávací aktivitě nalézá potěšení a je pro něj příjemná. „*Vnitřní motivace se projevuje, když lidé mají pocit, že jejich práce je důležitá, zajímavá a podnětná a že jim poskytuje přiměřenou míru autonomie.*“ (Armstrong, 2015, s. 218)

2.6.2 Vnější motivace

Vnější motivace je podle Milady Rabušicové a Ladislava Rabušice (2008, s.98) chápána jako výslednice vnějších tlaků, kdy jedinec, ač to není jeho přání, tak vstupuje do vzdělávání. Vnější motivace je motivace, kterou „*vyvolává denní a roční doba, přítomnost či nepřítomnost jiných lidí a podnětů v okolí.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 328) Armstrong (2015, s. 219) uvádí, že vnější motivace se týká opatření, která můžeme podniknout, abychom mohli lidi motivovat. Řadíme sem jak odměny (zvýšení mzdy, pochvaly, povýšení aj.), tak sem patří i tresty (disciplinární řízení, vyjádření kritiky, odebrání nenárokové složky mzdy)

2.6.3 Hmotné motivační faktory

Mezi hmotnými motivačními faktory vévodí peníze. I pro peníze ale platí, že jejich motivační účinek s rostoucím uspokojením potřeb většinou klesá. Je tomu i tak u dalších hmotných motivačních faktorů. (Urban, 2017, s. 17) Armstrong (2015, s. 230) konstatuje, že „*za správných okolností tedy peníze mohou vyvolat pozitivní motivaci, a to nejen proto, že lidé peníze potřebují a chtějí, ale také proto, že peníze slouží jako vysoce hmatatelná forma uznání.*“

2.6.4 Nehmotné motivační faktory

Mezi nehmotné motivační faktory řadíme pochvalu, uznání, možnost získat zkušenosti a možnost pracovat samostatně. Tyto faktory bývají mezi vedoucími a organizacemi často podceňovány. Pro řadu zaměstnanců jsou však důležité z pohledu uspokojování potřeb, které penězi uspokojit nelze. (Urban, 2017, s. 16)

2.7 Demotivační faktory a rizika

Herzbergova teorie dvou faktorů dochází k závěru, že faktory, které vedou k uspokojení z práce, jsou zcela odlišné od těch faktorů, které vedou k nespokojení v práci. Hovoříme zde o tzv. udržovacích (hygienických) faktorech. Tyto faktory nemají žádný pozitivní vliv na motivaci a v nepříznivém případě mohou vést k nespokojenosti. (Veber, 2009, s. 115)

Forsyth (2009, s. 18) řadí mezi faktory nespokojenosti:

- politika společnosti a administrativní procesy,
- míra kontroly,
- pracovní podmínky,
- plat,
- vztah s ostatními,
- osobní život (a vliv práce na něj),
- pracovní pozice,
- pracovní jistota.

Pokud jsou výše zmíněné záležitosti, které ovlivňují jednotlivce, v pořádku, „*pak je v pořádku i motivace. Pokud se vyskytne problém, všechny tyto oblasti představují významný potenciál pro zmenšení základních motivačních pocitů.*“ (Forsyth, 2009, s. 19)

Veber (2009, s. 116) poukazuje na fakt, že pracovníci v každé organizaci mohou být vystaveni působení řadě faktorů, které mohou v konečném důsledku vyvolat negativní impulsy k jednání. Tím může vznikat nežádoucí motivace nebo demotivace.

Milada Rabušicová a Ladislav Rabušic (2008, s. 98) zmiňují, že u jedinců, kteří považují možnost úspěchu za málo pravděpodobnou, může docházet k poklesu motivace. „*Do hry zde vstupují nejrůznější bariéry, které dospělí vnímají a které podle jejich názoru pravděpodobnost úspěšnosti/pravděpodobnost získání odměny) snižují.*“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s.98)

Vnímané bariéry ve vzdělávání dospělých, můžeme rozdělit do tří skupin:

- **situační bariéry**, které vyplývají z aktuální situace jedince v daném čase (nedostatek času, nedostatek peněz, špatná doprava do místa vzdělávání)

- **institucionální bariéry** (nevyhovující rozvrh, nedostatek vhodných programů)
- **osobnostní bariéry** - tyto bariéry se vztahují k postojům a k sebevnímání jako učícího se – studenta. (např. jsem unavený školou, na školu jsem moc starý, nevěřím si.) (Rabušicová, Rabušic, 2008, s.98)

2.7.1 Faktory rizika

Z důvodu zvyšujících se nároků, které jsou kladeny na výkon člověka, dochází ke zvyšování míry pocíťované zátěže a stresu, který pramení právě z pracovního života.

Pojem „stres“ v průběhu své existence prošel značným vývojem. V průběhu doby se stal pojem běžně užívaný a je znám široké veřejnosti. (Trojanová a kol., 2019, s. 59). Pavel a Helena Hartlovi (2015, s. 568) popisují stres jako charakteristickou fyziologickou odpověď na poškození nebo ohrožení organismu prostřednictvím adaptačního syndromu, který přímo ovlivňuje zdraví, a poté stres chápou i jako termín „choroba století“, která se užívá pro konflikt, úzkost, frustraci a situace nepříjemně pocíťované.

„Působí-li tedy nadměrně intenzivní podnět dlouhou dobu nebo ocitne-li se člověk ve velmi obtížné situaci, z níž často nevidí východisko, nemůže se jí vyhnout a musí v ní setrvat, vzniká stres.“ (Lhotková a kol., 2012, s. 78)

Stres učitelů je Průchou a kol. (2009, s. 288) označován jako stres související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou *„rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.“* (Průcha a kol., 2009 s. 288) Jsou-li učitelé pod vlivem stresu, snižuje se tím kvalita jejich výkonů, dochází u nich ke ztrátě uspokojení z práce a motivace. (Průcha a kol., 2009 s. 288)

2.7.2 Syndrom vyhoření

V rámci této diplomové práce je popsán i syndrom vyhoření, jelikož se jedná o jedno z rizik, které může ovlivnit či zasáhnout ředitelky mateřských škol v průběhu jejich profese. Téma syndromu vyhoření není zpracováno komplexně, ale je nutné ho zmínit a upozornit na něj v rámci možných rizik, které souvisejí s vykonáváním této funkce.

Syndrom vyhoření se nejčastěji objevuje v oblasti pomáhajících profesí. Může se jednat o jedince, na které jsou dlouhodobě kladeny vysoké nároky v pracovní oblasti, jež vyžaduje

vysokou míru osobní angažovanosti. Syndrom vyhoření vzniká až v důsledku chronického stresu. Stock (2010, online, nestránkováno) uvádí, že pokud na jedince působí stresory, tak vzniká stres. Stresory můžeme rozdělit do 3 kategorií: fyzické, psychické a sociální. V případě, že tyto stresory společně působí v nás, tak vyvolávají chronický stres. Záleží na našem zhodnocení situace, schopnostech tuto situaci zvládnout a intenzitě a délce působení stresových faktorů.

Můžeme tedy poukazovat na fakt, že stres je příčinou vzniku syndromu vyhoření. Symptomy, které vyhoření provází, se mohou překrývat, či se podobají stresové reakci. Proto rozeznat stresovou situaci a syndrom vyhoření bývá často problematické. Vyhoření se nejvíce váže na pracovní oblast, ale stres prostupuje všemi oblastmi dotčeného jedince. (Lhotková, 2012, s. 71)

Syndrom vyhoření neboli „burnout“ vychází původně z angličtiny. Doslovně ho můžeme přeložit jako „vyhořet“, „vypálit“ nebo „vyhasnout“. V přeneseném významu slova můžeme pojmu rozumět jako „selhat“, „opotřebovat se“ anebo „vyčerpat se“. (Trojanová a kol., 2019, s. 63) *„Termín „burnout“ byl poprvé popsán Freudenbergerem (1974), který jej popisuje jako výsledek nadměrně vynaložené energie, síly a vyčerpání zdrojů.“* (Pugnerová a kol., 2019, s. 964)

Mezi hlavní příznaky syndromu vyhoření řadí Stock (2010, online, nestránkováno):

- **vyčerpání** – pocit emočního i fyzického vysílení,
- **odcizení** – odosobnění ke svému okolí a práci,
- **pokles výkonnosti** – nízká efektivita, ztráta důvěry ve vlastní schopnosti a z profesního hlediska se jedinec považuje za neschopného, nespokojenost s vlastním výkonem, nižší produktivita, ztráta nadšení, ztráta motivace, pocit selhání.

Jak uvádí Průcha a Veteška (2014, s. 266), syndrom vyhoření je tvořen řadou symptomů především v oblasti psychické, sociální, fyzické a zdravotní. Vyhoření je důsledkem dlouhodobého a postupného procesu.

Jedinec postižený vyhořením může fázemi procházet postupně, ale lze je i do jisté míry přeskočit. Jsou definována různá stádia vyhoření od nejjednoduššího (3 fáze) až po

nejsložitější (12 fází). Stádia vyhoření se různě překrývají a nelze je jednoznačně ohraničit. (Stock, 2010, online, nestránkováno)

Symptomy vyhoření se většinou rozvíjejí u jedinců, kteří byli ze začátku velmi nadšení, zapálení pro činnost, kterou vykonávali, ale časem toto nadšení opadá z důsledku nejrůznějších problémů, které většinou nemají chuť ani sílu již řešit. (Lhotková a kol., 2012, s. 71) Průcha a Veteška (2014, s. 265) popisují syndromu vyhoření následovně: „*ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí. Výsledek procesu, v němž lidé velice zaujati určitým úkolem nebo ideou ztrácejí své nadšení, jedná se o psychický stav emočního vyčerpání.*“ Lhotková a kol (2012, s. 77) konstatuje, že na vzniku syndromu vyhoření má velký vliv pracovní prostředí a profese, kterou jedinec vykonává. Zároveň Lhotková a kol. zmiňují, že „*každý je zranitelný a de facto ohrožený syndromem vyhoření, protože stresory jsou všudy přítomné a člověk má, bohužel, jen určitou dávku adaptační energie.*“ (Lhotková a kol., 2012, s. 89)

2.7.3 Vztah demotivačních faktorů a rizik k dalšímu vzdělávání

Velký vliv na zahájení, průběh a výsledky učení dospělého má soubor motivů činností člověka, které jsou spojeny s potřebami, zájmy, postoji a vlohami, které se projevují současně s určitými emocemi. (Mužik, 2005, s. 9) Trojan (2021, s. 27) poukazuje na to, že „*system vzdělávání značně ovlivňuje i skutečnost, že dosud neexistuje kariérový systém ředitele, který by strukturoval ředitelské vzdělávání, rozlišoval specifika jednotlivých etap kariéry a nutil k celoživotnímu profesnímu rozvoji.*“

Trojan (2021, s. 29) se pokusil identifikovat největší problémy v dalším vzdělávání v rámci ředitelské profese:

- legislativní rámec nestanovuje budoucímu řediteli školy žádnou přípravu na výkon profese ředitele,
- současná zákonná podmínka ukončit povinný vzdělávací program (studium pro ředitele škol) do dvou let po nástupu do funkce zatěžuje ředitele v nejvíce citlivou a náročnou dobu,
- stávající vzdělávací programy pro vedoucí pedagogické pracovníky nejsou sestaveny do komplexního logického systému,

- vzdělávací programy často nepočítají s diverzitou posluchačů vzhledem k délce ředitelské praxe a z ní vyplývajícím vzdělávacím potřebám,
- nejsou vytvořeny podmínky pro kooperaci ředitelů, sdílení příkladů a inspirativní praxe,
- nejsou zřetelně vyznačeny jakékoli stupně ředitelské kariéry,
- řediteli není stanovena žádná povinnost dalšího rozvoje v oblasti řízení školy či vedení pracovníků.

Plamínek (2010, s. 13) k rizikům dalšímu vzdělávání upozorňuje na fakt, že „s existencí trhu nepřichází jen nabídka účelných a účinných produktů. Jsou nabízeny i postupy a obsahy vzdělávání, jež jsou neúčinné nebo neefektivní – a občas i zcela obskurní a nesmyslné.“

3 Metodologie

Autorka diplomové práce na téma Hrozby a příležitosti v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí v oblastech dalšího vzdělávání se zaměřila v rámci výběru diplomové práce na prvotní orientaci a rešerši formou běžného vyhledávače google.com, a poté přes vyhledávač scholar.google.com. „Prvotní rešerše pomůže při základní orientaci ve vybraném tématu, umožní udělat si rámcovou představu o různých zaměřeních jiných prací, o existujících publikacích a aktuálních otázkách, které se se zvoleným tématem pojí.“ (Svobodová, 2020, online, nestránkováno). V dalším kroku následovalo prostudování odborné literatury k danému tématu, kladení si otázek k výzkumu, popsání a definování cíle diplomové práce.

V teoretické části diplomové se autorka zaměřila na vymezení a popsání klíčových pojmů, mezi které patří popis prostředí mateřské školy, vedoucího pracovníka mateřské školy a profesní dráhy. Dále v teoretické části zpracovává oblasti, které se týkají dalšího vzdělávání, motivaci se dále vzdělávat, ale také je zpracovávána problematika, která přibližuje nejčastější možná rizika a faktory, jež mohou ovlivňovat vedoucí pracovníky v jejich profesní dráze.

V empirické části autorka popisuje cíl výzkumu a vybrané výzkumné otázky. Dále zde popisuje zvolené metody sběru dat a interpretace samotného výsledku výzkumu a zjištěných dat. Následuje diskuze, která pracuje s výzkumem a z něho zjištěných dat. Tento prostor autorka využila pro úvahy nad dalšími možnostmi a doporučeními ke zvolenému tématu.

4 Výzkumné šetření

V této části diplomové práce se autorka zaměřila na popis cíle a výzkumných otázek, průběh, realizaci a výsledky výzkumného šetření. Výsledky výzkumného šetření vedou ke zjištění údajů potřebných ke splnění cíle diplomové práce na téma Hrozby a příležitosti v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí v oblastech dalšího vzdělávání.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak vnímají ředitelky mateřských škol s dlouholetou praxí svou vlastní motivaci se dále vzdělávat, rozvíjet a identifikovat určitá klíčová či kritická motivační období.

Výzkumné otázky:

1. Co motivuje ředitelky s dlouholetou praxí se dále vzdělávat nad rámec zákonných norem?
2. Jaké demotivační faktory v rozvoji a vzdělávání popisují zkušené ředitelky mateřských škol?
3. Jaké kritické momenty v osobnostním rozvoji popisují zkušené ředitelky mateřských škol?

4.2 Zvolené metody sběru dat a jejich popis

Pro tuto diplomovou práci byl vybrán kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum podle Průchy (2015, s. 190) „*přístupuje ke zkoumaným jevům se snahou popsat jev jejich jedinečnosti, se zachycením jejich specifických rysů, jež se vymykají kvantitativní analýze, s objasňováním kontextu souvislostí.*“ Průcha (2015, s. 2015) dále uvádí, že v kvalitativním výzkumu se poznatky formulují v průběhu pozorování a popisu daných jevů. Základem zvoleného výzkumu je velmi podrobný popis pozorovaných jevů. Nejedná se zde o popisy rozsáhlých souborů jevů nebo subjektů, ale jednotlivých případů.

V diplomové práci autorka zvolila jako metodu sběru dat tzv. polostrukturovaný rozhovor. „*Polostrukturovaný rozhovor je nejčastěji používaným způsobem dotazování, vychází z připraveného seznamu témat a okruhů, ale umožňuje i volně reagovat na respondenty a zaměřovat pořadí otázek.*“ (Svobodová, 2020, online, nestránkováno)

Polostrukturované rozhovory probíhaly přes platformu Microsoft Teams či na základě osobního setkání, ze kterého byly pořizovány nahrávky rozhovorů za pomoci diktafonu na telefonu, či probíhaly formou nahrávání schůzky přes Microsoft Teams. Polostrukturovaný rozhovor „*umožňuje koncentrovat pozornost na hlavní výzkumný zájem a naplnit požadavky vytyčené cílem a výzkumnými otázkami.*“ (Mošovič, 2019, s. 81)

Na konci dubna a v průběhu celého května roku 2023 byly realizovány polostrukturované rozhovory s vybranými vzorky pro kvalitativní výzkum, a to s ředitelkami mateřských škol, které jsou ve své funkci šest a více let.

Jeden rozhovor probíhal formou osobního setkání a nahrávání za pomoci diktafonu na telefonu. Zbývajících sedm rozhovorů probíhalo přes aplikaci Microsoft Teams, kde je umožněna funkce nahrávání probíhající schůzky. Sedmi respondentkám, které upřednostnily rozhovor přes online prostředí, autorka vždy s předstihem zaslala odkaz na schůzku s naplánovaným termínem a časem rozhovoru. Celkem se ve výzkumu uskutečnilo osm rozhovorů. Všechny dotazované respondentky (8) byly ženy.

Respondentky dopředu věděly, co je předmětem výzkumu, a znaly cíl výzkumu. Oslovené respondentky souhlasily se zapojením výzkumu na téma „Hrozby a příležitosti v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí v oblastech dalšího vzdělávání,“ jehož cílem bylo zjistit, jak vnímají ředitelky mateřských škol s dlouholetou praxí svou vlastní motivaci se dále vzdělávat, rozvíjet a identifikovat určitá klíčová či kritická motivační období.

Se všemi respondentkami byl domluven termín a čas schůzky tak, aby respondentkám čas vyhovoval. U dvou respondentek se měnil původní termín naplánovaného rozhovoru. Jedna respondentka v prvním termínu z pracovních důvodů nemohla a druhá respondentka na rozhovor a naplánovanou schůzku zapomněla.

Respondentkám byl i dopředu sdělen vymezený orientační čas na rozhovor. Předpokládaný čas na jeden rozhovor byl naplánován minimálně na 20 minut. Sedm rozhovorů tento čas překročilo. Jednotlivé rozhovory probíhaly přibližně od 35 minut do 50 minut až do rozhovorů, které trvaly přes hodinu.

Na začátku každého rozhovoru byly respondentky informovány, zda by rozhovor mohla autorka diplomové práce nahrávat pro pozdější odbornou práci a doslovný přepis a interpretaci získaných dat. Žádná z účastněných respondentek nevznesla námitky a neměla problém s nahráváním rozhovorů.

Jednotlivým respondentkám byl přidělen pseudonym „respondentka“ a číslo v pořadí 1. až 8. podle pořadí uskutečněných rozhovorů. Na začátku každého rozhovoru byla respondentka požádána o podepsání informálního souhlasu s názvem „Souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru pro účely výzkumu k diplomové práci“. Tento souhlas byl všem respondentkám zaslán na jejich poskytnuté emailové adresy.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru se autorka snažila pokládat otevřené otázky tak, aby odpovědi nebyly pouze ano/ne/nevím. Otevřené otázky ponechávaly prostor a čas na odpovědi a názory jednotlivých respondentek. Na konci každého rozhovoru byl ponechán prostor na vyjádření se k danému tématu, co by chtěly respondentky doplnit, nebo co jim v rozhovoru chybělo. Bylo na každé z respondentek, zda tuto šanci využije a doplní své myšlenky, či otevře další možnosti rozhovoru k nabízenému tématu a odpoví na to, co ji přijde k tématu důležité a autorka se ji na to nezeptala.

Veškeré otázky v rámci rozhovorů byly na bázi dobrovolnosti a respondentky měly možnost kdykoliv rozhovor přerušit, nebo neodpovědět, pokud by jim některá z otázek byla nepříjemná. Respondentky měly právo a bez uvedení důvodu v rozhovoru nepokračovat a ukončit jej. V průběhu všech osmi rozhovorů nedošlo k ukončení rozhovoru, nebo neodpovědění na otázku z důvodu, že by byla pro respondentku nepříjemná.

Jednotlivé rozhovory s respondentkami byly poté za pomoci přepisu ve Wordu přes online Office 365 přepisovány. Byla provedena i zpětná revize rozhovorů, neboť v některých částech rozhovorů byly aplikací chybně rozpoznány, identifikovány a zaznamenány odpovědi respondentek. K revizi přepsaných rozhovorů byly použity a přehrávány nahrané hlasové záznamy z diktafonu.

Získaná data od jednotlivých respondentek byla analyzována skrze otevřené kódování. Otevřené kódování popisují Švaříček a Šedřová (2007, s. 211) jako techniku, která byla

vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie. Tato technika se díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti používá a využívá ve velké míře u kvalitativních projektů.

Svobodová (2020, online, nestránkováno) popisuje otevřené kódování jako nejjednodušší kódovací techniku. „*při procesu kódování se vytvářejí pojmy, které označují jednotky textu (datové úryvky nebo fragmenty). Vytvořené pojmy jsou dále kategorizovány.* (Svobodová in Strauss a Corbinová, 2020, online, nestránkováno) Ke kódování chtěla autorka využít aplikaci Atlas.ti. Po instalaci zjistila, že se jedná o demoverzi, která ji neumožnila kódování všech rozhovorů. I přes tuto skutečnost autorka demoverzi využila pro počáteční kódování 4 rozhovorů, které jí pomohly se základy kódování a objasnění si pojmů, které pak následně kategorizovala. Dalším negativním zjištěním bylo, že výsledky kódování z této demoverze nelze nijak uložit či stáhnout. Pro zbytek rozhovorů se autorka inspirovala touto aplikací a kodovala ručně za pomoci barevných popisovačů. Autorka se rozhodla pro ruční kódování, jelikož ji papírová forma více vyhovuje pro další práci.

V rámci výzkumu této diplomové práce bylo kódováno osm rozhovorů, ze kterých se získávala kvalitativní data, jež bylo potřeba získat tak, aby bylo možné odpovědět na předem vymezené výzkumné otázky. K číslu osm autorka dospěla na základě již opakujících se odpovědí a nezískávání nových dat, které by posloužily k dalšímu rozvoji výzkumu. Autorka se Domnívá, že osm získaných rozhovorů je pro tuto diplomovou práci dostačující. Tuto možnost potvrzuje i fakt, že „*není předem nikde dáno, jaké množství dat a z jakých zdrojů je třeba nasbírat. Tuto logiku dobře odráží Straussovo schéma, který ukazuje pohyb mezi fázemi sběru dat, kódování a psaní poznámek jako cestu tam a zpět, která je ukončena teprve v momentě, kdy se data zdají teoreticky nasycena.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 87-88)

4.3 Popis výzkumného vzorku

Svobodová (2020, online, nestránkováno) uvádí, že je pro dosažení stanoveného cíle a zodpovězení položených výzkumných otázek nutné vybírat respondenty, kteří nám poskytnou relevantní informace k výzkumu, a je možné k tomu využít například metodu inzerátu nebo sociálních sítí.

V kvalitativním výzkumu autorka oslovila ředitelky mateřských škol, které se nacházejí v blízkosti jejího okolí tak, aby mohla uskutečnit osobní setkání. Další možnost oslovení ředitelek byla přes facebookovou skupinu „Ředitelky a ředitelé mateřinek“, zároveň byl výběr ředitelek specifikován na základě předem stanoveného předpokladu a to, že ředitelka má dlouholetou zkušenost ve funkci ředitelky mateřské školy. Dlouhodobá zkušenost se specifikovala pro účely této práce tak, že je ředitelka ve funkci šest a více let. Diplomová práce se tedy zaměřujeme pouze na vybraný výzkumný vzorek, a to na ředitelky mateřských škol s dlouholetou praxí šest a více let. K tomuto výběru výzkumného vzorku se autorka diplomové práce rozhodla na základě toho, že po šesti letech má za sebou ředitelka školy první funkční šestileté období, své nabyté zkušenosti využívá v každodenní praxi, má povědomí, vyzná se v legislativě týkající se dalšího vzdělávání a jeho financování. Ředitelka by měla mít po tomto období jasně nastavené základní cíle, misi, vizi, rozvoj a koncepci školy. Rovněž již po tomto období by měla mít ředitelka mateřské školy na základě své dosavadní praxe vytvořené stěžejní dokumenty školy, v tomto případě vypracovaný plán dalšího vzdělávání a mělo by docházet k jeho efektivnímu naplňování a využívání v praxi dané mateřské školy.

Pozn.: Vzhledem k tomu, že ve vedoucích funkcích mateřských škol, stojí pouze ženy, rozhodla se autorka používat v textu ženský rod. V rámci oslovených respondentů se v jejím okolí ani na facebookové skupině nevyskytl žádný muž ve funkci ředitele mateřské školy.

K rozhovorům se přihlásilo deset ředitelek mateřských škol. Pouze jedna ředitelka využila osobního setkání, sedmi ředitelkám vyhovovalo online setkání a naplánování rozhovoru přes aplikaci Microsoft Teams. Dvě ředitelky nemohly být pro vzorek vybrány, jelikož nesplňovaly požadavek šest a více let ve funkci ředitelky mateřské školy.

4.3.1 Základní údaje o jednotlivých respondentech

Respondentka číslo 1

Respondentka číslo 1 je ředitelkou mateřské školy, která je dvoutřídní a celková kapacita mateřské školy je 45 dětí. Jedná se o státní mateřskou školu se všeobecným zaměřením. Ředitelka je ve funkci úctyhodných 30 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední pedagogická škola.

Respondentka číslo 2 je ředitelkou soukromé mateřské školy, s právní formou obecně prospěšná společnost, která je zapsaná v rejstříku mateřských škol. Jedná se o dvoutrídni mateřskou školu s celkovou kapacitou 35 dětí. Ředitelka je ve funkci již 21 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské vzdělání.

Respondentka číslo 3

Respondentka číslo 3 je ředitelkou mateřské školy která má dvě třídy s celkovou kapacitou 50 dětí. Specifické zaměření školy je ve využívání prvků otevřeného vzdělávacího systému Začít spolu. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské vzdělání. Na pozici ředitelky působí 13 let.

Respondentka číslo 4

Respondentka číslo 4 je ředitelkou mateřské školy, která disponuje s celkovou kapacitou 40 dětí rozdělených do dvou tříd. Paní ředitelka je ve funkci 17 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské.

Respondentka číslo 5

Respondentka číslo 5 je ředitelkou jednotřídni mateřské školy. Ve své funkci je již 19 let a má vysokoškolské vzdělání.

Respondentka číslo 6

Respondentka číslo 6 je ředitelkou dvoutrídni mateřské školy s celkovou kapacitou 34 dětí. Na pozici ředitelky mateřské školy je 15 let. Má vysokoškolské vzdělání a momentálně studuje další vysokou školu.

Respondentka číslo 7

Respondentka číslo 7 je ředitelkou mateřské školy 8. rokem. Celková kapacita mateřských škol, které má na starost, je 534 dětí ve 23 třídách. Ředitelka má vysokoškolské vzdělání a nyní ještě studuje další vysokou školu.

Respondentka číslo 8

Respondentka číslo 8 je ředitelkou jednotřídni mateřské školy. Ředitelka má skoro 7 let praxe a vysokoškolské vzdělání.

Shrnutí základní charakteristiky jednotlivých respondentů

Všech osm oslovených respondentů ve výzkumu jsou ženy.

Respondentka číslo 1 má středoškolské vzdělání. Respondentky číslo 2, 3, 4, 5, 6, 7 a 8 mají vysokoškolské vzdělání. Respondentky 6 a 7 momentálně studují další vysokou školu.

Respondentky číslo 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 jsou ředitelkami státních mateřských škol. Respondentka číslo 2 je ředitelkou soukromé mateřské školy, která je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení.

Nejvíce jsou zastoupeny dvoutřídní mateřské školy, a to u respondentek číslo 1, 2, 3, 4 a 6. Poté následuje zastoupení respondentek číslo 5 a 8, které mají jednotřídní mateřské školy. Respondentka číslo 7 vévodí v tomto shrnutí v počtu tříd, a to neskutečných 23 tříd rozmístěných ve více školkách.

Nejdéle ve své funkci působí respondentka číslo 1, a to 30 let, následuje respondentka číslo 2 s 21 roky, 19 let má respondentka číslo 5, poté jsou s přibližně s minimálním rozdílem let praxe ve funkci ředitelky, a to respondentky číslo 4 se 17 roky, respondentky číslo 6 s 15 roky a respondentka číslo 3 se 13 roky. Nejméně let praxe ve vedoucí funkci ředitelky mateřské školy má respondentka číslo 7 s 8 roky a škálu uzavírá respondentka číslo 8 se 7 roky praxe.

Pro lepší orientaci ve výzkumném vzorku autorka uvádí základní shrnutí charakteristiky jednotlivých respondentek v tabulce.

Tabulka 2: Popis výzkumného vzorku

Pseudonym pro respondentku	Pohlaví	Počet let ve funkci ředitelky	Dosažené vzdělání	Počet tříd
Respondentka číslo 1	žena	30 let	Střední škola	2 třídy
Respondentka číslo 2	žena	21 let	Vysoká škola	2 třídy
Respondentka číslo 3	žena	13 let	Vysoká škola	2 třídy
Respondentka číslo 4	žena	17 let	Vysoká škola	2 třídy
Respondentka číslo 5	žena	19 let	Vysoká škola	1 třída

Respondentka číslo 6	žena	15 let	Vysoká škola	2 třídy
Respondentka číslo 7	žena	8 let	Vysoká škola	23 tříd
Respondentka číslo 8	žena	7 let	Vysoká škola	1 třída

Zdroj: vlastní

4.4 Výsledky výzkumu a získaných dat

4.4.1 Kategorie: profesní zkušenosti v pedagogické oblasti

Z výsledků rozhovorů byla následně definována kategorie profesní zkušenosti.

Respondentky byly dotazovány, jaká byla jejich profesní zkušenost, než nastoupily do vedoucí funkce ředitelky mateřské školy. Respondentky popisují své profesní zkušenosti tak, že ve školství pracují celý život. Respondentka číslo 2 řekla: „...*nic jinýho jsem nikdy nedělala...*“ Respondentka číslo 3 popisuje svoji profesní zkušenost následovně: „*tak od 18 jsem šla pracovat jako učitelka a vždycky si ta práce nějak našla mě.*“ Respondentka číslo 7 řekla: „...*celou dobu jsem byla jako učitelka, řeknu, jak my tomu říkáme: řadová učitelka na jedné čtyřtřídní mateřské škole...*“

Žádná z respondentek v rozhovorech nezmínila, že by pracovala v jiné sféře než ve školství. U respondentek číslo 5, 6 a 8 došlo k doplnění vzdělání tak, aby mohly vykonávat pozici učitelky. Respondentka číslo 5 uvádí, že si dodělávala obor předškolní pedagogiky a říká: *Já jsem původně vůbec neměla obor předškolní pedagogiku, takže já jsem vlastně měla nejdříve gymnázium, pak jsem dělala jako v pomocné škole s postiženými dětmi. Tam jsem se vzdělávala obor vychovatelství, a protože vlastně po revoluci tyhle školy se rušily, ty děti se umísťovaly prostě do zvláštních škol, které už dneska taky nejsou. Dneska jsou to praktické školy, takže vlastně mně zrušili místo. Já jsem hledala tenkrát učitelku, takže já jsem si dodělávala ještě potom bakalářské studium. A dodává: „Takže já jsem od roku 97 začala dělat učitelku.“* Respondentka číslo 6 popisuje své profesní zkušenosti tak, že: *„začínala jsem jako asistentka, pak jsem si dodělávala vzdělání na střední pedagogické škole.“* Respondentka číslo 8 uvádí: *„Já jsem na střední školu neměla možnost jít na pedagogický obor, takže mám vlastně obchodní akademii, na kterou mě přihlásili rodiče s tím, že já už*

jsem si pak říkala dobře, tak co nejdříve co nejlíp, co nejlíp se to budeš snažit zvládnout a pak už prostě v 18 si budeš moct dělat, co uznáš za vhodné, takže až na bakaláře jsem vlastně šla studovat učitelství pro mateřské.“

Celkově lze tedy na základě výsledků konstatovat, že všechny respondentky mají profesní zkušenosti v oblasti předškolního vzdělávání. Pokud respondentky neměly zpočátku vystudovaný obor, který by jim umožnil vykonávat pracovní pozici učitelky, tak žádná z respondentek neměla problém si chybějící vzdělávání doplnit či rozšířit.

4.4.2 Kategorie: kariérní postup

Jelikož se autorka dotazovala na profesní příležitosti respondentek, tak další kategorie navazovala a byla následně specifikována jako kariérní postup respondentek. Kariérní postup na pozici ředitelky měly respondentky číslo 3, 4, 5 tak, že byly určitou dobu učitelkami a při nabídce nebo vyhlášení konkurzu na ředitelku mateřských škol šly do konkurzu a ten vyhrály. Respondentka číslo 3 přiznává, že vůbec neměla ambice stát se ředitelkou, jak sama říká: *„Já jsem, abych se přiznala, vůbec neměla ambici stát se ředitelkou, protože já jsem prostě srdcem učitelka a tohle se tak děje i dál.“* Respondentka číslo 4 uvádí svou příležitost stát se ředitelkou mateřské školy následovně: *„V roce 2006 mi zavolala jiná paní ředitelka, která na mě dostala echo, že dělám 2 práce 1 rukou... Takže já jsem se tak nějak vymlouvala, že mám ještě poslední rok bakaláře před sebou a že jako ne a ona, že to zvládnou. Tak mě tak víceméně přemluvila a bylo tam ještě jako několik okolností, že to jako vypadalo, že ne, protože už dávno bylo jako potom, že jste měli dávat přihlášky ke konkurzu. Jo a já jsem se zaradovala, říkám, dobrý nemusím nic řešit. Oni ten konkurz posunuli a pak teda jsem to vyhrála, takže to bylo takové... Já vždycky říkám, že se jim k tomu přišla jak slepej. No jo, ale jako asi je to, tak jako mělo být.“* Respondentka číslo 5 se přihlásila do konkurzu na ředitelku mateřské školy a říká: *„ze dvou účastnic teda vybrali tenkrát mě, no... Od té doby jsem tady pořád ...“* Respondentka číslo 7 byla učitelkou, zástupkyní vedoucí učitelky a poté ředitelkou a ke svému kariérnímu postupu řekla: *„Každý pracovník se vždycky odkazuje na něj nejbližšího svého podřízeného, což je ta zástupkyně, ta hlavní vedoucí prostě na mateřské škole. Tak paní ředitelka původní, co tam byla před těmi 8 lety, nebo já řeknu už, možná to bylo jako dřív. Řekla, že ze zdravotních důvodů odchází do důchodu i věk na to měla, takže bylo nabídnuto zaměstnancům a celkově byl*

vyhlášenéj prostě konkurz, takže jsem zvažovala... Protože, bylo už jako na rovinu mně nabídnuto, že tím, že dělám zástupkyni tý zástupkyni tý vedoucí paní učitelce na tý čtyřce, ta že se taky chystá do důchodu, tak by mě eventuálně ona zvolila prostě jako svým nástupcem, takže jsem předpokládala, že budu dělat jakoby ne ředitelku, ale prostě vedoucí učitelku na tý čtyřce. Respondentka číslo 8 byla učitelkou, vedoucí učitelkou a pak ředitelkou. U vedoucí učitelky zmínila: „Dostala jsem se k tomu tedy úplně náhodou, protože kolegyně z jednoho odloučeného pracoviště odcházela na mateřskou a paní ředitelka vlastně chtěla, aby to odloučené pracoviště vedl někdo z pracovníků, které už vlastně znala, nechtěla hledat někoho cizího vlastně na tu vedoucí pozici.“ Ohledně konkurzu na ředitelku mateřské školy zmínila, že: „V průběhu toho jsem absolvovala zase nějaké další konkurzy. A výběrová řízení, až vlastně jsem vyhrála konkurz na současnou mateřskou školu, kde byli vlastně tři účastníci a jednoho z toho vyřadili hned u konkurzu. Takže jsme zbyly dvě. A já jsem teda byla vybrána jak komisí, tak potom zřizovatelem.“ V souvislosti s kariéřním postupem bylo zmíněno, že ve školství chybí růst. Respondentka číslo 2 se k tomu vyjádřila: „Já jsem za těch 21 let vystudovala 2 vysoké školy. A udělala jsem si miliardu prostě všeho. Protože... Hele, je mi pětapadesát letos. A v naší profesi nemáte vlastně možnost žádného růstu. Jo... když jako jsem v roce 86 absolvovala střední pedagogickou školu, tak od té doby můžu učit a můžu učit doted' a můžu učit pořád stejně a je to báječný...Ale tak takhle ne! Ale na druhou stranu vlastně nemáte možnost jako žádného růstu. Kromě toho, že můžete být ředitelka a já jsem si to nevybrala, to to prostě přišlo. Takže jediný růst, který jako máte? Je sebevzdělávání, to znamená být pořád lepší...“

4.4.3 Kategorie: kariéřní řád

V souvislosti s kariéřním postupem se autorka respondentek dotazovala, zda by byly pro zavedení kariéřního řádu pro ředitelky mateřských škol, jaký na toto téma zastávají názor, a pokud by byly pro zavedení kariéřního řádu, jaké by byly jejich hlavní důvody. Na základě zjištěných dat, byla posléze specifikována kategorie kariéřního řádu.

Respondentky číslo 2, 3, 6, 7, 8 by byly pro vytvoření a zavedení kariéřního řádu pro ředitelky mateřských škol. Mezi hlavní důvody uvádí motivaci pro další ředitelky se dále vzdělávat a uznávání vysokoškolského vzdělávání ve funkci ředitelky.

Respondentka číslo 3 by byla pro zavedení určitého kariérního řádu, a to z toho důvodu, že vidí rozdíly v uznávání titulů na dalších stupních vzdělávání. „...a ve školce, ať máte vysokou školu nebo ne, nejste jakkoliv motivována. Když jde někdo s vysokou školou do školky, tak je na tom bit, když jde někdo s vysokou školou do školy, tak je vlastně na tom mnohem, mnohem líp...“ Rovněž respondentka číslo 2 by byla pro to, aby jednou z cest bylo zavedení kariérního řádu v pedagogické profesi. „...netvrdím, že je to jediná cesta. To opravdu netvrdím, ale je to jedna z cest, jakým způsobem udělat v té práci ten postup, o kterém jsem mluvila. Protože tam vlastně není žádný kariérní postup... takže to není jako nějak zvlášť motivující. My sice máme povinný vzdělávání, i to je sice pravda, ale není definováno, co to znamená. To znamená, když holky půjdou prostě na 3 kurzy tady za rok na online na hodinu, tak je to stejné vzdělávání, jako když někdo vystuduje vysokou školu. Má to stejnou hodnotu.“ Takto to vnímá i respondentka číslo 8 a byla by proto, aby vytvoření kariérního řádu motivovalo ředitelky se dále vzdělávat. „Určitě, určitě. Mluvílo se vlastně o nějakém kariérním systému i pedagogů, a to už je nějakých tuším 5 až 7 let zpátky možná. A pak se od toho úplně ustoupilo, takže já bych určitě byla pro to, aby rostli i finančně. Vlastně by to byla to jakoby ta jejich motivace, jo? Pro ten růst. Já třeba jsem letos hodně zvažovala, jestli si neudělám navazující magisterské studium. A když si představím svoje studium bakaláře a kolik věcí mi pak dala praxe, tak si řeknu, ne, já radši půjdu prostě každý měsíc na nějaké školení, než bych chodila na to navazující magisterské studium. Už vás to neposune nikam, už vás do toho opravdu nikdo nenutí.“ Tento názor zastává i respondentka číslo 6. „Určitě, protože jako v mateřských školách ty ředitelky vlastně toho vůbec nedosahují toho, co dosahují třeba ředitele na základních školách. My vlastně máme stejnej plat, jako mají učitelky v 1. a 2. třídě.“ Respondentka číslo 7 by byla také pro zavedení kariérního řádu pro ředitelky mateřských škol, ale uvádí, že zde je velký rozdíl v otázkách financování ze strany zřizovatelů, kteří mohou ohodnotit práci ředitelky odměnami nebo zvoleným stupněm řízení, avšak vidí zde rozdíly. Nebyla by pro zavedení kariérního řádu pro učitelky, tam by to ponechala v kompetenci vedení školy. „Protože si myslím, že ten, kdo chce, tak se bude vzdělávat. Ten, kdo má dobrého šéfa, tak bude za to ohodnocen, tak bude mít získaný ty osobní ohodnocení a ten, kdo chce dělat práci, že bude vymýšlet různé projektové dny, nebo, nebo, nebo prostě bude se chtít vzdělávat, tak to, jako bude dělat v rámci sebe.“

4.4.4 Kategorie: motivace k dalšímu vzdělávání

V rozhovorech byly respondentky dotazovány, jak vnímají svoji motivaci se dále vzdělávat, a zda mají potřebu se dále vzdělávat, rozvíjet a proč tomu tak u nich je.

Kategorie: motivace

Respondentka číslo 8 motivační období ve své kariéře vnímá v tom, že má srovnání se soukromým sektorem a chtěla vybudovat školku, kde může své nabyté zkušenosti aplikovat do praxe. *„Vždyť takový prostě respektující a laskavý přístup by měl být automatický ve státním školství. Takže já jsem šla na konkurz s tím, že vybuduji prostě školu v rodinném prostředí, kde bude otevřená komunikace a děti budou opravdu chodit rády a dojíždějí k nám děti, které prostě chtějí být u nás.“* Největší motivací je pro ni pochvala od zákonných zástupců a zřizovatele. *„...když je odměna navíc, tak je to fajn. Ale pro mě opravdu ta jakoby, že řeknou, my jsme spokojení, jo, že jsme spokojení, že ta školka prostě je vidět, že funguje všichni v té školce prostě jsou spokojení. A posouvá se. Jo, má máte dobré výsledky...“*

Z výsledků rozhovorů respondentek autorka došla ke zjištění, že pokud došlo u respondentek k zvyšování si vzdělávání na vysoké škole, neměly k tomu respondentky pracovní důvody. Respondentka číslo 4 měla svoji motivaci k dalšímu vzdělávání takovou, že se hned po maturitě nedostala na vysokou školu. V průběhu mateřské dovolené se začala učit němčinu v jazykové škole s vizí, že po státnicích z němčiny se bude uplatňovat v tomto oboru, ale najednou ve čtvrtém ročníku to nesplňovalo její očekávání, a tak si podala přihlášku na bakalářské studium. Magisterské studium brala jako oživení a také se smíchem uvádí, že jí vadilo oslovení „paní bakalářko“. Jako velké pozitivum vnímá studium na vysoké škole také tak, že ji připravilo nejen na funkci ředitelky, ale pomohlo také v navázání nových přátelských vztahů v rámci celé České republiky. Její motto zní: *„Kdo je připraven, není překvapen.“* Respondentka číslo 6 uvedla: *„Není to kvůli dosažení titulu, ale je to spíše kvůli tomu, že si člověk rozšíří ty obzory, aby věděl, jak má vůbec pracovat.“*

Respondentka číslo 7 vnímá své další vzdělávání, jako výzvu. A ptá se: *„Mám na to si to udělat?“* Mezi hlavní přínosy pro svou praxi považuje vystudování školského managementu.

Subkategorie: potřeba se vzdělávat a rozvíjet

U respondentek autorka nezaznamenala, že by vnímaly své další vzdělávání tak, že je povinné a zákonem předepsané.

Respondentka číslo 3 v rámci dalšího vzdělávání se nerada škatulkuje do kategorie, že je to povinné a musí dělat to, co je již zajištěné a funguje. Neustále se snaží hledat cesty, jak se dále rozvíjet, sebevzdělávat a zkvalitňovat výuku. *„Já jsem člověk, který touží po tom, aby to nespadlo do nějaké šedi a toho, že spousta věcí už člověk ví a zná, ale pořád mě to nedává pocit, že bych všechno věděla...“* S tímto souhlasí i respondentka číslo 1, která nezastává názor, že se bude vzdělávat na základě toho, aby si odškrtnula, že si splnila nějaké školení, potřebuje v tom vidět smysl a uplatnění pro další práci, aby si nezakládala jen osvědčení z absolvovaných kurzů. *„...nebudu nikam chodit jenom proto, abych si něco odškrtnula.“* Respondentka číslo 5 spatřuje přínosy v dalším vzdělávání následovně: *„no určitě otevření nových možností a nových názorů a podnětů“*

Subkategorie: další vzdělávání

Respondentka číslo 1 se dále vzdělává, ale momentálně dává přednost vzdělávání svých zaměstnanců, jako hlavní důvod udává svůj věk a blízký odchod do důchodu. *„...pro sebe moc ne vzhledem k tomu, že mám ten důchodový věk a sakra už to nebudu tak dlouho... smích...“* a dodává *„Já tam jdu proto, abych byla v obraze, abych jako prostě neudělala paseku, než... a když ještě nevím, tak se teda dá někomu zavolat, že? Aaaa hmmm... ale už si myslím, že zbytečný ke mně no. Ale když opravdu vím, že oni, že to využijou, že jim to bude přínosný, tak na nich nešetřím.“*

Pro respondentky číslo 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 je sebevzdělávání a další vzdělávání prioritou.

Respondentka číslo 2 k dalšímu vzdělávání uvádí: *„Jako opravdu nedělám nic jiného. Já jsem za těch 21 let vystudovala 2 vysoké školy a udělala jsem si miliardu prostě všeho.“* Respondentka je velice aktivní i ve svém soukromém životě a touží po získávání nových poznatků a informací v širokém spektru od používání umělé inteligence, tak po terapeutické praktiky či vytváření pracovních listů. Hodně času tráví sebevzděláváním a čtením odborných knih. Respondentka číslo 3 říká: *„Já určitě tu touhu mám a mám potřebu, protože já se nechci zaškatulkovat mezi takové to, co se musí.“*

Mezi nejvíce zjištěné oblasti v dalším vzdělávání patří školení, které je spojené s legislativou, osobnostní rozvoj, posouvání se vpřed, potřeby organizace, rozvoj týmu, zkvalitnění výuku, nové trendy a přizpůsobení se měnící se společnosti a seberozvoj. Respondentka číslo 1 reaguje na nové trendy takto: *„Poslední školení jsme měli jako digitalizaci s nějakými téma blue blue botama a těmahle, což je pro mě hrozně vzdálený jo, protože navíc myslím, že to do školky nepatří, takže pro mě je to takový jako takový vzdálený... Školku jsem měla celou dobu jinak a tohle to je prostě novinka, s kterou jako se já ve svém věku blbě ztotožňuji, protože pro mě je to cizí. A opravdu si nemyslím, že by to bylo nutný, aby to děti měly ve školce.“* Ale zároveň přiznává: *„Je to nová cesta, jako novejš směr zase jo, ne že by to byl jedinej směrem v té školce, ale zase, že to ty děti svým způsobem v nějakých těch jinejch oblastech jinak rozvíjí. Takže docela zajímavý, to musím říct, že to bylo jako zajímavý a bylo to přínosem. A překvapilo mě to, že ten přínos tam vidím jo, protože já jsem byla fakt jako nabuzená, že se mi to vůbec, ale vůbec nelíbí.“* Respondentka číslo 2 poznamenala, že opravdu nelze pořád jen učit, jako když učila v roce 86. *„...to je cesta do hrobu, jo...“* Respondentka číslo 3 uvádí, že vzdělávání je pro ni priorita už i z toho důvodu, že ve vzdělávání je mnoho nových faktorů, ať už to jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, cizinci. *„Je tam prostě spousta takových faktorů, kterým je potřeba se věnovat. Co třeba dřív ani nebylo, a tomu je to další vzdělávání nezbytně nutné.“*

Respondentka číslo 7 ve svém dalším vzdělávání měla dvě roviny: první byla, že jako řádová učitelka brala další vzdělávání jako nucené, že se musí přihlásit. Druhá rovina je nyní z pozice ředitelky mateřské školy a bere další vzdělávání jako oblast ke zlepšení, rozvoji sebe a svých zaměstnanců a rozvoj vlastních zájmů. V dalším vzdělávání spatřuje i různorodost a pestrost školení. *„...ale prostě opravdu najít vhodné vzdělávání, takže jako další vzdělávání, je opravdu prohloubení si vědomostí nebo znalostí a dovedností, ale v tom daným oboru a každé prostě máme něco v oboru. Samozřejmě v pedagogickém školské zaměření, ale i tam jsou samozřejmě různorodé cestičky nebo různé druhy oblastí, v kterých se můžeme vzdělávat od managementu až po výtvarné činnosti.“*

Respondentka číslo 4 další vzdělávání a rozvoj potřebuje, aby nezakrněla, a ráda pomáhá dalším ředitelkám. *„jsem takovej akční člověk, co nevydrží fakt jako sedět a někde prostě na místě koukat do stropu. Tak tohleto si jako sama i vyhledávám. Sama si čtu tydlety nějaký*

prostě publikace a ráda řeším jakoby problémy za druhé nebo problémy druhých, jakože se jako vcítím do tý jejich situace a snažím se to vyřešit, protože si říkám, že třeba i mně to může potkat.“ Respondentka číslo 5 vidí v dalším vzdělávání určité otevření nových možností, názorů a podnětů. Vzdělávání a sebevzdělávání je i u ní velkou prioritou. Ráda prohlubuje svou odbornost, ale také se chce rozvíjet v nových metodách a přístupech, které jsou potřeba pro měnící se generaci dětí, a to tak, aby se pedagog mohl co nejlépe rozvíjet a v případě pomoci nastavit správné metody a individuální pomoc. „Něméně doba je jiná, ty přístupy, jak jsem řekla, se mění. Takže pro tohleto si myslím, že sebevzdělávání je důležité.“

Přínosem pro respondentku číslo 8 je v rámci dalšího vzdělávání získávání informací v oblasti legislativy, nové možnosti, cesty a nástroje, jak rozvíjet svou mateřskou školu. „...takže tohle je hlavně legislativa a pak asi ten můj záměr, že jsem přišla do mateřské školy, která byla poměrně zanedbaná. A když ji chcete posouvat, tak hledáte ty cesty jo. Chcete teda vlastně vidět, jak to dělají jiní jinak. Chcete se setkávat na tom školení s různými řediteli. Chcete prostě s nimi sdílet jejich vlastně zkušenosti. Kde sehnali dotace jo. Tady tyhle věci, takže pro mě jsou to určitě jakoby ze základu ty informace...Že já chci vědět více...A já chci tu mateřskou školu posouvat.“

Nejčastěji se vzdělává respondentka číslo 7 a to 1krát měsíčně. „já sama osobně mám ... plus, minus bych to tak nějak jako asi zhruba řekla 1x za měsíc mám vzdělávání, ale ne vzdělávání kurzem, ale metodickým centrem.“ 1x za dva měsíce se vzdělává respondentka číslo 4. „No tak určitě tak jako takovejch 6 seminářů určitě absolvuji jako za ten rok, jo. Takže co každý druhý měsíc“ Respondentka číslo 8 se vzdělává minimálně 6krát až 10krát ročně. „Já opravdu zvládnou prostě takových těch 6 až 10 školení ročně na různá témata no.“ Tuto informaci doplňuje i tím, že některá školení si v průběhu roku hradí i sama ze svých nákladů. „Takže je to pro mě, je to investice prostě sama do sebe. Jo, nechodím ke kadeřníkovi, na manikúru a na pedikúru a zaplatím si vzdělávání. Jo, to je to prostě. Jo vy se chcete posouvat, že.“

Respondentky číslo 1, 4, 5, 8 mají rády kontakt s lektorem a vnímají prezenční školení jako přínosnější. Respondentka číslo 1 říká: „Já mám teda ráda ten kontakt s lidma... ano, musím teda někam dojet, dejme tomu, ale přijde mi to takový, jako že se jich můžeš zeptat v tu chvíli.“ Respondentka číslo 4 má ráda semináře, „protože je to takový naživo a může se

člověk zeptat.“ Respondentka číslo 5 uvádí: „*Já mám radši osobní zkušenosti a semináře. Semináře, kde můžete diskutovat s lektorem.*“ Respondentka číslo 8 k tomu dodává: „*Dnes už spíš kvituji, že někteří se aspoň vracejí teda k tomu prezenčnímu, protože to vyjadřování některých kolegů, kteří školí v rámci prezenčního školení, je trochu jiné než přes ten webinář.*“

Respondentka číslo 3, 6 upřednostňují školení formou webinářů. Respondentka číslo 3 webináře upřednostňuje na základě toho, že „*Nemusím nikam jet, mám to z pohodlí domova, co si budeme povídat.... Mám malé děti...*“ Respondentka číslo 6 preferuje webináře z těchto důvodů: „*Mám radši webináře, protože to není časově tak náročný, jako když musím někam dojet. Takhle můžu jako udělat věci do práce, tak vlastně absolvovat i ten webinář.*“ Respondentka číslo 7 považuje za důležité v rámci sebevzdělávání vlastní studium, často pro své sebevzdělávání využívá internet, knihy a odebírá pravidelné publikace týkající se řízení mateřské školy. „*A mimo to samozřejmě odebírám literaturu, jako jsou: Ředitelka, Řízení školy, Učitelské noviny, Informatorium a tam si pročítám, já řeknu 1x za týden, 1x za 14 dní.*“ Respondentka číslo 7 v rámci dalšího vzdělávání volí různé druhy dalšího vzdělávání, převážně formou webinářů, prezenčního školení, workshopu, metodického centra, odborné publikace a časopisy. Respondentka číslo 2 se nejčastěji sebevzdělává v různých oblastech a ráda k tomu využívá i odbornou literaturu.

Subkategorie: plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a využívání k tomu SWOT analýzy

Každá z dotazovaných respondentek si vytváří plán dalšího vzdělávání pro svou mateřskou školu, který je legislativně vázaný, ale způsob tvorby a výběru školení je plně v kompetenci ředitelek mateřských škol.

Respondentka číslo 1 potřebuje, aby školení dávalo smysl a bylo pro ni přínosem. „*Takže to vždycky musí dávat nějaký smysl a musí to být pro vás jakoby přínosem.*“ Respondentka číslo 2 tvoří plán dalšího vzdělávání společně s týmem. „*Tvoříme. Tvoříme, já na tom trvám a s děvčaty ho jako probírám jenom.*“ Dále uvádí: „*Přiznám se, že nejenom s děvčaty, ale i s kuchařkou, s hospodářkou...Všechny jsem přesvědčila o tom, že to vzdělávání, že to je to jediný, co má smysl, abychom se někam posunuli...*“ Plán dalšího vzdělávání plánuje: „*když pracuju s děvčaty na DVPP, tak je to zaprvé to, co ten člověk ještě neumí. Kde by se mohl*

nějakým způsobem posunout. Jako hele, když jste hluchá jak poleno, tak vás nebudu nutit studovat hudebku. ... Vždycky vás někde jako osobně i mě prostě někde tlačí bota, tak tam je to jako supr a druhá věc je, co ta škola potřebuje. Jo to znamená, když vím, že mi teďko odcházel logopedický anebo neodcházel, ale odejde mi do důchodu logopedický asistent někdy jako plánovaně. Já nevím třeba, že za 3 až 4 roky... takže jsem si samozřejmě okamžitě musela udělat logicky asistenta, že jo. A nutím k tomu ještě další kolegyně, abychom byly aspoň 2 nahraditelný a takhle to v tý práci jako funguje. Jo, to znamená, každá má ten svůj individuální, kde si jde třeba po něčem, co jí ba, ale pak je taky potřeba to, co potřebujete škola.“

Při plánování respondentky uvádějí, že plně nevyužívají ke svému dalšímu vzdělávání SWOT analýzu. V rámci rozhovorů však zaznívalo, že využívají prvky SWOT analýzy pro plánování dalšího vzdělávání pro své mateřské školy. Mezi nejčastěji zmíněné můžeme zařadit rozvoj silných a slabých stránek respondentek, jejich týmů a samotné organizace, hledání nových trendů, zkvalitnění výuky, často měnící se legislativu a změnu společnost. Respondentka číslo 3: *„Přiznám se, že toto jsem měla na vysoké škole, ale v praxi to moc nevyužívám. A tak vím, co to je, ale nějak mě nepřišlo úplně efektivní, to úplně v praxi si toto psát. Je to pro mě další nějakým způsobem papír... ano, máme plán dalšího vzdělávání zpracovaný, ale takový jenom, co bysme chtěli, kam bysme chtěli směřovat, co bysme chtěli, i v čem bysme se chtěli sebezvdělávat, protože my jsme si chtěli doplnit vzdělání. Případně když bysme tam měli někoho nekvalifikovaného a tak dále, ale nějaké takovéhle úplně podrobné věci nedělám.“* Respondentka číslo 4 využívá SWOT analýzu v rámci hodnocení školy, ohledně dalšího vzdělávání říká: *„Spíš jakoby ne v rámci seberozvoje, to si myslím možná praktikují na nějakém školení, že. Asi spíš SWOT analýzu používám jakoby při hodnocení školy jo. Občas, že si jako napíšu něco, ale v rámci jako profese jako ředitelky, jako takový, to spíš asi bych řekla, že ne.“* Respondentka číslo 7 popisuje další vzdělávání takto: *„Upřímně, u mě je to možná třeba chyba, možná, že je špatně nastaven plán dalšího vzdělávání. Jestli dělám...ano, samozřejmě z toho, co je jakoby nedostatek. Nemyslím si, že si úplně dělám nějakou svodku, ale jako samozřejmě vím, v čem jsou nedostatky pedagogů, co potřebujeme a v čem je rozvíjet, v čem bych se ještě chtěla zlepšit, nebo co bych chtěla. Takže, takže je a není, ale nedělám úplně svodku.“*

Respondentka číslo 6 uvádí, že SWOT analýzu pro plán dalšího vzdělávání rovněž nevyužívá. „Nedělám, většinou to dělám tak, že se podívám, co za kurzy nabízejí, nebo co momentálně potřebuji, abych se v tom orientovala.“

4.4.5 Kategorie: demotivační faktory (bariéry v kariéře, nespokojenost, stres, syndrom vyhoření,)

Kategorie: demotivační faktory – bariéry v kariéře

Mezi nejvíce popisovanou bariéru v kariéře, kterou zmiňují respondentky, je čas spojený se samotnou prací ředitelek. Respondentka číslo 7 řekla: „...nestihám to, čas, protože je potřeba se věnovat ředitelské práci. Takže... Ne jako ...Jo no čas... Možná, že jako čas, že jsme zavalení prostě těma základníma řešeníma reálných prostě situací.“ Pro respondentku číslo 1 je rovněž nejobtížnější časová náročnost práce ředitelky a s ní spojená administrativní zátěž a přiznává, že už nemá ani moc motivace se dále vzdělávat, ale přisuzuje to i ke svému věku. „... ten čas tolik není... No na to, abych jako mohla úplně se věnovat tomu, co bych chtěla a co by mě třeba jako zajímalo. Což je zase...No ale je to daný věkem, no už teda jako nemám tu motivaci. Ano, nemám, protože teda jsem v důchodovém věku, že...“

Respondentka číslo 5 několikrát v průběhu své kariéry přemýšlí nad tím, zda nemá vzdát ředitelování a jít opět více učit. „...protože jsem se dostávala do fáze, kdy jsem říkala, že to asi nezvládnou a že toho nechám. Jo a mě víc baví ta práce s dětmi, takže už jsem se dostala do toho, že uvažuji, že bych nechala ředitelování a šla učit.“ Mezi hlavní rizika uvádí papírovou byrokracii a zdlouhavé a náročné vyřizování dotací a s tím spojené problémy. Baví ji práce s dětmi a papírování ji často přijde na úkor vzdělávání dětí. „Jo a musím říct, že na té jednotřídce je to někdy i na úkor. Už jsem třeba řekla, že pevnou linku, jakmile paní kuchařka zvedne telefon, ať mi nevstupuje do třídy, ať prostě zavolají později. V tu a v tu dobu jsem k dispozici tam a tam.“ Na základě těchto profesních fází, kdy uvažuje o skončení ve funkci, by byla ráda za kvalitní a profesionální mentorské vedení a pravidelné setkávání ředitelek z okolí, kde by probíhalo sdílení dobré praxe, námětů a inspirace z oblasti řízení mateřských škol. „Já vím, že jsou instrukce. Vím, že jsou tyhle věci. Já mám ráda ale i osobní setkání. To ale jako dřív to bývalo, že třeba právě v srpnu se sešly ředitelky. Řeklo se, co a jak, nebo tohle tak a tak... Je to všechno na nás. Asi mně chybí nějaké to ujištění, jestli to člověk dělá dobře.“

Respondentka číslo 1 přiznává v průběhu své kariéry i únavu spojenou s administrativou „Normálně tohle nedělám, ale jdu, protože já na to nemám nervy... Byrokracie je šílená... To je tak 3 až 4 roky, co jsem měla krizi, kdy mě to fakt opravdu semlelo.“

Jako demotivují faktory uvádějí respondentky těžší komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci. Respondentka číslo 3 říká: „spíš je někdy těžší spolupráce s rodiči, kdy člověk se opravdu snaží tu školku posouvat, snaží se nějakým způsobem těm dětem dát maximum. Nebo maximálně je rozvíjet na jejich vůbec možný lajně, pracovat na jejich maximálně možných limitech a tak. A ne každý rodič dokáže přijmout i sebemenší kritiku, která je jim předkládána opravdu velice, velice opatrně, když třeba dítě má nějaký problém, když třeba dítě chci poslat do poradny, chci s rodiči něco řešit a ten rodič si nepřipustí sebemenší věc u toho svého dítěte. Tak potom tvrdě narazím na odpor toho rodiče, a to mě úplně odrazuje od té své práce, protože samozřejmě ta komunikace s rodiči je strašně těžký akt, který není někdy lehké zvládnout.“ V těchto okamžicích jí pomáhá práce s dětmi, jejich úsměv a energie, kterou od nich dostává. „...takže mě stačí opravdu jít si odpočinout zase mezi ty děti...“ Respondentka číslo 1 říká: „ale občas od těch rodičů jo, kdy teda mě občas dostane takovýto, jakože oni od nás očekávají, že je všechno stoprocentně, prostě jako cokoliv si vzpomenou. Tak to, ale od nich se nemůže nic chtít. Z naší strany je všechno samozřejmost.“

Respondentka číslo 4 jako hlavní demotivující faktor spatřuje v řešení nepříjemných situací se zaměstnanci. „Jo tak si říkáte, jako jestli mě to stojí za to vůbec... jako za ty peníze, za ty nervy, ale ono se to vždycky pak jako nějak jako urovná jo. Že, vždycky to nějak je, ale určitě to období jako je. V takovejch těch sinusoidách já vždycky říkám, jo, nic není růžový, ale nic zas není tak horký.“ Mezi metody, jak se při takovýchto situacích dostat a překonat je, uvádí, že se chodí na hokej fandit. „takže tam prostě vypínám, jo to vypínám hlavu.“ Vždy se snaží i ve svém volnu věnovat koníčkům, kde může „vypnout hlavu“ např. posilovna. „...určitě nějaký tydlety koničky, kde fakt jako musíte vypnout, to je určitě hrozně důležitý, protože jinak by se člověk z toho zbláznil. Takže já relaxuju tímhle způsobem.“

Kategorie: demotivační faktory – nespokojenost

Z rozhovorů vyplývá, že jsou respondentky nespokojené s financováním dalšího vzdělávání. Finance určené na další vzdělávání jsou pro ně nedostačující. Respondentka číslo 6 řekla: *„Tak určitě určitě. Ty finance jsou opravdu velmi zavazující.“* Z finančních důvodů se respondentka pokouší sobě a svým kolegyním hledat i jiné formy vzdělávání a hledat levnější školení, anebo školení, která jsou zdarma. *„Našla jsem i na internetu, který jsou zdarma, takže jsou ty webináře. Nebo jsou opravdu, že jsou jako levnější a můžete si je pustit zpětně. Není to tak, že vlastně vy komunikujete s tím lektorem, ale máte to tak, že to vlastně máte nahrany jakoby ve videích, takže to jako je cenově velmi dostupný.“*

Respondentka číslo 7 konstatuje, že nemá dost finančních prostředků, kdyby se více pedagogů chtělo vzdělávat ve specializovaných kurzech, např. v kurzech logopedického asistenta, které jsou finančně náročnější, a nemá takové možnosti při zajištění zástupů za ty, kteří se vzdělávají. *„Pokud jsou ty školení opravdu dražší nebo jako kurz, jako my potřebujeme logopedické asistenty. Ten je vícehodinový, ale na to už úplně zase nejsou finance, ať jsme velká organizace, tak nemůžu vyslat 10 z 10 pedagogů, aby šli dělat prostě jako kurz. Tak je problém v suplování a není na to čas, ale i kdyby, tak jako finančně, tohle bych neutáhla.“*

Respondentky číslo 4, 5, 7, 8 jsou zapojeny do operačních programů, které financují další vzdělávání a nabízejí se jim tím větší možnosti a příležitosti se dále vzdělávat. Respondentka číslo 5 k tomu dodává: *„...no pro nás jako pro jednotřídní mateřinku jsou rozhodující finance a je fakt, že teď využíváme třeba šablony.“* Respondentka číslo 4 řekla k šablonám a dalšímu vzdělávání: *„... posledních těch já nevím 7 let, co jsou šablony, tak je to úplně všechno v pohodě.“* Respondentka číslo 8 uvádí: *„...ted' díky těm dotacím nemáme problémy.“* Šablony pro další vzdělávání využívá i respondentka č. 7 a to z těchto důvodů: *„...nebo my máme ty výzvy – šablony, takže tam máme jako několik školení.“*

U respondentky číslo 2 se všichni pedagogičtí pracovníci vzdělávají 2x ročně. Tato školení se platí ze zdrojů mateřské školy a další školení si platí na základě společného odsouhlasení sami pedagogové. *„a potom si každá učitelka ještě hradí vzdělávání ze svého, protože prostě chce. Takže to na to abysme každá absolvovala minimálně dvě vzdělávání za rok, na to ty peníze vždycky byly a jsou. A ty další vzdělávání, když člověk chce, tak je má taky.“*

Respondentky číslo 3, 6 poukazují i na fakt různých kvalit školení, co se obsahu samotného vzdělávání a kvality lektora týče. Respondentka číslo 3 poukazuje na fakt, že i když preferuje webináře, je potřeba si je dobře vybírat, jak po stránce lektora, obsahu, tak i podle toho, kam chce mateřskou školu dále posouvat. „Zase si vybírám už, protože mě připadá, že poslední dobou... já spatřuji, teda osobně problém v tom, že školí každý druhý, že to takhle řeknu úplně na plnou pusu a potom to vzdělávání pro mě ztrácí totálně smysl, což je pro mě to úplně demotivující, protože jestliže já mám poslouchat po 25letý praxi, že si mám před cvičením otevřít okno, tak v tom spatřuji prostě to, že to je pro mě ztracený čas. Že jsou ztracené peníze, že to nepotřebuji poslouchat, takže opravdu si vybírám už i podle nějakého renomé toho lektora, který to vede, to školení nebo další vzdělávání, takže určitě si vybírám nejenom oblasti toho vzdělávání, v čem se chci konkrétně sebevzdělávat a v čem chci tu školku posunout, ale i kdo to provádí.“ Respondentka číslo 6 neuznává školení, které se plní, jen aby se splnilo další vzdělávání. „Setkala jsem se s tím, že některé kurzy, co absolvují, nebo i my, co jsme absolvovaly, tak vlastně nám vůbec nic nedaly. Přišlo mi to spíš takový jenom jako, aby se zaplácla... jenom to, že prostě si splníme ten kurz dalšího vzdělávání, ale nic nám to nepřineslo.

Rizika v dalším vzdělávání spatřují respondentky při zastupování zaměstnanců. Zde velkou roli hraje počet zaměstnanců a velikost tříd a budov. Respondentka číslo 7 uvádí: „Když bych je vysílala, tak i tohle je taková překážka nebo bariéra v jednotřídních a že mám čtyři jednotřídní mateřské školy. To samozřejmě praxe ukazuje, že když jsou tam dvě paní učitelky, tak ta jedna, když jde na školení, tak se to nějakým způsobem musí nastavit, nebo se musí vyslat jiná paní učitelka z jiné školky a nemůže určitě jít na celý den, nebo nemůže jít na nějakou konferenci. Takže tím neříkám, že by se vzdělávaly méně, ale jsou vysílány na tyhle metody centra na sdílení nebo rotující návštěvy po určitéch školkách, po 16. hodině, po pracovní době, ale musej tomu dát samozřejmě zase svůj jako čas.“

Kategorie: demotivační faktory – stres

Z rozhovorů vyplývá, že stres se ve vedoucích funkcích vyskytuje. Většinou se jedná o určitá období či náročné situace, které s sebou nese funkce ředitelek. A jak samy respondentky popisují, je potřeba se proti těmto vzniklým situacím bránit, nastavovat hodnoty a hledat aktivity, které Vám to pomohou odbourávat či překonávat.

Respondentka číslo 1 v náročných situacích vyhledává práci s dětmi, má ráda klid, svůj tým a spokojené děti. Respondentka číslo 2 potřebuje, aby její práce dávala smysl. Respondentka číslo 3 v těchto situacích potřebuje práci s dětmi a má ráda jejich energii a úsměv. Respondentka číslo 4 v těchto situacích potřebuje ve svém volném čase „vypnout hlavu“ a hledá aktivity, které jí to umožňují. Respondentka číslo 7 popisuje, že před nástupem do funkce, když byla na pozici učitelky, tak vnímala, že potřebuje změnu, něco dělat jinak. „...nebudu dělat pořád to, co dělám 30 let nebo pětadvacet let, takže že potřebuju ne, že bych jako ustrnula, nebo že by mě to nebavilo, ale cítila jsem na sobě, že potřebuju nějaký rozvoj.“ Sama přiznává, že pro ni byl velmi složitý první rok ve funkci, kdy panovaly neshody mezi zákonnými zástupci, konflikty mezi zaměstnanci, až tato situace vyvrcholila stížností na Českou školní inspekci. V další práci ji to neodradilo, jelikož si nebyla vědoma ničeho špatného, několikrát své kroky musela obhajovat, ale nevzdávala se, jelikož to brala tak, že když dochází ke změně a chcete školku posouvat, nastávají i tyto situace. Některé krizové a stresové situace ji bohužel poznamenaly zdravotně. Momentálně nahlíží na tyto stresové situace jinak. Doporučuje si stanovit priority, vědět, co je důležité a trochu s nadhledem a přehledem to posuzovat. Za velice důležité považuje i to, že člověk přizná chybu, nebo že ten problém zkrátka je, nedělat rychlá a zbrklá rozhodnutí, dát si čas a třeba se i poradit. Respondentka číslo 6 přiznává, že nyní prožívá stresové období z důvodu administrativních záležitostí týkajících se získání dotace na přístavbu mateřské školy. „Momentálně jsem teda ve stresu z toho, abysme dostali dotaci, protože potřebujeme udělat přestavbu školy... Takže to je takový opravdu stresující no.“

Kategorie: demotivační faktory – syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření, ani jeho prvky nezažily respondentky číslo 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Syndrom vyhoření zažila před pár lety respondentka číslo 2 a paradoxně jí z toho vytáhla Česká školní inspekce. V tu chvíli jí pomohlo uznání a pochvala od odborníků. Bylo to cca před 7 lety. Hlavním důvodem vyhoření bylo to, že ředitelka nejenže dělá administrativu, učí, ale je na všechny procesy a celý provoz vlastně sama. „...takže před takovejma 7, 8 lety jsem toho fakt měla plný zuby a už jsem si jako říkala, jestli opravdu s tím nemám seknout a jít třeba jenom někam učit. Já jsem chtěla jít učit paradoxně jo, jako ze školky jsem jako chtěla jít učit. Docela vtipný, ale tak nic jinýho neumím.“ Cítila potřebu změny, a tak začala

psát, publikovat, a dokonce i lektorovat. Momentálně již nemá na prvním místě motivaci ocenění či pochvalu od druhého, ale výsledky samotné práce, to, že její práce dává smysl, může pomáhat dětem, sama přiznává, že k tomuto cíli ale musela v životě dojít sama. „*Tak hele cesta poznání vždycky cennější než poznání samo. Víme to, ale ta cesta jako šla. Přesto já jsem prostě potřebovala v jednu chvíli to uznání, když by se nedostalo, tak jsem asi opravdu skončila. Byla jsem vyhořelá, unavená, bez motivace, bez postupu. Ptala jste se bez postupu, bez ničeho, a najednou jsem se dostala někam úplně jinam a zkusila jsem si jako spousty věcí takovýho toho topu, toho vrcholu toho, čeho můžeme my dosáhnout jako učitelé, abychom ještě pořád byli, ale učitelé. Jo to znamená, ale ministr školství ze mě nikdy nebude, takže to je jako jo, tam nejsme. Takže kde můžete získat to absolutní top, než začnete publikovat, začnete přednášet, učit prostě ty ostatní lidi. A ty lidi to jako baví a berou to tak, je to jako fajn. Nejenom ty děti, že jo, ale jako i ty lidi vy vzděláte... to ty vaše zkušenosti prostě někam dávat. Dobře, tak to je ten posun. Ale je pravda, že ta cesta tam byla, jako potřebovala jsem v jednu chvíli to podrbání za těma ušima jako fakt jako jo. Nikdy jsem si to nemyslela, ale je to tak, přiznám se k tomu.*“

5 Diskuze

V této části diplomové práce popisují další pohledy související s tématem diplomové práce a jejich možné návrhy řešení či jejich částečné eliminování.

V diplomové práci s názvem Kariérní růst a další vzdělávání ředitelů mateřských škol uvádí Gabrielová (2012) v oblasti zkoumaných demotivačních faktorů na prvním místě obtížnou zastupitelnost při dalším vzdělávání a chybějící finanční zdroje. *„Mateřské školy jsou zpravidla organizace s menším počtem pracovníků a s úsporně nastavenými pracovními úvazky. V takovém prostředí pak bývá obtížné zajistit zástup za studujícího pedagoga či ředitele. Navíc zastupování s sebou přináší více problémů než pouhou ochotu kolegy k výkonu zástupu. Pokud má MŠ nerovnoměrně rozvrženou pracovní dobu, je potřeba odpracované hodiny usměrňovat, a tudíž v jiných dnech „vybírat volno“. Tím zase narůstá potřeba dalších hodin u jiného kolegy a 80 hodinové přesčasy a výběry jsou „na houpačce“. Protože malé školy řeší obdobné problémy již nyní při zajišťování dovolených, zástupců za dočasnou pracovní neschopnost aj., nebudou zřejmě ochotny přistoupit na další komplikaci. Pokud MŠ má pracovní dobu svých pedagogů rozvrženou rovnoměrně, komplikuje se praxe zástupů ještě navíc povinnostmi aktuálního rozpisu pracovní doby a placením nadúvazkových hodin, na což v rozpočtu škol zpravidla chybějí finanční zdroje.“*

Bakalářská práce týkající se faktorů ovlivňující profesní rozvoj ředitelů mateřských škol Šolcová (2014) popisuje, že *„je mnoho faktorů osobních, které se týkají motivace, podpory blízkých i spolupracovníků, které ředitele nutí nadále se profesně rozvíjet samostudiem, studiem VŠ nebo formou školení a seminářů. Také se potvrdilo, že ředitelé jsou demotivováni velkým množstvím administrativních činností.“*

Brilová (2020) ve své bakalářské práci rovněž uvádí, že *„podle slov ředitelky mateřských škol ovlivňuje jejich využívání možnosti dalšího vzdělávání v oblasti vedení pedagogického času, který musí věnovat administrativě.“*

Pokud srovnáme výsledky této diplomové práce s výše uvedenými tvrzeními, je zřejmé, že demotivační faktory jsou velice totožné a jsou stále aktuálními faktory, které znesnadňují další vzdělávání v mateřských školách. Jedná se především o finance, které má ředitelka mateřské školy na další vzdělávání k dispozici, zastupování při dalším vzdělávání, ale také

to, že ředitelky vnímají jako velkou bariéru ve své práci velké množství administrativy a čas s tím spojený.

Podle mého názoru ředitelé mateřských škol mají i přes tyto zjištěné faktory chuť a touhu se dále vzdělávat a rozšiřovat si své znalosti a dovednosti, ale často jim k tomu chybí optimální nastavení podmínek. Proto, aby se mohly tyto faktory alespoň částečně eliminovat, bych v oblasti financování a administrativy navrhovala navýšení možnosti úvazků v mateřských školách tak, aby ředitelky mohly vytvořit pracovní pozici pro administrativního pracovníka, na kterého by mohly delegovat část své administrativy. Tento pracovník by mohl být i využit pro zpracování administrativy, která je spojená se zapojením do operačních programů, které poskytují školám další finanční prostředky a možnosti na další vzdělávání pedagogických pracovníků, a tím by se možná do těchto programů zapojilo i více mateřských škol.

Ohledně zastupování pracovníků v rámci dalšího vzdělávání je to složité, ve většině případů mateřské školy mají celoroční provoz, a pokud mají v průběhu letních prázdnin přerušen provoz, tak čerpají zaměstnanci dovolenou. Rovněž záleží i na velikosti dané školy, počtu pracovníků a na frekvenci školení. Zde by bylo možné legislativně podpořit to, že by v mateřských školách mohly ředitelky vyhlásit dny ředitelského volna, které momentálně přísluší školám vyššího stupně vzdělávání. Tyto dny by se daly využít pro absolvování dalšího vzdělávání, čerpání samostudia nebo k využití naplánování školení pro celý pedagogický sbor.

Závěr

Základním tématem diplomové práce byly hrozby a příležitosti v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vnímají ředitelky mateřských škol s dlouholetou praxí svou vlastní motivaci se dále vzdělávat, rozvíjet a identifikovat určitá klíčová či kritická motivační období v průběhu jejich kariéry na pozici ředitelky mateřské školy. K dosažení cíle byly formulovány 3 hlavní výzkumné otázky:

1. Co motivuje ředitelky s dlouholetou praxí se dále vzdělávat nad rámec zákonných norem?
2. Jaké demotivační faktory v rozvoji a vzdělávání popisují zkušené ředitelky mateřských škol?
3. Jaké kritické momenty v osobnostním rozvoji popisují zkušené ředitelky mateřských škol?

V teoretické části byly vysvětleny klíčové pojmy, které pomohou v orientaci daného tématu.

Mezi klíčové pojmy patří popis prostředí mateřské školy, legislativní vymezení vedoucího pracovníka v prostředí mateřské školy a profesní dráha.

Teoretická část dále objasnila pojmy v oblasti vzdělávání: vzdělávání dospělých, zákonem předepsané vzdělávání a další vzdělávání. Další část diplomové práce byla zaměřena na oblast motivace: motiv a potřeby, sebemotivace, motivace k dalšímu vzdělávání a motivační faktory. Poslední část diplomové práce se zabývala demotivačními faktory a riziky: faktory rizika, syndrom vyhoření a vztah demotivačních faktorů a rizik k dalšímu vzdělávání.

Pro výzkumnou část diplomové práce si autorka vybrala kvalitativní výzkum, který byl realizovaný formou polostrukturovaných rozhovorů, které byly následně kódovány. Výzkumným vzorkem pro tento výzkum byl specifikován na ředitelky mateřských škol, které jsou ve své funkci šest a více let. Jednotlivé respondentky z důvodu anonymity získaly pseudonym respondentky číslo 1 až 8, podle pořadí rozhovorů. Všech osm respondentek byly ženy. Výsledky výzkumného šetření vedly ke splnění cíle diplomové práce.

Z výzkumného šetření byly zjištěny následující poznatky:

Ředitelky mateřských škol motivuje se dále vzdělávat nad stanovený rámec převážně vlastní seberozvoj ale také fakt, že další vzdělávání je k jejich profesi důležité a má velký význam a nezastupitelnou úlohu. Další vzdělávání ředitelky nevnímají, jako že je povinné, ale že mají chuť se dále vzdělávat a často k tomu motivují i své zaměstnance. Mezi nejvíce zjištěné oblasti v dalším vzdělávání patří školení, které je spojené s legislativou, osobnostním rozvojem, posouváním se vpřed, potřeby organizace, rozvojem týmu, zkvalitněním výuky, nové trendy a přizpůsobení se měnící se společnosti. Mezi velmi důležité poznatky patří, že se ředitelky vzdělávají v různých oblastech. Vzdělávají se na základě svých slabých, tak i silných stránek a vyhledávají příležitosti k dalšímu vzdělávání. Ředitelky se shodly, že by byly pro zavedení určitého kariérního řádu pro vedoucí pracovníky.

Mezi nejčastější demotivační faktory u ředitelek patří čas spojený s funkcí ředitelky a administrativní záležitosti, které ovlivňují jejich pedagogický proces a další vzdělávání. Další významné demotivační faktory spatřují ředitelky v oblasti financování dalšího vzdělávání, v kvalitě nabízených školení, ale také kvalita samotných lektorů dalšího vzdělávání. Mezi poslední demotivační faktory ředitelky popisují zastupitelnost pedagogů při dalším vzdělávání. Zde hraje velkou roli počet samotných pedagogů a velikost mateřské školy.

Kritické momenty se u zkušených ředitelek objevují a dají se specifikovat na určité momenty nebo období. Kritické momenty spatřují ředitelky odlišně a nelze přímo určit jednu oblast, většinou zde můžeme hovořit o stresu či vyčerpání souvisejícím s touto funkcí v oblastech administrativy, komunikaci se zákonnými zástupci a v celkovém řízení mateřské školy.

Tato diplomová práce ukázala, že pro ředitelky mateřských škol je další vzdělávání významné a spatřují v něm velký význam pro svůj vlastní seberozvoj, ale i pro rozvoj svých zaměstnanců a organizace. Na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že právě díky aktivním ředitelkám, jejich postoji k dalšímu seberozvoji, vzdělávání a následnému využití poznatků v praxi může předškolní vzdělávání naplňovat své cíle, poslání a mít nezastupitelné místo ve vzdělávání těch nejmenších.

Věřím, že diplomová práce na téma Hrozby a příležitosti v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí bude přínosem pro ředitelky mateřských škol, které hledají motivaci se dále vzdělávat a rozvíjet.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR., 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání.* Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTOŇKOVÁ, H., 2010. *Firemní vzdělávání.* Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BENEŠ, M., 2008. *Andragogika.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2580-2.

BLAŽEK, L., 2014. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování.* 2., rozš. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4429-2.

BRILOVÁ, R., 2020. Vzdělávací potřeby ředitelů mateřských škol v oblasti pedagogického vedení. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání. Vedoucí práce Svobodová, Zuzana.

Citát od Miroslava Kampa. [online]. [vid.2023-06-25]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/2073175-miroslav-kamp-pro-vzdelani-nejsou-dulezite-vedomosti-ale-i-akti/>

Česká školní inspekce, Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1.3.2018 do 31.7.2018. [online]. [vid. 2023-07-01]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2018/informace_konkurzy/html5/index.html?&locale=CSY&pn=5

Česko v datech, Výdaje na vzdělání. [online]. [vid. 2023-06-28]. Dostupné z: <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/71-vydaje-na-vzdelavani-cesi-jsou-na-chvostu-oced/>

Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu, Podpora profesní dráhy učitelů a vedoucích pracovníků škol: strategické pokyny: shrnutí, Publications Office, 2020.[online]. [vid.2023-01-13].

Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/f02d4648-7a07-11ea-b75f-01aa75ed71a1>

FORSYTH, P., 2009. *Jak motivovat svůj tým.* Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2128-6.

FRYČ, J., Z. MATUŠKOVÁ, a KATZOVÁ, et al. 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: P. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-47-1.

GABRIELOVÁ, Š., 2012. Kariérní růst a další vzdělávání ředitelů mateřských škol. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu. Vedoucí práce Voda, Jan.

HARTL, P., a H. HARTLOVÁ., 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

LOJDA, J., 2011. *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3902-1.

Metodický manuál k ONIV. [online]. [vid. 2023-01-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/ostatni-neinvesticni-vydaje-oniv-v-regionalnim-skolstvi/>

MIŠOVIČ, J., 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

MLÁDKOVÁ, L., a P. JEDINÁK., 2009. *Management*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-230-1.

MUŽÍK, J., 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-220-9.

NIERMEYER, R. a M. SEYFFERT., 2005. *Jak motivovat sebe a své spolupracovníky*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1223-7.

Operační program Jan Amos Komenský. [online]. [vid. 2023-01-13]. Dostupné z: <https://opjak.cz/>

PALÁN, Z., 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

PLAMÍNEK, J., 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.

PLAMÍNEK, J., 2011. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3664-8.

- PLAMÍNEK, J., 2015. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5515-1.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA., 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J., ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PUGNEROVÁ, M., 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
- RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC., 2008. ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RIEDL ČERNÍKOVÁ, B., I. TROJANOVÁ a M. TURECKIOVÁ., 2019. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-258-2.
- Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých. [online]. [vid. 2023-01-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/vi-mezinarodni-konference-o-vzdelavani-dospelych-confintea>
- STOCK, Ch., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-8515-8.
- SVOBODOVÁ, Z., 2020. *Základy metodologie výzkumu (kvalitativní přístupy)* [online]. [vid. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/book/zaklady-metodologievyzkumu-kvalitativni-pristupy/>
- ŠOLCOVÁ, H., 2014. *Faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitelů mateřských škol*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu. Vedoucí práce Kitzberger, Jindřich
- ŠVARŤÍČEK, R. a K., ŠEĎOVÁ., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

- TROJAN, V., 2021. *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7676-009-7.
- TROJANOVÁ, I., 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.
- TROJANOVÁ, I., 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.
- URBAN, J., 2017. *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-271-99-2.
- VÁGNEROVÁ, M., 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
- VEBER, J., 2009. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-274-1.
- VETEŠKA, J., 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-04-8.
- VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, J. a J. SALIVAROVÁ., 2013. ed. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-12-3.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ., 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-6871-7.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., [online]. [vid. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů., [online]. [vid. 2023-01-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>

Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce. [online]. [vid. 2023-01-15]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Zákon č. 561/2004, Sb., Školský zákon. [online]. [cit. 2023-01-15] Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., [online]. [cit. 2023-01-08]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas – souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru pro účely výzkumu k diplomové práci

Příloha 2: Výňatek rozhovoru s respondentkou

Příloha 1: Informovaný souhlas – souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru pro účely výzkumu k diplomové práci

Informovaný souhlas

Souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru pro účely výzkumu k diplomové práci

Vážená paní,

v souvislosti s Vaší účastí na výzkumu k diplomové práci, jejímž cílem je zjistit, jak vnímají ředitelky mateřských škol s dlouholetou praxí svou vlastní motivaci se dále vzdělávat, rozvíjet a identifikovat určitá klíčová či kritická motivační období, se na Vás obracím s žádostí o poskytnutí individuálního rozhovoru. Vaše názory a zkušenosti přispějí k řešení problémů, kterých se výzkum týká.

Rozhovor není zatížen žádným rizikem. Pokud by Vám však některá otázka byla nepříjemná, nemusíte na ni odpovédět. Máte také právo rozhovor kdykoliv přerušit, a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat.

Ujišťuji Vás, že rozhovor je důvěrný. Rozhovor bude nahráván, aby Vaše informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Vaše identita bude známa výzkumníkovi, který s touto informací bude pracovat v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákonem č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR). Rozhovor bude zpracován pod unikátním kódem. Výsledky rozhovoru budou použity výhradně pro účely diplomové práce s názvem Hrozby a příležitosti v motivaci vedoucích pracovníků ve školství s dlouholetou praxí v oblastech dalšího vzdělávání, a pouze v anonymní podobě.

Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které mi sdělíte, prosím, abyste k takovému zpracování udělil/ udělila svůj dobrovolný souhlas.

S úctou a poděkováním, Bc. Jana Hájková (autor DP)

Subjekt: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání (KAMV), Myslíkova 7,

Praha 1, 110 00

Kontaktní osoba: Bc. Jana Hájková (autor DP)

Čestné prohlášení

- a. Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o tom, že podle výše uvedených právních předpisů
o zpracování osobních údajů mám právo:
- kdykoliv odvolat udělený souhlas, a to pro každý ze shora uvedených účelů samostatně;
 - vyžádat si informaci o tom, jaké mé osobní údaje zpracovávány;
 - vyžádat si opravu nebo doplnění mých osobních údajů;
 - žádat výmaz osobních údajů, pro jejichž zpracovávání již dále není důvod;
 - žádat omezení zpracovávání údajů, které jsou nepřesné, neúplné nebo u nichž odpadl důvod jejich zpracování, ale nesouhlasím s jejich výmazem;
 - žádat umožnění přenesení zpracovávaných údajů;
 - vznést námitku proti zpracování mých osobních údajů pro přímý marketing, včetně souvisejícího profilování;
 - nebýt předmětem automatizovaného individuálního rozhodování, včetně profilování;
 - mám právo dostat odpověď na svou žádost bez zbytečného odkladu, v každém případě do jednoho měsíce od obdržení žádosti správcem.

Pro kontaktování správce ve věci zpracování osobních údajů lze využít následující kontakt (telefonní číslo, emailová adresa) na výzkumníka

Jméno a příjmení, tel.: Bc. Jana Hájková,

- b. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného individuálního rozhovoru a porozuměl/a mu.
- c. Souhlasím s tím, že úryvky z individuálního rozhovoru mohou být součástí diplomové práce. Pro tyto účely smí být úryvky z individuálních rozhovorů uvedeny jen v anonymizované podobě bez mého jména a souvislosti s mojí osobou.
- d. Prohlašuji, že jsem byl seznámen s tím, že po obhajobě diplomové práce budou individuální rozhovor a s ním spojené materiály smazány.
- e. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a beru je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na individuálním rozhovoru.
- f. Prohlašuji, že jsem plně způsobilý/á k právním úkonům a jako takový/á prohlašuji, že jsem informován/a o skutečnosti, že individuální rozhovor poskytnu dobrovolně a jsem oprávněn/a kdykoliv od něj odstoupit.

- g. Prohlašuji, že беру на vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním mých osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento souhlas je sepsán ve dvou vyhotoveních s povahou originálu, přičemž jedno vyhotovení obdrží účastník výzkumu a jedno vyhotovení obdrží výzkumník diplomové práce.

Účastník

výzkumu: Jméno a příjmení (tiskacím) Podpis Místo Datum

Výzkumník:

Jméno a příjmení (tiskacím) Podpis Místo Datum

Příloha 2: Výňatek rozhovoru s respondentkou

Tazatelka:

Tak já jsem se chtěla zeptat, jestli mi řeknete, kolik let jste ve vedoucí funkci?

Respondentka:

Ho, ho, ho... eeee... A teď je rok 23, že jo? No, hele 21 let... já vám to řeknu. No a 2003 zapsaná škola do rejstříku. 2002 jsme začínali, takže 2002 jsme začínali, no. Takže od té doby jsem ředitelkou, ano.

Tazatelka:

21 let, to je krásný. A co pro Vás znamená se dál vzdělávat po těch 21 letech ve funkci?

Respondentka:

Nedělám nic jiného. Jako opravdu nedělám nic jiného. Já jsem za těch 21 let vystudovala 2 vysoké školy a udělala jsem si miliardu prostě všeho. Hele, je mi pětapadesát letos. A v naší profesi nemáte vlastně možnost žádného růstu. Jo... když jako jsem v roce 86 absolvovala střední pedagogickou školu, tak od té doby můžu učit a můžu učit doteď a můžu učit pořád stejně a je to báječný... Ale tak takhle ne! Ale na druhou stranu vlastně nemáte možnost jako žádného růstu. Kromě toho, že můžete být ředitelka a já jsem si to nevybrala, to to prostě přišlo. Takže jediný růst, který jako máte? Je sebevzdělávání, to znamená být pořád lepší a lepší...

Tazatelka:

Jaká byla Vaše cesta? Jak jste se stala ředitelkou mateřské školy?

Respondentka:

Já učím od roku opravdu 1986. A já jsem prostě na jaře maturovala a na podzim jsem nastoupila do práce. A od té doby vlastně učím, nic jiného jsem nikdy nedělala. Kolem roku 2000 se zavíraly v Praze mateřské školy jako v celé republice, protože bylo málo dětí, tak proto teď máme málo mateřských škol, takže.... A my jsme v jedné takové malé... jsme měli... a učila tam moje máma, a tak jako jsme si to tam tak jako hrály na svém písčičku a oni nás chtěli zavřít. No a když už to jako opravdu bylo, že nás chtěli zavřít, tak já jsem tenkrát panu starostovi na té jedné schůzi, na té poslední říkala, tak my si to vezmeme do soukroma a on se na mě podíval a říkal: „Přijďte zítra a vy budete paní ředitelka.“ A takhle to dopadlo. Takže od té doby. Od roku 2003 máme školu zapsanou v rejstříku škol. Takže opravdu, opravdu 20 let a rok předtím jsme vlastně jako fungovali, protože musíte fungovat, abyste mohli být zapsaní, že jo. Takže takhle to je.

Tazatelka:

Jelikož máte určitě za těch 21 let ve funkci hodně zkušeností a poznatků, byla byste pro zavedení kariérního řádu pro vedoucí pracovníky? Pokud ano, proč?

Respondentka:

Já asi jo, já jsem to, já jsem toho příznivcem i u učitelů, protože si prostě myslím, netvrdím, že je to jediná cesta. To opravdu netvrdím, ale je to jedna z cest, jakým způsobem udělat v té práci ten postup, o kterém jsem mluvila. Protože tam vlastně není žádný kariérní postup... takže to není jako nějak zvlášť motivující. My sice máme povinný vzdělávání, i to je sice pravda, ale není definováno, co to znamená. To znamená, když holky půjdou prostě na 3 kurzy tady za rok na online na hodinu, tak je to stejné vzdělávání, jako když někdo vystuduje vysokou školu. Má to stejnou hodnotu.

Tazatelka:

Co konkrétně Vás motivuje se dále vzdělávat?

Respondentka:

Tak pro mě je to, že to pro mě je to jako sebezhodnocování, nebo já nevím, jak to říct. Pro mě je to být pořád lepší. Já jsem nikdy nechtěla dělat nic jiného, než jsem chtěla učit v mateřské škole, tak ale neznamená to, že budu učit tak jako v roce 86. To je cesta do hrobu, jo. Takže pro mě je vzdělávání jako opravdu, jako zcela zásadní. Úplně, úplně zásadní a je to zásadní. Takže nutím všechny své kolegyně k tomu, aby se sebevzdělávaly a vzdělávaly a nutím k tomu i všechny své děti. A je to to jediný, co jim můžu dát a je to jako naprosto jako opravdu zásadní jo, opravdu zásadní.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Šest typů profesní dráhy učitelů a vedoucích pracovníků škol

Obrázek 2: Kariérní systém pedagogických pracovníků v České republice

Obrázek 3: Etapy celoživotního učení

Obrázek 4: Maslowova pyramida potřeb

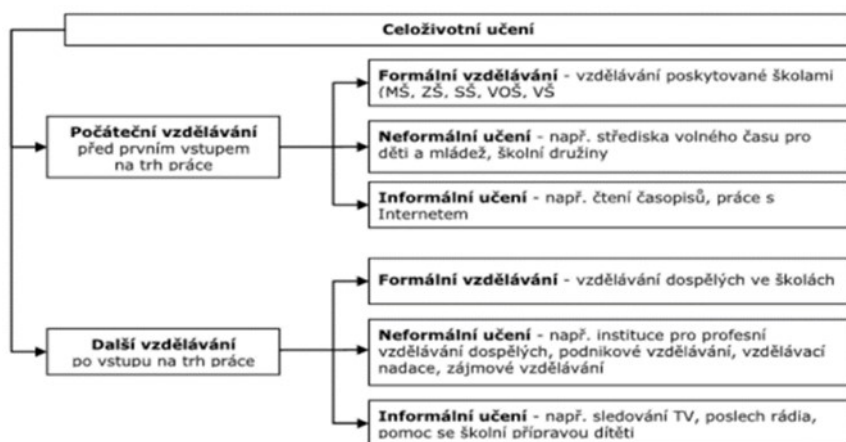
Obrázek 1: Šest typů profesní dráhy učitelů a vedoucích pracovníků škol



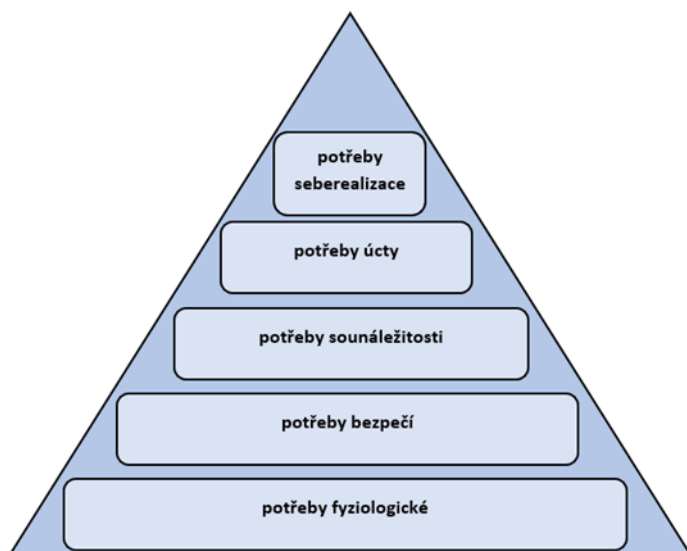
Obrázek 2: Kariérní systém pedagogických pracovníků v České republice

UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY				
Kariérní stupeň	základní činnost	specializovaná činnost nebo specializace	odborná kvalifikace	další kvalifikační předpoklady
1.	Vzdělávací a výchovná činnost směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků dětí v mateřské škole podle vzdělávacího programu. (8. platová třída)	ne	§ 6 z.	ne
2.	Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy. Aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně případné individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. (9. platová třída)	ne	§ 6 z.	1 rok praxe
3.	Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy. Aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně případné individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. (9. platová třída)	ano	§ 6 z.	§ 9 v. 1 rok praxe
4.	Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a individuálních vzdělávacích plánů. (10. platová třída)	ano	§ 6 z.	§ 9 v. 3 roky praxe
5.	Stanovování koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol včetně jejich koordinace v regionu. (11. platová třída)	ano	§ 6 z.	§ 7 a § 9 v. 4 roky praxe

Obrázek 3: Etapy celoživotního učení



Obrázek 4: Maslowova pyramida potřeb



Seznam tabulek

Tabulka 1: Důvod vyhlášení konkurzu

Tabulka 2: Popis výzkumného vzorku

Tabulka 1: Důvod vyhlášení konkurzu

Důvod vyhlášení konkurzu	Počet (celkový počet 1465)	Podíl v %
Konec řádného funkčního období ředitele školy	1004	68,5
Ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy, rezignace	325	22,2
Jiné důvody (zřizování nových škol, úmrtí ředitele, sloučení škol apod.)	62	4,2
Opakovaný konkurz (v předešlém konkurzu na ředitele téže školy nebyl vybrán žádný uchazeč)	31	2,1
Odvolání ředitele školy z funkce z jiného důvodu	15	1,0
Návrhy na vyhlášení konkurzu podané českou školní inspekcí	14	1,0
Odvolání ředitele školy z funkce na návrh české školní inspekce	5	0,3
Opakovaný konkurz (žádného z vybraných uchazečů zřizovatel nejmenoval ředitelem školy)	5	0,3
Odvolání ředitele školy na návrh školské rady	4	0,3

Tabulka 2: Popis výzkumného vzorku

Pseudonym pro respondentku	Pohlaví	Počet let ve funkci ředitelky	Dosažené vzdělání	Počet tříd
Respondentka číslo 1	žena	30 let	Střední škola	2 třídy
Respondentka číslo 2	žena	21 let	Vysoká škola	2 třídy
Respondentka číslo 3	žena	13 let	Vysoká škola	2 třídy
Respondentka číslo 4	žena	17 let	Vysoká škola	2 třídy
Respondentka číslo 5	žena	19 let	Vysoká škola	1 třída
Respondentka číslo 6	žena	15 let	Vysoká škola	2 třídy
Respondentka číslo 7	žena	8 let	Vysoká škola	23 tříd
Respondentka číslo 8	žena	7 let	Vysoká škola	1 třída