

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Plánování profesního rozvoje učitele základní školy

Planning the professional development of a primary school teacher

PaedDr. Bc. Dana Martinková, Ph.D.

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Plánování profesního rozvoje učitele základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. dubna 2018

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce PhDr. Michaelě Tureckiové, CSc. za ochotu, podnětné rady a připomínky při vedené mé diplomové práci.

PaedDr. Bc. Dana Martinková, Ph.D.

## **ABSTRAKT**

Práce se věnuje problematice personálních činností managementu vzdělávací organizace. Zabývá se popisem a analýzou procesu plánování profesního rozvoje učitelů základních škol. Autorka vymezuje pojmy rozvoj organizace, strategické personální plánování a rozvoj pracovníka, kterému se věnuje i z hlediska právního vymezení. Zaměřuje se na cyklus plánování profesního rozvoje, na specifika plánu profesního rozvoje učitele a roli ředitele základní školy v tomto procesu. Z teoretických poznatků vyvozuje vlastní výzkum uskutečněný formou regionální výzkumné sondy v Plzeňském kraji. Z výsledků dotazníkového šetření a rozhovorů s řediteli základních škol, ve kterých jsou uskutečňovány procesy profesního rozvoje učitelů, a kvantitativní obsahové analýzy plánů profesního rozvoje učitelů jsou získány informace, které tvoří základ popisu procesů plánování profesního rozvoje učitelů v základních školách Plzeňského kraje.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Plán profesního rozvoje, profesní rozvoj učitele, rozvoj organizace, rozvoj pracovníka, strategické personální plánování

## **ABSTRACT**

The work deals with problems of personal management activities of an educational organization. It describes and analyses the process of planning of the professional teachers' development at primary school level. The author defines organizational development terms, strategic personal planning and finally the development of a worker where she devotes a great part to the point of view coinciding with juridical framework. She focuses on the professional development cycle, plan specifics of teacher's development and the headmaster's role at the primary school in this process. On the basis of theoretical findings she derives her own research realized in the form of regional Pilsen region research. Information is obtained from surveying headmasters at primary schools where teachers' professional development procedures and quantitative content analyses of teachers' professional development plan are realized and this adds up to the basis of planning process description in the development of teachers at primary schools in Pilsen region.

## **KEYWORDS**

Professional development plan, teacher's professional development, development of the organization, worker's development, strategic personal planning

## Obsah

Úvod .....	7
1 Rozvoj organizace .....	9
1.1 Rozvoj organizace.....	9
1.2 Strategické personální plánování .....	11
2 Rozvoj pracovníka.....	13
2.1 Právní vymezení rozvoje pracovníka.....	13
2.2 Rozvoj pracovníků.....	16
3 Plánování profesního rozvoje .....	20
3.1 Plánování profesního rozvoje .....	21
3.2 Cyklus profesního rozvoje .....	25
3.2.1 Analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje.....	25
3.2.2 Stanovení cílů rozvoje .....	28
3.2.3 Příprava plánu rozvoje.....	28
3.2.4 Realizace naplánovaných aktivit .....	30
3.2.5 Hodnocení výsledků rozvojového plánu .....	31
3.3 Specifika profesního rozvoje učitele.....	33
3.4 Role vedoucího pracovníka v plánování profesního rozvoje.....	38
4 Metodologická východiska výzkumného šetření .....	44
4.1 Výzkumné otázky .....	45
4.2 Vymezení objektu šetření .....	46
4.3 Metody výzkumu, předvýzkum .....	47
4.4 Časový harmonogram výzkumu .....	50
5 Výsledky výzkumného šetření .....	51

5.1	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	51
5.2	Vyhodnocení kvantitativní obsahové analýzy .....	61
5.4	Vyhodnocení rozhovorů .....	63
5.5	Interpretace výsledků .....	66
5.6	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	74
	Závěr.....	76
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	79
	Seznam příloh.....	86

## Úvod

Kvalita školy je odrazem kvality pedagogických pracovníků, kteří v ní působí. Oblast řízení pracovního výkonu a rozvoje pedagogických pracovníků základní školy je oblastí strategického významu, která ve svém důsledku ovlivňuje chod školy a zároveň realizaci koncepce jejího rozvoje. Řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků je záležitostí především ředitele, který nese za tuto oblast dle písm. c) odst. 1 § 164 školského zákona odpovědnost.

Úkolem ředitele je cíleně pomáhat učitelům na jejich profesní cestě k efektivnímu vzdělávání žáků a vytvářet takové podmínky, které podporují vnitřní motivaci učitelů pro jejich profesní rozvoj, umožňují jejich vzdělávání, navozují hledání nových pedagogických cest, stimuluji spolupráci učitelů a sdílení zkušeností. Každý učitel je jiný, a proto musí ředitel školy vycházet z individuálních možností konkrétního učitele, z jeho aktuální situace i z aktuálních podmínek školy. Rozvoj učitele je postaven na individuálním přístupu, je plánovaný a rozvojové cíle jsou pravidelně vyhodnocovány. (NIDV, online, s. 2 - 4)

Cílem práce je popis a analýza procesu plánování profesního rozvoje učitelů základních škol v Plzeňském kraji.

Teoretická část práce nejprve seznamuje s problematikou rozvoje organizace v souvislosti se strategickým personálním plánováním a následně se věnuje problematice rozvoje pracovníka a právnímu vymezení rozvoje pracovníka. Hluběji se zabývá procesem profesního rozvoje a jednotlivými fázemi cyklu profesního rozvoje: analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje, stanovení cílů rozvoje, příprava rozvojového plánu, realizace naplánovaných aktivit, vyhodnocování výsledků plánu rozvoje. Následná část je věnována specifikům profesního rozvoje učitele a roli ředitele základní školy v tomto procesu.

Předmětem výzkumného šetření je analýza procesů profesního rozvoje učitelů základních škol. Výzkumná část je věnována stanovení výzkumného vzorku šetření, metodologickým hlediskům dotazníkového šetření, rozhovorů a kvantifikační analýzy



plánů profesního rozvoje učitelů a časovému harmonogramu výzkumu. Výzkum je pojat jako regionální výzkumná sonda v základních školách všech typů zřizovatelů v Plzeňském kraji. Na základě výsledků dotazníkového šetření v základních školách, které uskutečňují proces profesního rozvoje učitelů, kvantitativní obsahové analýzy plánů profesního rozvoje učitelů a výsledků doplňujícího rozhovoru s řediteli zkoumaných základních škol budou vyhodnoceny výzkumné otázky. Získané informace budou základem pro popis procesů plánování profesního rozvoje učitelů v základních školách Plzeňského kraje.

Školská legislativa stanovuje, že ředitel školy je odpovědný za kvalitu výchovné a vzdělávací práce školy a zároveň i za profesní rozvoj učitelů. (Školský zákon, § 164) Management školy má ve škole nastavit takové procesy, které podporují profesní rozvoj učitelů. Měřítkem kvality pedagogické práce je zlepšování výsledků vzdělávání žáků. Úspěchy žáků následně motivují učitele k vlastnímu profesnímu rozvoji, a tím dochází k růstu kvality školy. (NIDV, online, s. 2)

# 1 Rozvoj organizace

S pojmem rozvoj organizace se v současné době setkáváme velmi často. Význam slova rozvoj je chápán jako „*postupné mohutnění, zesilování, rozšiřování, zpravidla zdokonalováním něčeho*“. (Ústav pro jazyk český, 2015, online)

První část kapitoly se věnuje pojmu rozvoj organizace v souvislosti s rozvojem lidských zdrojů, druhá část nastiňuje problematiku strategického plánování organizace v souladu se strategiemi personálního plánování jako nutného předpokladu pro směřování rozvoje organizace.

## 1.1 Rozvoj organizace

Současnost přináší řadu změn, které se odrážejí v životě společnosti a vyvolávají otázky směřující k budoucnosti. Ani v oblasti organizací a jejich managementu tomu není jinak. Organizace totiž „*není statickým modelem, ale živoucím organismem, který se v průběhu času mění*“. (Dědina, Odcházel, 2007, s. 210) Změny ve společnosti přinášejí nové prostředí, na které musí organizace reagovat, aby mohla růst a dále se rozvíjet. Organizace se proto zaměřuje jak na externí, tak na interní podněty, na potřeby i očekávání celé organizace nebo jednotlivců. Armstrong zdůrazňuje, že současné pojetí rozvoje organizace je zaměřené „*na zlepšování výkonu organizace prostřednictvím iniciativ napříč celou organizací*“. (Armstrong, 2015, s. 206) Tyto iniciativy jsou představovány chováním lidí, jejich pracovní angažovaností a potenciálem.

Dědina s Odcházelem definují rozvoj organizace jako „*systematický proces, během kterého jsou nové či modifikované principy a praktiky organizačního chování aplikovány tak, aby vedly k rostoucí efektivitě jednotlivců i celé organizace*“. (Dědina, Odcházel, 2007, s. 210). Armstrong chápe pojem rozvoj organizace jako „*systematický proces zlepšování schopnosti organizace, která souvisí s procesem vykonávání práce*“. (Armstrong, 2015, s.

200) Podle Chartered Institute of Personnel and Development je rozvoj organizace „*plánovaný a systematický přístup, který zajišťuje trvalé fungování organizace cestou zapojování lidí, kteří v organizaci nebo pro organizaci pracují*“. (CIPD in Armstrong, 2015, s. 201). Na základě uvedených přístupů lze rozvoj organizace charakterizovat jako systematický proces zlepšování výkonu organizace prostřednictvím svých zaměstnanců.

Změny prostředí vytvářejí na organizaci tlak (společenský, ekonomický, technologický) a nutí ji ke změnám v oblasti znalostí, co nejrychlejšími reakcemi, schopnosti přizpůsobení se požadavkům okolního prostředí. Cimbálníková hovoří v souvislosti s rozvojem organizace o strategii rozvoje lidských zdrojů, která je v dnešních úspěšných organizacích naplňována metodou učící se organizace. Učící se organizaci lze charakterizovat jako typ organizace, ve které lidé „*neustále zvyšují svou schopnost dosahovat požadovaných výsledků prostřednictvím společného učení se, jak se podílet na vytváření a zlepšování reality*“. (Petříková, 2010, s. 41 – 42) Cílem rozvoje lidských zdrojů v organizaci je dosažení rovnováhy mezi individuální iniciativou a tvořivostí pracovníka s pravidly a řády organizace. (Cimbálníková, 2013, s. 41)

Organizace se může v měnících se podmínkách rozvíjet, pokud naplňuje některé předpoklady rozvoje, jako je např. podpora a podněcování pracovníků při jejich osobním rozvoji a růstu, pocit spokojenosti zaměstnanců v daném pracovním týmu, zaměření strategie rozvoje organizace na zlepšování kvalit pracovního života jejích členů, zvyšování efektivity rozvoje na základě analýzy slabých a silných stránek organizace, rozpoznávání negativních jevů v organizaci pomocí diagnostiky problému. (Armstrong, 2015, s. 212)

Jak bylo výše uvedeno, rozvoj organizace zahrnuje jak rozvoj organizace samotné, tak rozvoj jejích pracovníků. Při dosažení oboustranné rovnováhy dochází ke zvýšení výkonnosti celé organizace. Nelze se zaměřit jen na jedno a druhému se nevěnovat. V současné době se proto mnoho organizací soustřeďuje na organizační učení a organizační rozvoj, protože prostředí organizace dává možnost uplatnit individuální kvality pracovníků a zároveň tyto kvality rozvíjet. (Plamínek, 2011, s. 160)

## 1.2 Strategické personální plánování

Rozvoj organizace je směřován její celkovou strategií, tedy dlouhodobými a komplexně pojatými cíli organizace. Samotným jádrem strategického plánování je personální strategie, neboť pracovníci jsou rozhodujícím zdrojem, který je v organizaci k dispozici. (Koubek, 2015, s. 23)

Podstatou strategického plánování je „*analýza současné a budoucí situace organizace, určení směru jejího rozvoje a prostředků k dosažení zamýšleného stavu*“. (Kocianová, 2010, s. 72 - 73) Strategie se odráží v dlouhodobých cílech organizace, v naplňování hlavního účelu organizace, v zaměření se na činnosti a zdroje potřebné pro dosažení záměrů organizace. Vytyčené cíle se stávají součástí strategie. Strategické plánování umožňuje sestavování plánů pro jednotlivé organizační složky a funkční oblasti organizace. Strategické plánování je velmi složitý proces, který vyžaduje analýzu vnějších faktorů působících na organizaci a jejich neustálé porovnávání s kapacitami organizace, přičemž se jedná o plánování v neurčitých podmínkách. Nelze totiž s jistotou předvídat, jaká bude vnější a vnitřní situace organizace. Strategické plánování vyžaduje shromažďování mnoha informací, zahrnuje identifikaci silných a slabých stránek organizace, analýzu příležitostí a hrozeb a monitorování specifických podmínek, v nichž organizace působí. (Kocianová, 2010, s. 73)

Armstrong uvádí příklady strategií rozvoje organizace, které se věnují oblastem personálního plánování, jako je odměňování, řízení pracovního výkonu, zlepšování kvality týmové práce, získávání a rozvíjení talentovaných lidí aj. Strategie rozvoje organizace mohou být realizovány mj. také rozvojem pracovníků. (Armstrong, 2015, s. 206)

Strategickými přístupy k rozvoji zaměstnanců formou průběžného učení, ve kterém rozvojové cíle vznikají z reálných organizačních problémů, mohou jednotlivci sami ovlivňovat obsah svých rozvojových aktivit. Tento strategický přístup představuje široký a dlouhodobý pohled na plnění strategických cílů organizace. Podstatou je zabezpečení toho, aby organizace měla pro naplňování svých současných i budoucích potřeb správnou kvalitu zaměstnanců. (Bláha, 2013, s. 122)

Pro strategické personální plánování je důležité, aby personální plány vycházely ze strategických cílů organizace a byly s nimi v souladu, aby byly mezi plány organizace a personálními plány uplatněny časové vztahy a aby bylo personální plánování celoorganizační záležitostí (manažeři organizace věnují náležitou pozornost personálnímu řízení a plánování při zajišťování rozvoje organizace). (Koubek in Kocianová, 2010, s. 74)

Na strategický rozvoj organizace lze pohlížet ze dvou hledisek. Jedná se o strategii rozvoje od organizace k jednotlivci (strategie organizačního rozvoje) a od jedince k organizaci (strategie rozvoje jednotlivců). (Hroník, 2012, s. 20)

- Strategie organizačního rozvoje (od organizace k jedinci). Pro rozvoj organizace je charakteristické zaměření se na změnu fungování celé organizace a jejích částí. Tato strategie se vyznačuje společnou prací na konkrétních problémech za chodu organizace a vzdělávání zaměstnanců má podpůrnou roli.
- Strategie rozvoje jednotlivců (od jedince k organizaci). Východiskem této strategie je představa, že organizace je na dobré úrovni, pokud má personálně a odborně podporované jedince na základě vhodného kompetenčního profilu. Při koncipování kompetenčních modelů bylo uplatněno psychologické východisko, jehož základem byly tři skupiny kompetencí – interpersonální kompetence, kompetence řešení problému a kompetence sebeřízení.

K tomu, aby se mohla organizace rozvíjet a naplňovat svůj cíl, je nutné dosažení souladu mezi strategickým plánováním organizace a vedením lidí. Současně je nutný požadavek, aby lidé byli řízeni takovým způsobem, který je v souladu se strategií organizace. Pouze v synergii strategického plánování a personálních činností se může organizace rozvíjet a zhodnocovat bohatství skryté v lidských zdrojích „*investováním do systému řízení lidských zdrojů, především do plánování, získávání, výběru, hodnocení, odměňování, vzdělávání nebo rozvoje lidí*“. (Šikýř, 2016, s. 52)

## **2 Rozvoj pracovníka**

Východiskem pro rozvoj pracovníků v organizaci je myšlenka, že se lidé mohou měnit, že se chtějí měnit a je v nich něco, co lze rozvíjet. Rozvoj pracovníka je výzvou jak pro zaměstnance, tak i pro organizaci.

První část kapitoly se věnuje právnímu vymezení odborného rozvoje zaměstnanců z hlediska zákoníku práce a školské legislativy. Druhá část sleduje definování pojmu rozvoj pracovníka a zaměřuje se na okolnosti a potřeby rozvoje pracovníků v organizaci.

### **2.1 Právní vymezení rozvoje pracovníka**

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce upravuje oblast pracovně právních vztahů při výkonu závislé práce mezi zaměstnanci a zaměstnavateli. Desátá část zákona obsahuje ustanovení, která se týkají péče o zaměstnance. Tato ustanovení obsahují minimální práva a povinnosti a princip smluvní volnosti umožňuje dohodnout smluvním stranám, aby byla zaměstnancům přiznána péče ve větším rozsahu. Odborný rozvoj zaměstnanců obsahuje zejména ustanovení § 227, ve kterém jsou zahrnuty především tyto formy rozvoje:

- zaškolení a zaučení,
- odborná praxe absolventů škol,
- prohlubování kvalifikace,
- zvýšení kvalifikace.

#### **Prohlubování kvalifikace**

Prohlubování kvalifikace znamená průběžné doplňování stávající kvalifikace, kterým se nemění její povaha. Podmínky prohlubování kvalifikace stanovuje § 230

zákoníku práce. Prohlubování kvalifikace lze chápat jako doškolování, při kterém si zaměstnanec průběžně osvojuje nové znalosti, dovednosti, chování a návyky na základě měnících se požadavků svého současného pracovního zařazení, aby mohl dál a s úspěchem vykonávat sjednanou práci. (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2016, s. 146)

Zákoník práce uvádí, že ustanovením o prohlubování kvalifikace se nijak nemění ustanovení jiných předpisů. Ve školství se jedná především o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a vyhlášku MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Ve vztahu k prohlubování kvalifikace ve školství platí specifický přístup zákona o pedagogických pracovnících k formám, kterými si zaměstnanec může prohlubovat svoji kvalifikaci, např. § 24 umožňující prohlubování kvalifikace pedagogických pracovníků samostudiem. (Valenta, 2013, s. 168)

### **Zvyšování kvalifikace**

Zvýšením kvalifikace se mění její hodnota, kvalifikace se tak může získat nebo rozšířit. Kvalifikace může být zvyšována studiem, vzděláváním, školením či jinou formou získání vyššího stupně vzdělání, vždy pouze v souladu s potřebou zaměstnavatele. Zvyšování kvalifikace je vymezeno v § 231 zákoníku práce.

Speciální právní předpisy mohou za zvýšení kvalifikace považovat i takové studium, které sice není směřováno ke zvýšení stupně vzdělání, ale je právním předpisem předepsáno jako podmínka získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka dle § 6 - 22 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento právní předpis předpokládá pro splnění odborné kvalifikace pedagogického pracovníka na jednotlivých druzích a stupních škol nejen dosažení určitého stupně vzdělání, ale také určité konkrétní zaměření vzdělávacího programu. Účast na takovém doplňujícím studiu, které zpravidla vede k tzv. pedagogické způsobilosti odborníka, je zvyšováním kvalifikace, i když si zaměstnanec absolvováním tohoto studia nezvýšil stupeň vzdělání. (Valenta, 2013, s. 168 - 169)

### **Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je legislativně vymezeno zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a vyhláškou MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zákon č. 563/2004 Sb. v rámci hlavního ustanovení upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém. Podle tohoto zákona jsou pedagogičtí pracovníci po dobu své pedagogické činnosti povinni účastnit se dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci, v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. Zákon ukládá ředitelům škol povinnost pro pedagogické pracovníky organizovat jejich další vzdělávání. Měli by přitom přihlížet ke studijním zájmům pedagogů, jejich potřebám, rozpočtu školy apod.

Vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb. vymezuje druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace – průběžné vzdělávání) a druhy organizací, ve kterých je možné toto studium absolvovat. Vymezuje také činnost akreditační komise s cílem regulace nabídky vzdělávacích programů.



## 2.2 Rozvoj pracovníků

Jednotlivé organizace dokážou různým způsobem formovat potenciál svých pracovníků a v maximální míře je motivovat k vysoké výkonnosti a pozitivnímu vztahu k organizaci. V souvislosti s permanentními změnami ve společnosti se mění i požadavky na odborné znalosti, které jsou na pracovníky kladeny. Neustálé vzdělávání, rozšiřování a prohlubování znalostí a dovedností tvoří celoživotní koloběh rozvoje pracovníků. *„Formuje osobnost jedince tak, aby lépe přispíval k plnění cílů organizace a ke zlepšování mezilidských vztahů v organizaci.“* (Koubek, 2015, s. 257)

Šikýř (2016, s. 139) vymezuje rozvoj pracovníka jako osvojování si nových znalostí, dovedností a schopností nad rámec požadavků současné práce, kterým pracovník zvyšuje svoji uplatnitelnost v organizaci i mimo ni. Cimbálníková (2013, s. 87) charakterizuje rozvoj pracovníka jako vývojový proces umožňující postupovat ze současného stavu znalostí a schopností k stavu budoucímu, ve kterém je zapotřebí zvýšené úrovně těchto schopností, dovedností a znalostí. Podle Koubka znamená rozvoj pracovníků zdokonalování *„jejich pracovních schopností, osobnosti, sociálních vlastností, rozvoj jejich pracovní kariéry směřující k vnitřnímu uspokojení z vykonávané práce, ke sblížení či dokonce ke ztotožnění individuálních zájmů se zájmy organizace i k uspokojování a rozvíjení materiálních a nemateriálních sociálních potřeb pracovníků“*. (Koubek, 2015, s. 17)

O rozvoji pracovníků lze hovořit jako o individuální zaměřenosti na širší oblast způsobilostí (koncepčních, metodologických, řídicích, vůdcovských) a na rozvoj specializovaných profesních kompetencí. V rozvoji pracovníka lze vidět investici do budoucnosti usměrňující jeho potenciál. Rozvoj jednotlivců je zprostředkovaně orientován i na potřeby organizace, především na zajištění jejího budoucího úspěšného fungování. V širším smyslu lze chápat rozvoj pracovníka jako přípravu organizace na jakýkoliv typ organizační změny, jež bude vyžadovat novou rozvojovou úroveň, nebo dokonce nové typy profesních kvalifikací a kompetencí. (Průcha, Veteška, 2012, s. 221 – 222)

Bláha definuje rozvoj pracovníka jako *„vývojový proces, který umožňuje progresivně postupovat ze současného stavu znalostí, dovedností a schopností ke stavu*

*budoucímu, v němž je zapotřebí vyšší úrovně našich znalostí, dovedností a schopností. Jedná se o vzdělávací aktivity zaměřené na přípravu zaměstnanců pro širší, odpovědnější a náročnější pracovní úkoly“.* (Bláha, 2013, s. 122)

Na základě uvedených přístupů je v této práci chápán rozvoj pracovníků jako proces neustálého rozšiřování a inovování jejich specifických schopností, znalostí a dovedností. Jedná se o systematický proces, který mění chování pracovníka, úroveň jeho znalostí a dovedností včetně pracovníkovy motivace a seberealizace. Cílem rozvoje pracovníků je zvýšení jejich schopnosti efektivně dosahovat stanovených cílů, a tím zvýšit prosperitu organizace.

Koncept rozvoje pracovníků se nejprve uplatnil ve firmách, kde vedl ke zvyšování výkonu pracovníků, k souladu zájmů zaměstnavatele a zaměstnance, k nutnosti strategického plánování. V moderní společnosti jsou na jedince kladeny měnící se požadavky na znalosti a dovednosti, aby mohl fungovat jako pracovní síla a být zaměstnatelný. Formování pracovních schopností a dovedností se stává v současné společnosti celoživotním procesem. Stále větší roli v tomto procesu sehrává organizace.

Vedoucí pracovníci organizací si uvědomují, že je třeba zajistit, aby *„dynamika a struktura rozvoje pracovních schopností byly neustále s určitým předstihem v souladu s dynamikou a strukturou rozvoje techniky využívané v organizaci a aby pracovníci organizace byli schopni pružně reagovat na požadavky a potencionální možnosti trhu i na potřebu neustálého zdokonalování systému řízení organizace“.* (Koubek, 2015, s. 252) Nejnovější metody řízení a charakter práce v organizacích vyžadují pracovníky odborně připravené, se schopností osvojovat si další nové znalosti a dovednosti, pracovníky se žádoucím chováním a osobnostními rysy. Rozvojové aktivity jsou stále více zaměřené na formování širšího rozsahu znalostí a dovedností než je současné pracovní zařazení. Vedle těchto profesních specifík se rozvoj pracovníka zaměřuje na formování jeho osobnosti a hodnotových orientací, flexibility a připravenosti na možné změny. (Koubek, 2015, s. 252)

Formování pracovních kompetencí zaměstnanců je reakcí organizace na neustále se měnící nároky vnějšího okolí. I když zpravidla existuje osobní zájem pracovníků na

vlastním rozvoji, je nezbytné, aby vedoucí pracovníci tento proces řídili a usměrňovali. Vzhledem ke změnám charakteru práce se rozvoj pracovníka stává celoživotním procesem a stále více překračuje rámec prvotní profesionální přípravy. Proces rozvoje pracovníka se stále více zaměřuje také na formování jeho osobnosti.

Důvodů, proč se organizace zaměřují na rozvojové potřeby svých pracovníků, je celá řada. Především v důsledku překotného rozvoje nových poznatků a technologií znalosti a dovednosti pracovníků rychleji zastarávají. Také se rychleji mění lidské potřeby a s nimi i služby a trh, což si vynucuje pružnost organizací včetně jejich pracovníků. Technika a technologie se vlivem prudkého rozvoje častěji obměňují a tyto změny se projevují ve struktuře organizací. Kvalita výrobků a služeb je zvyšována a důraz je kladen na službu zákazníkovi. Mění se vnější podnikatelské prostředí, povaha práce, její organizace a způsoby řízení (dochází k prohlubování a rozšiřování práce, delegování, posilování pravomocí, ...). Informační technologie se překotně rozvíjejí a novinky jsou implementovány do organizací, globalizace způsobuje pohyb a komunikaci v internacionálním prostředí. Společnost vyvíjí tlak na snižování nákladů, lepší využívání technologií a technických zařízení. Mění se hodnotové orientace lidí, důraz je kladen na kvalitu pracovního života, ale současně se projevuje zvýšená orientace pracovníků na vzdělávání. Péče o rozvoj a vzdělávání pracovníků tvoří dobrou pověst zaměstnavatele a usnadňuje získávání pracovníků i jejich stabilizaci v organizaci. (Koubek, 2015, s. 252 – 253)

Pojetí rozvoje pracovníků v organizaci závisí na povaze práce, kterou vykonávají, na používaných technologiích i na mnoha dalších faktorech. Současný přístup k rozvoji pracovníka vnímá zaměstnanec *„nejen jako součást nákladů, ale jako produktivního činitele, o něž je třeba pečovat, do něhož se vyplatí investovat a kterého je nutno všestranně využít“*. (Cimbálníková, 2013, s. 87) Rozvoj pracovníků zahrnuje nejrůznější aktivity, které můžeme rozdělit do tří oblastí (podle Cimbálníková, 2013, s. 87):

- prohlubování a rozvoj pracovních schopností – jedná se o rozvoj kompetencí pracovníků, které souvisejí s měnícími se požadavky daného pracovního místa;

- rozšiřování pracovních kompetencí – vede ke zvyšování použitelnosti pracovníka, který získává nové znalosti a dovednosti potřebné k vykonávání práce na dalších pracovních místech;
- formování osobnosti pracovníka – rozvoj osobnosti pracovníka se odráží v mezilidských vztazích, v jeho chování a v jeho motivaci.

Rozvoj pracovníka formuje především jeho pracovní potenciál a vytváří z jedince adaptabilní pracovní zdroj. Kromě toho formuje i pracovníkovu osobnost tak, aby zaměstnanec lépe přispíval k plnění cílů organizace a ke zlepšování mezilidských vztahů v organizaci. Z pohledu manažera se v oblasti řízení organizace střetávají dvě hlediska: ekonomické hledisko, které využívá lidskou práci, a sociální hledisko, které souvisí s naplňováním osobních cílů, motivací k sebezvoji, se zvyšováním kvalifikace a tvořivosti, spokojeností s prací, pracovním prostředím, klimatem organizace apod. (Koubek, 2015, s. 257)

Z uvedených poznatků vyplývá, že rozvoj pracovníka formuje jeho pracovní schopnosti, znalosti a dovednosti. Rozvoj je orientován na získávání širšího souboru znalostí a dovedností, než jaké jsou nezbytné k vykonávání současného zaměstnání, často překračují i meze oboru. Kromě formování ryze pracovních schopností patří v této oblasti významné místo i formování osobnosti jedince.

### 3 Plánování profesního rozvoje

Plánování profesního rozvoje pracovníků se zaměřuje na budoucnost, na perspektivní potřebu rozvoje schopností a dovedností pracovníků v souladu se strategickým plánováním organizace. Jednotliví pracovníci by měli očekávat, že převzou značnou část odpovědnosti za řízení svého vlastního rozvoje. Přitom ale potřebují určitou pomoc a podporu ze strany organizace a vedoucích pracovníků. Manažeri organizace tvoří „*klíčovou roli při plánování, organizování a usnadňování zapracování nových zaměstnanců, při vytváření příležitostí ke vzdělávání a rozvoji, při koučování nebo mentorování, při přezkoumávání pracovního výkonu a individuálního rozvoje*“.  
(Armstrong, 2015, s. 375)

Pro profesní rozvoj pracovníků v organizaci platí cyklus, který začíná rozpoznáním potřeb rozvoje pracovníka z analýzy práce, ze zkoumání pracovního výkonu a z požadavků pracovního místa současného nebo budoucího. Analýza rozvojových potřeb je založena na pochopení toho, co se na dané pracovní pozici od pracovníka očekává, jaké znalosti a dovednosti jsou potřebné k výkonu dané práce v porovnání se skutečným stavem schopností, znalostí a dovedností pracovníka. Zjištěný rozdíl je definován jako potřeba rozvoje pracovníka a je základem pro tvorbu plánu profesního rozvoje pracovníka.  
(Cimbálníková, 2013, s. 88 – 89)

První kapitola se zaměřuje na plánování rozvoje pracovníka formou plánu profesního rozvoje a seznamuje s jednotlivými fázemi cyklu profesního rozvoje pracovníků z pohledů různých autorů. Druhá kapitola se podrobněji věnuje jednotlivým fázím cyklu rozvoje pracovníka. Ve třetí kapitole jsou popsána specifika profesního rozvoje učitele. Princip systémovosti a systematičnosti je uveden v souvislosti s cyklickým procesem profesního rozvoje učitele a v souladu s naplňováním strategických plánů školy. Závěrečná část třetí kapitoly uvádí souvislosti mezi profesním rozvojem učitele a výsledky výchovně vzdělávacího procesu žáků. Čtvrtá kapitola je věnována řediteli školy jako lídrovi a zároveň manažerovi cyklu profesního rozvoje učitelů. Zdůrazňuje význam vlastního profesního rozvoje vedoucího pracovníka a seznamuje se závěry mezinárodního

šetření TALIS 2013 v oblasti profesního rozvoje učitelů za podpory ředitelů základních škol.

### 3.1 Plánování profesního rozvoje

Plán profesního rozvoje je zařazován (Koubek, 2015; Kocianová, 2010) mezi dílčí personální plány jako jsou např. plány získávání a výběru pracovníků, plány rozmísťování pracovníků, plány následnictví, plány hodnocení pracovníků.

Cílem plánu profesního rozvoje je, aby s jeho pomocí pracovník získal takové znalosti a dovednosti, které budou rozvíjet jeho profesní kompetence. Plán profesního rozvoje říká, „*co je třeba udělat (cíl), jak je to třeba udělat (způsob) a jaké zdroje jsou k tomu třeba.*“ (Cimbálníková, 2013, s. 88 – 89)

Plánování profesního rozvoje provádějí jednotliví zaměstnanci, jimž nabízí vedení organizace podporu a radu, obvykle v souvislosti s přezkoumáváním pracovního výkonu a individuálního rozvoje. Plány profesního rozvoje vymezují opatření, která hodlají jednotliví zaměstnanci podniknout za účelem svého rozvoje. Zaměstnanci přijímají odpovědnost za vypracování a uskutečňování těchto plánů, ale zároveň jsou podporováni ze strany vedení organizace.

Plán profesního rozvoje navazuje na dohodu o řízení pracovního výkonu, která může být součástí hodnocení pracovní výkonnosti. „*Rozvojový plán v sobě integruje tři různé úhly pohledu. Obsahuje vlastní představu, představu nadřízeného na základě zhodnocení souladu či nesouladu mezi očekávanými a reálnými výsledky, a plán, který odráží budoucí potřebu znalostí a dovedností.*“ (Hroník, 2007, s. 140)

Plán profesního rozvoje je vyjádřen v podobě písemné smlouvy o rozvoji. Jedná se o formální dohodu mezi vedoucím pracovníkem a zaměstnancem, která vymezuje, jaké vzdělávání se má uskutečnit, jakých cílů má být dosaženo a jakou roli při tom sehrají zaměstnanec a vedoucí pracovník popř. mentor aj. Partneři smlouvy se dohodnou na

způsobu dosažení cílů rozvoje a na účelu svých rolí. Rozvojová smlouva rovněž naznačí, jaké vzdělávací aktivity bude nutné podniknout. Tím se písemná dohoda stává určitým typem vzdělávacího plánu. (Armstrong, 2015, s. 362 – 363)

Plány profesního rozvoje vykazují určité typické znaky, jako je zaměření na soulad cílů jedince a organizace, na rozvoj a výkon pracovníka, na dosažení cílů a kompetencí pracovníka, na směřování do budoucnosti, na sdílený proces jednotlivce a organizace, na uplatnitelnost u všech zaměstnanců organizace. Plánování profesního rozvoje je flexibilní proces, jehož výsledkem je individuální plán pro konkrétního zaměstnance. (Bláha, 2013, s. 40)

Plán profesního rozvoje často navazuje na hodnocení pracovníků, kde nadřizený spolu s hodnoceným dospějí k dohodě o rozvoji, ve které probíhá základní zadání rozvojového cíle a rozvojové oblasti. Rozvojový plán si vytváří pracovník sám. Byl obeznámen s metodikou tvorby plánu a postupuje podle ní. Součástí plánu jsou nejen vzdělávací aktivity, ale především metody rozvoje. Pracovník byl také seznámen s limity, zejména finančními. (Hroník, 2007, s. 103)

Plán profesního rozvoje pracovníka je jednou z částí cyklu profesního rozvoje zaměstnance v organizaci. Cyklický proces profesního rozvoje je uskutečňován ve fázích. Armstrong popisuje čtyři fáze cyklu profesního rozvoje (podle Armstrong, 2015, s. 362):

- Analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje. Může být provedena v rámci procesu řízení pracovního výkonu nebo v rámci hodnocení.
- Stanovení cílů rozvoje. Mohou zahrnovat zlepšení pracovního výkonu, získávání nových dovedností, prohloubení stávajících znalostí, rozvíjení zvláštních schopností, postup v kariéře nebo přípravu na změnu současného pracovního zařazení.
- Příprava (vypracování) plánu rozvoje. Plán aktivit určuje, co je třeba udělat a jak to provést, což znamená, že plán aktivit vymezuje očekávané výsledky, rozvojové aktivity, odpovědnost za rozvoj (co se od zaměstnanců očekává a jakou podporu mohou očekávat ze strany vedoucích pracovníků nebo dalších osob) a načasování. Plán aktivit by mohl zahrnovat rozvojové aktivity přizpůsobené individuálním potřebám zaměstnanců, např. zapojení do projektu, využívání e-learningových

projektů, spolupráce s mentorem či koučem, plnění nových úkolů, pověření zvláštními úkoly.

- Realizace naplánovaných aktivit (implementace). Realizace naplánovaných rozvojových aktivit.

Cyklus profesního rozvoje můžeme znázornit následujícím schématem (PeopleStreme, 2017, online, vlastní překlad):

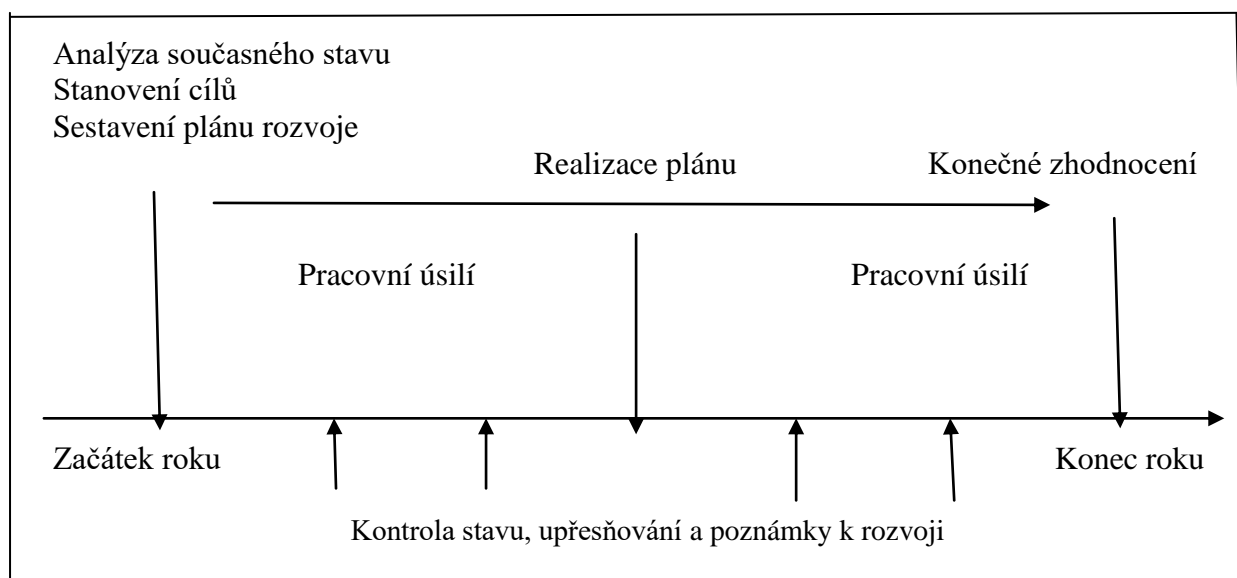


Schéma č. 1 *Cyklus profesního rozvoje (PeopleStreme, 2017, online, vlastní překlad)*

Metodický materiál NIDV a Bláha rozvádějí cyklus profesního rozvoje zaměstnanců také do čtyř fází, které se však od Armstrongova pojetí liší:

- „*identifikace rozvojových potřeb;*
- *plánování rozvoje;*
- *realizace aktivit;*
- *hodnocení efektivity rozvoje.*“ (NIDV, online, s. 8; Bláha, 2013, s. 123)



V této práci je cyklus profesního rozvoje rozčleněn do pěti fází, které vycházejí ze tří výše uváděných autorů a zdrojů:

- analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje;
- stanovení cílů rozvoje;
- příprava plánů rozvoje;
- realizace naplánovaných aktivit;
- hodnocení výsledků rozvojového plánu.

Důležitou součástí cyklu je hodnocení výsledků rozvoje, který může být spojen s novou analýzou a určením dalších rozvojových potřeb, neboť profesní rozvoj probíhá jako cyklický proces. Účinné uplatňování systematického rozvoje pracovníků vede ke „zvýšení sepětí zaměstnanců s organizací, které se projevuje zvýšením jejich spokojenosti, motivovanosti, angažovanosti a loajality vůči organizaci.“ (Bláha, 2013, s. 124)

Uplatňování systematického rozvoje pracovníků v organizaci vede k růstu výkonnosti pracovníků i organizace, ke zlepšování mezilidských i pracovních vztahů, ke zvyšování kvality poskytovaných služeb, ke zvýšení atraktivity organizace z pohledu trhu práce (usnadnění získávání a stabilizace pracovníků), ke zvyšování kvalifikovanosti, znalostí a dovedností pracovníků, ke snižování nákladů na vzdělávání a rozvoj. (Bláha, 2013, s. 124)

Cyklus profesního rozvoje pracovníka tvoří přehledný sled činností, který směřuje k rozvoji kompetencí pracovníka. Na sestavování plánů profesního rozvoje pracovníků se podílejí vedoucí pracovníci, kteří na základě výsledků hodnocení pomáhají pracovníkovi učít potřeby jeho rozvoje. Z hlediska pracovníka je v plánu profesního rozvoje zahrnuta jeho vlastní aktivita i osobní vklad do procesu vlastního rozvoje. Také u manažerů organizací se očekává, že se aktivně zapojují do tvorby vlastních plánů profesního rozvoje, tzn. že také vedoucí zaměstnanci přebírají zodpovědnost za svůj vlastní osobní rozvoj.

## 3.2 Cyklus profesního rozvoje

Cyklus profesního rozvoje je rozčleněn do pěti fází, které tvoří analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje, stanovení cílů rozvoje, příprava plánů rozvoje, realizace naplánovaných aktivit a hodnocení výsledků rozvojového plánu.

### 3.2.1 Analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje

Analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje pracovníka vychází z procesu zjišťování rozvojových potřeb jednotlivců i organizace. Spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností zaměstnanců, o výkonnosti jednotlivců i celé organizace a porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní. Výsledkem analýzy je zjištění výkonnostních mezer, které je potřeba eliminovat. „*Výkonnostní mezera je rozdíl mezi požadovanou výkonností a současnou výkonností.*“ (Bláha, 2013, s. 124)

Rozvojové potřeby pracovníka jsou výsledkem analýzy strategie a cílů organizace, pracovního místa a pracovních činností pracovníka a analýzy osobnosti pracovníka (podle Bláha, 2013, s. 124):

- Organizační analýza – základem jsou údaje o cílech a plánech organizace. Výkonnostní mezera a potřeby organizace jsou identifikovány ze dvou hledisek:
  1. Kde jsme a kam směřujeme.
  2. Jaké máme zaměstnance a jaké potřebujeme, abychom dosáhli vytyčených cílů.
- Analýza práce – při ní jsou analyzovány činnosti a úkoly, schopnosti, znalosti a dovednosti zaměstnanců. Na základě srovnání požadavků pracovního místa se skutečnými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi zaměstnanců mohou být identifikovány potřeby rozvoje.

- Analýza osob – je zaměřena na individuální charakteristiky jednotlivců a na to, jak vykonávají svou práci. Údaje je možno získat ze záznamů hodnocení zaměstnance, ze záznamů o kvalifikaci, o absolvovaných vzdělávacích aktivitách, z výsledků různých rozhovorů či průzkumů.

Analýzu současného stavu k určení rozvojových potřeb pracovníka lze provádět různými technikami. Analýza vývojových trendů poskytne představu o žádoucích schopnostech, znalostech a dovednostech pracovníků v budoucnosti, analýza silných a slabých stránek organizace v oblasti lidských zdrojů umožní vytvořit celkový obraz o personální struktuře a personálních potřebách organizace. Analýza personální dokumentace pracovníků poskytuje informace o kvalifikaci, vzdělání, specializaci, funkčním postupu apod., průzkum postojů a preferencí v oblasti vzdělávání a rozvoje umožní představu o motivaci pracovníků ke vzdělávání a rozvoji, případně preferenci určitých metod a oblastí vzdělávání a rozvoje. Průzkum organizační kultury odhalí případný nesoulad mezi skutečnými a proklamovanými normami a hodnotami, představuje významnou informaci o potřebách vzdělávání a rozvoje. Srovnávání mezi organizacemi (benchmarking) v oblasti lidských zdrojů může odhalit nové trendy ve vzdělávání a rozvoji a určit vhodné zaměření vzdělávacích a rozvojových aktivit organizace. (Koubek, 2015, s. 262 – 263; Hroník, 2007, s. 140)

Při určování rozvojových potřeb vycházíme nejen z potřeb organizace (potřeby zjištěné analýzou organizace, práce a osob), ale také z individuálních potřeb pracovníka. Potřeby organizace a individuální potřeby pracovníka by měly být v souladu. Zejména potřeby organizace nemusí být identické s přáními zaměstnance, ale jednoznačně by měly vyplývat z hodnocení pracovníka, respektive z jeho pracovního výkonu. Jestliže identifikace potřeb není identická s přáními, vůbec to neznamená, že přání jsou popřena. Přání je potřeba vztahovat k pracovnímu výkonu. Je důležité si uvědomit, že rozvojové potřeby jsou dány především strategií organizace a hodnocením pracovníka a jeho výkonnosti. Proto je v této fázi nejdůležitější sladit zájmy organizace a každého jednotlivého pracovníka. Aby to bylo možné, potřebují pracovníci dobře znát vizi a

strategické plány organizace, tedy nejen svůj kompetenční profil. (Hroník, 2007, s. 135 – 136)

Pokud si zaměstnanec sám definuje, v čem by se rád rozvíjel, podléhá jeho výběr schválení vedoucím pracovníkem. Výhodou tohoto postupu je dobrovolnost a zároveň i jistota, že se pracovník chce v dané oblasti skutečně vzdělávat a o danou problematiku se sám zajímá. Motivace je jedním ze zásadních faktorů, které ovlivňují výsledný efekt. Pokud je vybraný směr rozvoje v souladu se strategií organizace, je to vynikající východisko k úspěchu. Colquitt, LePine a Noe uvádějí, že „*motivace pro rozvoj je výrazně ovlivněna osobnostními faktory, jako locus of control (internalisté jsou více motivováni k učení), míra úzkosti (úzkostnější jedinci vykazují méně motivace), míra vnímané osobní zdatnosti, self efficacy (lidé s vyšší mírou osobní zdatnosti byli více motivováni k učení, lépe si osvojovali nové dovednosti a lépe je následně přenášeli do praxe), věk (s věkem mírně klesá motivace k rozvoji) a mentální schopnosti (ve vztahu ke schopnosti osvojit si nové dovednosti i ve vztahu ke schopnosti jejich transferu)*“. (Colquitt, LePine a Noe in Gruber, Kyrianová a Fonville, 2016, s. 156)

Na individuální rozvojové potřeby pracovníka je možno nahlížet z pohledu pracovníka a jeho individuálních potřeb a přání, z pohledu požadavků vyplývajících z pracovní pozice zaměstnance (z hodnocení vyplývající nesoulad mezi nároky práce a reálnými způsobilostmi se identifikuje mezera potřeby rozvoje) a z hlediska budoucnosti (očekávání a plánování profesního a kariérového růstu v souladu s plány organizace). Uvedené úhly pohledu se v plánování profesního rozvoje spojují, přičemž do něho vstupuje současně hledisko strategických cílů organizace. (Hroník, 2007, s. 136 – 137)

Analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje pracovníka je soubor informací, který je založen na sladění cílů organizace, individuálních potřeb pracovníka a identifikované mezery potřeby rozvoje pracovníka. Jedná se v podstatě o určení, kdo a proč se potřebuje rozvíjet.

### 3.2.2 Stanovení cílů rozvoje

Na základě analýzy současného stavu a určení potřeb rozvoje byl zjištěn předmět rozvojových aktivit. Dalším krokem je sdružit identifikované potřeby do jasně formulovaných rozvojových cílů. Obvyklý počet cílů se pohybuje od jednoho do tří, zřídka přesahuje tuto hranici, protože by „*mohlo jít o rozmělnění cílů, které by mělo za následek menší úroveň změny.*“ (Bláha, 2013, s. 63). Rozvojové cíle se mohou týkat odbornosti pracovníka, jeho funkční nebo osobní oblasti. Cíle vycházejí z požadavků zlepšení výkonu, ale i z přípravy na očekávané změny. Do rozvojových cílů nejsou zařazována vzdělávání, která jsou daná zákonem (např. povinná školení).

Hroník hovoří o fázi stanovení cílů rozvoje jako o „designu“ rozvojové aktivity a vyjadřuje také její bezprostřední spojitost s identifikací. Cíl rozvoje zosobňuje ideální představu toho, čeho má být vzděláváním u pracovníka dosaženo. (Hroník in Cimbálníková, 2013, s. 94)

Podle teorie učení můžeme cíle rozdělit na kognitivní (teoretické znalosti), psychomotorické (praktické dovednosti) a afektivní cíle (postoje a emoce). Mezi cíle plánu profesního rozvoje pracovníka může např. patřit zlepšování výkonu pracovníka v určité oblasti, přesun pracovníka na jinou pracovní pozici, změny metod a postupů, zdokonalení některých dovedností. (Cimbálníková, 2013, s. 95)

Je důležité, aby osobní rozvojové cíle byly v souladu se strategií vzdělávání a rozvoje organizace, aby splňovaly základní atributy cílů (SMART) a zároveň aby se na jejich stanovení podíleli samotní pracovníci. Vytyčené cíle se pro pracovníky stávají prioritami pro příští období a jejich splnění musí být vždy vyhodnotitelné.

### 3.2.3 Příprava plánu rozvoje

Cíle rozvoje a konkrétní potřeby jednotlivých osob by měly ukázat, jaké způsoby rozvoje nebo metody vzdělávání by měly být použity. K výběru nejvhodnějších a

nejúčinnějších metod neexistuje žádný návod. K dosažení lepších výsledků je vhodné využívat kombinaci metod.

Autoři (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2012; Bláha, 2013) dělí metody vzdělávání a rozvoje do dvou základních skupin:

- metody vzdělávání na pracovišti: koučování, mentorování, konzultace, instruktáž při výkonu práce, stínování, asistování, pověření úkolem apod.;
- metody vzdělávání mimo pracoviště – přednáška, seminář, workshop, skupinová diskuse, demonstrování, řešení případových studií, simulace, stáže apod.

V mnoha organizacích jsou ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců efektivně využívány informační technologie, např. e-learning, blended learning.

Ve fázi přípravy plánu profesního rozvoje jsou řešeny především oblasti, obsahy a metody rozvoje a vzdělávání pracovníka, časový plán aktivit včetně problematiky rozpočtu. Při sestavování plánu profesního rozvoje je proto nutné zvážit, zda je vybraná forma rozvoje pro pracovníka vhodná, zda organizace disponuje potřebnými finančními prostředky a zda je z hlediska časových možností pracovníka realizovatelná. (Koubek, 2015, s. 259)

Plán profesního rozvoje pracovníka obsahuje kromě cíle profesního rozvoje také informace, jakým způsobem pracovník těchto cílů dosáhne (např. jaké projekty a kurzy navštíví, kterou literaturu prostuduje), jakým způsobem bude organizace pracovníka v jeho rozvoji podporovat. Aktivita plánu profesního rozvoje jsou zaneseny do časového harmonogramu, v jeho závěru by mělo být naplnění cíle dokladováno praktickými dovednostmi a sebehodnocením pracovníka.

### 3.2.4 Realizace naplánovaných aktivit

Po projednání plánu profesního rozvoje začíná pracovník naplánované činnosti realizovat. Postupuje podle popisu jednotlivých rozvojových a vzdělávacích aktivit a jejich obsahového a časového vymezení.

Vyústěním rozvojových aktivit je bezodkladné uplatnění nově získaných vědomostí a dovedností v praxi. Tím se odbourává riziko, že po úvodním nadšení z absolvované vzdělávací akce se „poznámky z kurzu dostávají stále níž v hromadě dokumentů typu: ‚Až budu mít čas, tak se na to podívám.‘, až jsou zcela zapomenuty a při náhodném přečtení už jejich majitel ani neví, co tyto poznámky znamenají.“ (Gruber, Kyrianová a Fonville, 2016, s. 158) Bezprostředně po kurzu či jiných vzdělávacích aktivitách je většina pracovníků motivována k tomu, aby si získané znalosti a nabyté dovednosti ověřila a vyzkoušela v praxi. Hroník vyslovuje zjištění, že pokud „to však neudělají v nejbližším týdnu, 80 % absolventů se o to již nepokusí“. (Hroník, 2007, s. 174)

Plán profesního rozvoje slouží nejen k vytyčení směru rozvoje, ale také k zaznamenávání dosaženého pokroku. Plán obsahuje i sebehodnotící část, ve které pracovník sleduje míru nárůstu nových znalostí a dovedností a jejich uplatnění v praxi. Tento přírůstek dokladuje konkrétními praktickými výstupy. Může také identifikovat zdroje či bariéry rozvoje. Každá změna v souvislosti s osobním rozvojem pracovníka má být členěna podle hierarchie modelu „znalosti – dovednosti – praktická aplikace“. Tento model vyjadřuje myšlenku, že základem jakékoli změny je nutná určitá poznatková základna. Následně poznatky jsou zase východiskem pro osvojování nových dovedností. (Hroník, 2007, s. 183)

Konečným výstupem plánu profesního rozvoje je praktická aplikace. Zde hodnotíme přenos znalostí a dovedností do praxe, do výkonu vlastní pracovníkovy práce a do jeho pracovního chování. „K tomuto transferu dochází pozorovatelným způsobem až po určité době od absolvování vzdělávání. Někdy je potřeba určité kritické míry, aby k pozorovatelné změně došlo, například po absolvování dvou kurzů, které jsou si tematicky blízké a vzájemně se doplňují.“ (Hroník, 2007, s. 187)

Realizace naplánovaných aktivit postupuje od nabývání znalostí přes získávání dovedností až k jejich praktické aplikaci v souvislosti s pracovním výkonem a pracovním chováním pracovníka.

### **3.2.5 Hodnocení výsledků rozvojového plánu**

Závěrečnou fází cyklu profesního rozvoje pracovníka je hodnocení výsledků plánu rozvoje. Základním problémem vyhodnocování výsledků je stanovení kritérií hodnocení. Úroveň nebo velikost rozvojové změny lze zjistit pouze nepřímo. Z toho vyplývá velká rozmanitost kritérií a postupů vyhodnocování. Nabízí se možnost kvantifikovat přínos rozvojových aktivit pracovníka pomocí ekonomických ukazatelů (např. zvýšení produktivity práce, zvýšení kvality služeb či poklesu nákladů). Ještě problematičtější se situace jeví v případě praktického přínosu rozvojových aktivit u vedoucích pracovníků. Naskýtá se otázka, jak např. měřit změny chování, změny schopnosti vedení pracovníků, organizace práce, řešení problémů, rozhodování? V uvedených případech mohou vést pokusy o hodnocení míry rozvoje pracovníka ke zkresleným výsledkům, protože možnost měřit přínosy pro organizaci závisí i na charakteru a obsahu vykonávané práce. Např. u řídicí nebo jiné vysoce kvalifikované práce lze efekt vzdělávání a rozvoje běžnými nástroji zkoumání sotva zpozorovat, protože se může projevat postupně a třeba jen v nepatrných zlepšeních. (Koubek, 2015, s. 274 - 275)

Efektivita rozvoje pracovníků také závisí na tom, jaká je motivace pracovníků se vzdělávat, jak klima v organizaci podporuje rozvoj a vzdělávání, jaký mají pracovníci prostor pro uplatňování získaných znalostí a dovedností ve své práci, jak se v organizaci využívá pracovní doba a kvalifikace pracovníků, jakým způsobem probíhá kontrola pracovníků atd. (Koubek, 2015, s. 276)

Proces hodnocení výsledků rozvojových aktivit pracovníků bývá nejčastěji rozdělen na řadu dílčích hodnocení, ve kterých se rozlišují jednak bezprostředně zřetelné účinky a jednak perspektivní nebo potencionální účinky rozvojových aktivit. Hodnocení se pak obvykle zaměřuje na zkoumání odezvy, postojů a názorů účastníků rozvojových aktivit na



samotné vzdělávací či rozvojové akce, na zkoumání míry rozšíření a prohloubení znalostí nebo dovedností a na zkoumání míry uplatnění výsledků rozvojových aktivit v praxi. Je nutné zdůraznit, že změny se nemusejí projevit okamžitě, může k nim docházet postupně a nenápadně. Vždy záleží na tom, kdy a jakým způsobem je pracovní chování zkoumáno. (Koubek, 2015, s. 276)

Nejvíce pozornosti je třeba věnovat uvedení znalostí a dovedností do vlastní praktické činnosti pracovníka. Aplikace nových poznatků a dovedností pracovníka v práci by měla být pozorovatelná ve změně chování a jednání směrem k pracovnímu výkonu. Při hodnocení závisí na vedoucím pracovníkovi, jak dokáže rozpoznat u zaměstnance zlepšení pracovního výkonu a aplikaci rozvíjených znalostí a dovedností. Koubek uvádí, že je *„dosti problematické očekávat od bezprostředního nadřízeného zaregistrování někdy dosti subtilních změn v pracovním chování pracovníka“*. (Koubek, 2015, s. 276)

Hroník (in Cimbálníková, 2013, s. 98) nazývá fázi vyhodnocování plánu osobního rozvoje zpětnou vazbou a považuje ji za nejdůležitější část celého cyklu plánování profesního rozvoje pracovníka. *„Má-li řízení lidských zdrojů v organizaci skutečně směřovat ke zlepšování pracovního výkonu jejích pracovníků, je nezbytné sledovat a získávat informace o tom, zda realizované činnosti vedou ke stanoveným cílům.“* (Cimbálníková, 2013, s. 98)

Výsledkem objektivního hodnocení pracovníka je nejen ocenění dosažených cílů profesního rozvoje, ale také určení rezerv ve výkonu a možností jeho dalšího rozvoje. Nezbytnou součástí hodnocení je seznámení pracovníka s další perspektivou jeho pracovní aktivity v organizaci a podpora jeho profesního rozvoje. Uvedený typ hodnocení přispívá ke zvýšení stability pracovníka v organizaci i ke zlepšení klimatu organizace.

### 3.3 Specifika profesního rozvoje učitele

Plánování a další fáze profesního rozvoje učitele jsou zásadním předpokladem jeho profesního růstu z hlediska kvality jeho práce i z hlediska jeho kariéry. Profesní rozvoj funguje za předpokladu, že učitel chápe vlastní rozvíjení jako pomoc sebe sama. Lortie uvádí, že učitelé jsou „*odkázáni sami na sebe, neboť pracují v osamocené izolaci školní třídy, profesní rozvoj může být způsobem, jak tuto izolovanost kompenzovat.*“ (Lortie in Šed'ová, Švaříček, Sedláček a Šalamounová, 2016, s. 65) Důležitou roli v profesním rozvoji učitelů hraje rovněž kolegiálnita a kontakty s dalšími učiteli, kteří procházejí obdobnými zkušenostmi. Vzdělávání učitelů by mělo být podstatnou součástí a významným prvkem profesního života učitele. Souvisí nejen s rozvojem učitelovy profesní dráhy, ale i s rozvojem školy, školské politiky a v obecné rovině i s rozvojem celé společnosti. (Václavková in Veteška, 2014, s. 206)

Profesní rozvoj učitelů je popisován jako „*dlouhodobý proces zahrnující široké spektrum aktivit směřujících ke zlepšení dovedností a znalostí učitele. Jedná se o kurzy, školení či semináře poskytující učitelům adekvátní podporu k jejich rozvoji včetně prostoru pro samostudium. V rámci profesního rozvoje učitelů by mělo docházet k vybavování učitelů novými nástroji, jak konceptuálními, tak praktickými.*“ (Samgorinski in Šed'ová, Švaříček, Sedláček a Šalamounová, 2016, s. 65).

Rozvoj učitele zabezpečuje ředitel školy či jím pověřený pracovník. Učitel si v průběhu svého rozvoje „*osvojuje nové schopnosti (znalosti, dovednosti a chování) nad rámec požadavků svého současného pracovního místa, aby zvýšil svoji uplatnitelnost v organizaci, popřípadě mimo organizaci.*“ (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2012, s. 147) Profesní rozvoj učitelů je plánován v souladu se strategií školy a plánem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je založen na individuálním přístupu, je plánovaný a cíle jsou pravidelně vyhodnocovány (např. formou rozhovoru s vedoucím pracovníkem školy). Profesní rozvoj učitelů respektuje dva základní principy (podle NIDV, online, s. 8):

- systemovost – provázanost plánování rozvoje školy s rozvojem jednotlivých pedagogů a opačně, plánování profesního rozvoje učitelů v souladu se strategickými plány rozvoje školy;

- systematičnost – proces profesního rozvoje pracovníka probíhá spirálovitě v následných fázích, přičemž na poslední fázi navazuje opět první.

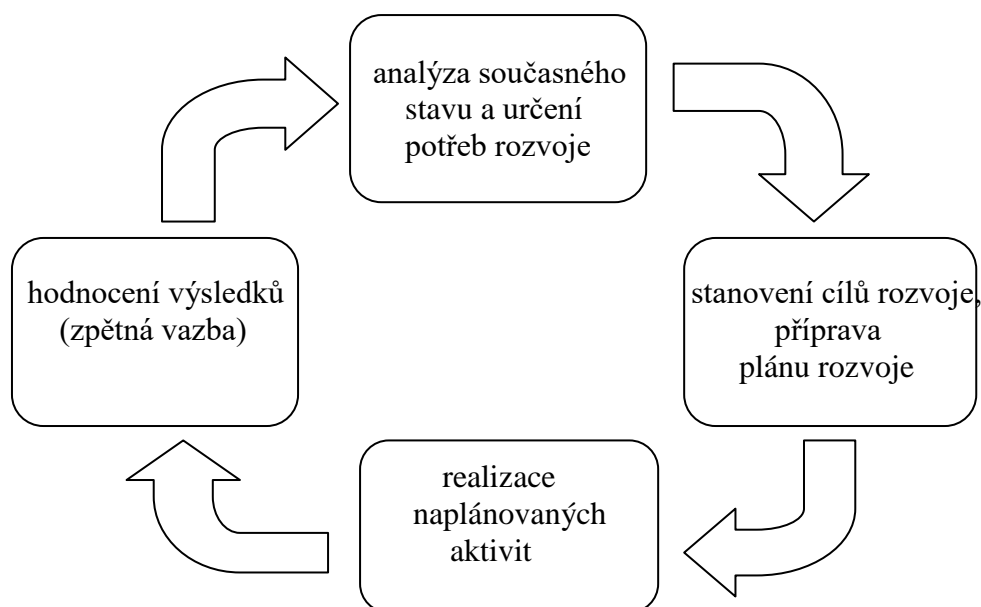


Schéma č. 2 *Spirálovitý proces cyklu profesního rozvoje učitele*

Cyklus profesního rozvoje učitele zůstává ve svých fázích totožný s obecným cyklem profesního rozvoje. První fází je analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje, a to jak z hlediska školy, tak z hlediska samotného pracovníka. Další fází je stanovení cílů a následná příprava plánu profesního rozvoje učitele. Následuje vlastní realizace naplánovaných aktivit. Nedílnou součástí a zároveň posledním krokem je hodnocení výsledků rozvojového plánu.

Analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje patří k významným myšlenkovým pochodům, které jsou zásadní pro tvorbu plánu. Učitel sám hodnotí své individuální schopnosti, zvažuje své zájmy a navrhuje rozvojové cíle. Ředitel školy nebo jím pověřený pracovník následně hodnotí individuální schopnosti a rozvojový potenciál učitele ve vztahu k navrženým cílům. Bere v úvahu strategické plány a současné podmínky

školy. Během procesu určování potřeb rozvoje pracovníka je důležité vzájemné naslouchání účastníků, zvažování alternativ a společné stanovování cílů, které jsou reálné. Výsledkem tohoto postupu je plán profesního rozvoje, který představuje jednotlivé rozvojové aktivity zahrnující neformální i formální vzdělávání, osvojování si znalostí, dovedností a získávání zkušeností. (Koubek, 2015, s. 119 – 120)

Úvodní fází cyklu profesního rozvoje učitele je analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje. Podklady pro analýzu mohou být např. soubory informací o práci učitele (záznamy z hospitací; rozhovor s učitelem; rozhovory s kolegy učitele, např. s mentorem, vedoucím předmětové komise; informace z vlastního hodnocení školy; informace od rodičů, žáků apod.), sebehodnocení učitele či doklady potvrzující vlastní hodnocení učitele, analýza profesního portfolia učitele (dokladového portfolia), plán pedagogického rozvoje školy (plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). (NIDV, online, s. 9)

Na základě identifikované výkonové mezery, osobní motivace učitele a strategických plánů školy pedagog navrhuje plán vlastního profesního rozvoje. Plán má písemnou podobu s platností zpravidla jeden školní rok, ovšem podle podmínek a požadavků školy je možné dohodnout i jiné období (např. pololetí). Plán obsahuje konkrétně formulované cíle, kterých by nemělo být mnoho (maximálně tři). *„Příliš mnoho (někdy i protichůdných) cílů a priorit si vzájemně může konkurovat z hlediska času, energie a pozornosti učitelů.“* (Zarrow, 2016, online, vlastní překlad)

Dále je v plánu uvedeno, co pro dosažení stanovených cílů udělá daný učitel a jakou potřebuje podporu od vedení školy. V dokumentu jsou zakotveny způsoby naplňování cílů a jejich průběžné vyhodnocování. V závěru plánovaného období (většinou na konci školního roku) dochází k vyhodnocení naplnění cílů, zpětné vazbě ze strany vedení školy a případné stanovení cílů na další rozvojové období. (Trojanová, 2015, online)

Cíle profesního rozvoje učitele se stanovují lépe, pokud se jedná o rozvoj pedagogových schopností, znalostí a dovedností, které mají základ ve výchovně vzdělávacím procesu. Se stanovením cílů souvisí i stanovení ukazatelů a norem naplnění mety rozvoje. *„Průměry známek jednotlivých žáků nejsou směrodatným ukazatelem.“*

*Účelnější je sledovat kompetence projevující se pozorovatelným chováním.*“ (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2012, s. 110)

Profesní rozvoj učitelů sleduje naplňování vize a strategických plánů školy. Proto je diskutován učiteli a ředitelem školy nebo jím pověřenými pracovníky. Rozvojový rozhovor může být současně spojený s dokladováním uplatnění získaných znalostí a dovedností ve výchovně vzdělávacím procesu (např. formou profesního portfolia). Ředitel školy sleduje, aby se učitel neprofiloval pouze v jedné oblasti, ale aby byly postupně rozvíjeny všechny jeho kompetence.

Hodnotící rozhovor se v ideálním případě uskuteční před koncem školního roku, ale je možné jej spojit s úvodním projednáváním nového plánu profesního rozvoje v září nebo v říjnu. Při rozhovoru učitel popisuje svůj dosavadní rozvoj a předkládá doklady splnění cílů plánu profesního rozvoje, diskutuje o nich s ředitelem školy nebo jím pověřeným pracovníkem. Pokud je rozhovor spojen s rozvojovým rozhovorem na začátku školního roku, pak je jeho obsahem kromě reflexe splněných cílů také formulace cílů nových a naplánování rozvojových aktivit na nadcházející školní rok. Na základě rozhovoru definuje učitel oblasti, ve kterých by se měl nebo chtěl zlepšovat, a spolupracuje s vedením školy při zpracování nového plánu profesního rozvoje na další školní rok či jiné období. (NIDV, online, s. 11 -12)

Učitel si vytváří koncepci rozvoje sám a tím si může řídit osobní kariéru. Tento volný přístup k vlastnímu rozvoji zároveň přináší zodpovědnost za vlastní rozvoj. *„Každý pracovník musí mít kontrolu nad svým rozvojem, má-li se řídit, být v souladu s kulturou organizace a jejími principy sebeorganizace a sebebudování. Kontrolu mu usnadňuje jednak volný přístup ke vzdělávání, jednak zpětná vazba. Tato zpětná vazba může být poskytována na několika úrovních několika způsoby (motivační pohovor, hodnocení, supervize, v rámci výcviku)*“ (Hroník, 2007, s. 233)

V plánu profesního rozvoje učitele jsou většinou zaznamenány rozvojové cíle a úkoly na školní rok. Dokument učiteli pomáhá uvědomit si, kam bude směřovat své další vzdělávání, které metody práce se žáky si má osvojit, využívat a dále rozvíjet. Plán profesního rozvoje se stává pomocníkem v plánování úkolů, cílů a činností učitele, které vedou k rozvíjení kompetencí žáků. Mezi profesním rozvojem učitele a výsledky žáků

nacházíme úzký vztah. Vliv naplňování cílů profesního rozvoje učitele se projevuje v pojetí výuky, ve vyučování a následně ve výukových procesech a výsledcích učení žáků. (Starý, 2012, s. 49 – 51)

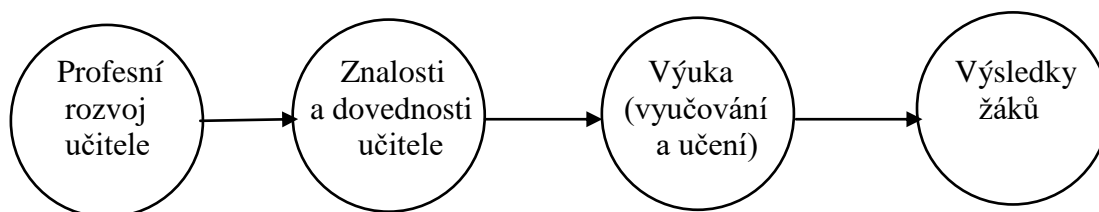


Schéma č. 3 *Vztah mezi profesním rozvojem učitelů a výsledky žáků (podle Starý, 2012, s. 50)*

*„V souladu s úkoly modernizace vzdělávání se výrazně zvyšuje úloha profesního rozvoje učitelů a překonávání odborných problémů. Profesní rozvoj se stává prostředkem ke zvládnutí kvality odborné způsobilosti pedagogických pracovníků, je zaměřený na formování pedagogické odbornosti, hledání nových způsobů profesní činnosti a kvalitativní uspokojování profesních potřeb učitelů.“ (Vlasenko, Korjagina, 2016, online, vlastní překlad)*

V organizacích, kde je podporována atmosféra permanentního vzdělávání, je ve vysoké míře uplatňována metoda sdílení, která podporuje soustavný rozvoj pracovníků. Sdílení a implicitní učení je možné jen v atmosféře vzájemné důvěry, kdy dochází k identifikaci s organizací, jejími hodnotami a kulturou. (Hroník, 2007, s. 121)

V červnu 2017 Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky projednávala a neschválila novelu zákona o pedagogických pracovnících, která měla zavést ucelený systém profesní podpory a kariérního růstu učitele. Jedním z bodů novely bylo zavedení plánů profesního rozvoje učitelů v českém školství. I přes neschválení novely je cyklus profesního rozvoje učitelů uplatňován na základě vlastní iniciativy ředitelů v řadě základních škol.

### 3.4 Role vedoucího pracovníka v plánování profesního rozvoje

Vedení lidí představuje tu nejnáročnější složku manažerské práce. „*Jedná se o častý střed představ a cílů s reálnými možnostmi skupiny, o střet potřeby souladu a kooperace ve skupině s individuálními potřebami jedinců, o obtíže při sladění individuálních ambicí s možnostmi a zájmy celé skupiny apod.*“ (Rymeš, 2012, online)

Vedoucí pracovníci se zamýšlejí nad rozvojovými potřebami svých zaměstnanců nejčastěji před hodnotícím rozhovorem, při stanovování výše odměn a v momentě, kdy se něco nedaří. Rizikem takového přístupu může být to, že se rozvojové potřeby nezjišťují koncepčně, ale spíš nárazově nebo povrchně. Skutečnou potřebu řízení rozvojových potřeb zaměstnanců si manažer uvědomí až v okamžiku, kdy nastane problém. Následuje pak snaha situaci překotně řešit. Ale tým pedagogů, který není zvyklý na systematické rozvíjení, může náhlou rozvojovou aktivitu chápat jako trest za neúspěch, a tak k profesnímu rozvoji také přistupovat. (Gruber, Kyrianová a Fonville, 2016, s. 157)

V souladu s § 164 školského zákona ředitel školy odpovídá za kvalitu vzdělávání ve škole a za pedagogický leadership. Lídrovství v prostředí školy lze vymezit ve třech oblastech (podle Senge in Petříková, 2010, s. 56 – 57):

- lídři plní roli návrhářů, když stanovují návrhy vize, mise a strategií školy, očekává se od nich neustálé zlepšování prostředí, které bude vyvolávat atmosféru rozvoje;
- lídři plní roli správců systému managementu znalostí, facilitátora procesů rozvoje pedagogů;
- lídři plní roli rádců zejména v souvislosti s rozvojem schopností, znalostí a dovedností při dosahování strategických záměrů.

Ředitel školy a jeho schopnost plánování sehrává zásadní roli v rozvoji učitelů. Ředitel by měl mít „*přehled o jejich individuálních vzdělávacích potřebách a o tom, jaké školení je pro ně vhodné, aby svoji práci dobře naplňovali vizi a cíle školy. ... Ředitel by měl učitele motivovat k dalšímu učení a seberozvoji, jejich individuální plány rozvoje by*

*s nimi měl osobně probírat, hodnotit společně jejich výkon a stanovovat rozvojové cíle pro další období.“ (Lukáš, 2015, s. 29)*

Ředitel školy hraje rozhodující a nezastupitelnou roli v profesním rozvoji učitelů. Jednotlivé fáze cyklu rozvoje pedagogů jsou v rozhodující míře v jeho pravomoci. Také hodnocení učitele a hodnocení jeho pracovního výkonu i opatření směřující k lepšímu využívání pedagogických schopností učitele je plně v pravomoci ředitele školy. Je to on, který rozhodujícím způsobem ovlivňuje proces identifikace potřeby rozvoje učitele a na základě procesu rozvoje shromažďuje informace potřebné pro vyhodnocování výsledků rozvoje. Spirálovitý proces cyklu rozvoje učitele závisí na jeho přístupu k celé záležitosti.

Ředitel školy umožňuje naplňovat smysluplnost profesního rozvoje učitele tím, že vytváří systém cyklického procesu profesního rozvoje učitelů, projednává plány s jednotlivými učiteli a zajišťuje jejich soulad s ostatními plány školy, dokáže učitelům vysvětlit význam jejich profesního a osobního rozvíjení včetně odrazu zlepšování jejich pedagogických kvalit ve výsledcích vzdělávání žáků, vytváří podmínky pro naplňování cílů rozvoje jednotlivých učitelů na základě organizačních a finančních možností školy, nastavuje ve škole systém bezpečné vnitřní podpory pedagogů, podporuje profesní rozvoj pomocí smysluplné spolupráce mezi jednotlivými učiteli (např. sdílení zkušeností, vzájemné naslechy se zpětnou vazbou, tvorba společných projektů, mentoring), podporuje rovnocennost všech forem dalšího vzdělávání učitelů (semináře a kurzy, samostudium odborné literatury, e-learning, mentoring, příklady dobré praxe, pedagogické dílny, náslechové hodiny atd.). (NIDV, online, s. 10 -11)

Vědomí zájmu a individuálního přístupu ředitele školy vede ke zvýšení výkonu a motivace učitele. Systematicky uplatňované procesy profesního rozvoje vytváří u pedagoga pocit, že se o něj vedení školy zajímá a stojí o jeho osobnostní a profesní růst. To vše se může projevit v pocitu angažovanosti a motivace. Halbesleben upozorňuje na vliv míry autonomie zaměstnance, osobní zdatnosti, existence zpětné vazby, míry sociální podpory nebo pozitivního klima organizace na míru pracovní zainteresovanosti. Zvýšení pracovní angažovanosti následně vykazuje přidanou hodnotu v podobě snížení rizika syndromu vyhoření, zvýšení výkonnosti, zlepšení zdraví a pocitu vlastního závazku vůči organizaci. (Halbesleben in Gruber, Kyrianová a Fonville, 2016, s. 164 - 165)



Činnosti související s rozvojem učitelů může ředitel školy delegovat na jiného člena vedení školy (zástupce ředitele), na vedoucího předmětové komise, na mentora či využívat zkušenosti učitelů - kolegů. Ředitel školy je však vždy nositelem podpory profesního rozvoje učitelů a zároveň je osobou, která nejlépe zná jednotlivé učitele i pedagogický sbor jako tým, což je východiskem pro směřování rozvoje jednotlivých učitelů. Každý učitel je jiný, a tak profesní rozvoj vychází z individuálních možností i z aktuální situace každého učitele a zároveň z vize, strategie a aktuálních podmínek školy.

Nejlepším způsobem, jak efektivně zjišťovat, porovnávat a hodnotit kvalitu řízení a rozvoje lidských zdrojů je získávání primárních informací. Jedná se o takové informace, které ředitel školy získává nezprostředkovaně, tedy rozhovory s učiteli, členy týmů, širšího vedení školy, pozorováním atd. Písemné dokumenty mohou mít jak primární, tak sekundární charakter. Sekundární jsou takové zdroje, které podávají informace zprostředkovaně, ale při jejich dostatečném množství z nich lze některé skutečnosti usuzovat. (Cimbálníková, 2013, s. 107)

Ředitel školy ve spolupráci s učitelem ověřuje, zda pedagog naplnil cíle rozvoje, a tím získává podklady pro další cyklus profesního rozvoje. Hodnocení probíhá formou řízeného rozhovoru s dokladováním z pedagogické praxe (např. profesní portfolio) a sebehodnocením učitele ve vztahu k naplnění rozvojových cílů. Na hodnotící rozhovor se musí připravit obě strany – ředitel školy i učitel. Ředitel školy si připraví všechny průběžné podklady, které získal po celé sledované období, zajistí pro rozhovor klidné a bezpečné prostředí. Hodnocení naplnění cílů rozvoje vychází z vlastního hodnocení učitele a učitel i ředitel školy se při hodnocení zaměřují na rozvoj konkrétních kompetencí pedagoga. Ředitel školy také sleduje soulad naplňování profesního rozvoje učitele s vizí školy. (NIDV, online, s. 13 -14):

Alespoň jednou za rok se ředitel školy nebo jím pověřený pracovník sejde s každým z učitelů k hodnotícímu rozhovoru nad naplněním cílů profesního rozvoje učitele, a to v kontextu strategického plánu rozvoje školy. Součástí přípravy na hodnocení je pozorování učitele v praxi (hospitace a návštěvy v hodině, sledování jeho interakce se žáky, rodiči, spolupráce s ostatními pedagogy apod.) včetně poskytování průběžné zpětné vazby. Jejím cílem je povzbudit učitele k dalšímu rozvoji, a proto je důležité oceňovat

kvalitu učitelovy práce, dosažení dílčího pokroku, podněcovat návrhy a poskytovat inspiraci na další zlepšení práce učitele. Při hodnotícím rozhovoru vybízet učitele formou otevřených otázek k úvahám nad svou prací, analýzám a reflexím na základě vlastního uvědomění, že učitel získal další dovednosti potřebné ke svému profesnímu rozvoji. Role ředitele školy je posoudit úspěšnost učitele na základě důkazů a podkladů a určit, na jaké úrovni vykonává učitel svou práci. Hodnotící rozhovor může být z časových důvodů spojován s rozhovorem rozvojovým, který stanovuje cíle na další období. V tomto případě si na konci rozhovoru učitel ve spolupráci s ředitelem školy nebo jím pověřeným pracovníkem nastaví nové rozvojové cíle. (NIDV, online, s. 13 -14)

V jednotlivých fázích profesního rozvoje učitele se může ředitel školy setkat s kritickými faktory, které mohou rozvoj pedagoga ovlivnit. Může se jednat např. o chybějící personální strategii školy, nedostatečnou identifikaci pedagogů s cíli a strategiemi školy, nekvalitní systém hodnocení výkonu učitelů, nepromyšlený systém dalšího vzdělávání pedagogů a jejich rozvoje.

K tomu, aby škola úspěšně zvládla kompletní cyklus profesního rozvoje učitelů, musí pod lídrovstvím ředitele splňovat řadu předpokladů. Jedná se o jasně stanovenou vizi školy, která je sdílená pedagogickými pracovníky, a plán personálního rozvoje pedagogických pracovníků, na kterém se aktivně podíleli všichni učitelé, a jehož naplňování je pravidelně vyhodnocováno vedením školy. Dále zavedený systém všech fází cyklu profesního rozvoje učitelů, který je v souladu se strategiemi školy a je individuálně projednáván s jednotlivými učiteli. Současně jsou učitelé přesvědčeni, že jejich profesní rozvoj není možný bez smysluplné kolegiální spolupráce. Vedení školy poskytuje všem pedagogickým pracovníkům průběžnou zpětnou vazbu, při níž vyhodnocuje průběžné plnění cílů profesního rozvoje s ohledem na efektivitu a výsledky jejich pedagogické činnosti a pokládá všechny formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků za rovnocenné. Zároveň sleduje uplatňování nově nabytých vědomostí a dovedností v pedagogickém procesu. Škola má nastavený systém bezpečné vnitřní podpory učitelů, uvádějících učitelů, mentorů, pedagogů zastávajících specializované činnosti aj. Ředitel školy podporuje rozvoj učitelů, zajišťuje k tomu ve škole podmínky a bezpečné prostředí,

dává najevo zájem o práci učitelů, projevuje jim důvěru a hledá cesty k partnerské podpoře. (NIDV, online, s. 13 -14)

Ředitel školy nedbá jen o rozvoj svých zaměstnanců, ale zaměřuje se také na vlastní seberozvíjení. Pocit nadřazenosti nesmí u ředitele školy vyústit v pohodlnost a odmítání vlastního rozvoje. Petříková v souvislosti s lídrovstvím hovoří o funkci jakéhosi „ledoborce“, který silou svých argumentů i vlastním příkladem může lámat všechny stereotypy a bariéry, které se mohou vyskytnout. Bariéry a překážky mohou být mentální a rozvojové. *„Mnohem častější a bohužel i mnohem obtížněji překonatelné jsou bariéry mentální. Jediným účinným nástrojem je nezpochybnitelný pozitivní příklad vrcholových manažerů, který se projevuje nejenom ochotou pracovat na sobě s využitím vhodných forem učení se, ale hlavně neustálým podáváním pozitivních příkladů a mistrovským zvládnutím své vůdčí role.“* (Petříková, 2010, s. 59 – 60)

Profesní rozvoj učitelů byl sledován v mezinárodním šetření TALIS 2013, který byl organizován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a v České republice jej zajišťovala Česká školní inspekce. V Souhrnné zprávě mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol ČR se konstatuje, že *„velká většina dotazovaných ředitelů základních škol pracuje ve všech oblastech pedagogického vedení relativně intenzivně. Nejčastěji se ředitelé zabývají potřebami učitelů, nejméně podporou profesního rozvoje“*. (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 7) Právě podpoře profesního rozvoje byla věnována jedna z oblastí šetření. Z odpovědí vyplynulo, že ředitelé základních škol nepřístupují k činnostem podporujícím profesní rozvoj s takovou intenzitou jako k jiným oblastem vedení. Ředitelé mohou vnímat *„profesní rozvoj učitelů jako spíše individualizovaný proces, který si každý učitel organizuje a řídí dle svého“*. (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 14) Z výsledků sebehodnocení ředitelů vyplývá, že ředitelky škol se vidí v činnostech podporujících profesní rozvoj učitelů jako aktivnější než ředitelé – muži. Odlišují se také ředitelé z plně organizovaných škol, kteří označili svůj přístup k profesnímu rozvoji učitelů jako intenzivnější než ředitelé ze škol neúplných. Svůj vliv projevila i délka ředitelské praxe. Nejvíce se profesnímu rozvoji učitelů věnují ředitelé s praxí do 10 let, o něco méně ředitelé s praxí nad 10 let. Nejméně pozornosti věnují této oblasti ředitelé s praxí do 5 let.

Intenzivněji k profesnímu rozvoji učitelů přistupují ředitelé z větších škol z hlediska počtu žáků. (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 13 - 15)

Správný lídr se nemůže zabývat minulostí, ale musí především hledět do budoucnosti. Všude tam, kde jde o realizaci složitých a náročných procesů, nestačí pouze podněcovat aktivitu a výkonnost pracovníků, ale před manažery vyvstává úloha tyto procesy vhodně směřovat a koordinovat. Lídři jsou lidé, kteří jsou „*zaměřeni na budoucí cíle a jsou hluboce odhodláni změnit sebe sama i organizaci*“. (Senge in Keatin a Moorcroft, 2006, s. 147, vlastní překlad)

## 4 Metodologická východiska výzkumného šetření

Úspěšnost školy je závislá především na úrovni pedagogických pracovníků, kteří by měli neustále rozvíjet své schopnosti, vědomosti, dovednosti i zkušenosti pro zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu. Podpora rozvoje učitelů v souladu s vizí a cíli školy vede ke zvýšení odpovědnosti učitelů za vlastní rozvoj včetně plánování své profesní dráhy.

Ředitelé některých základních škol nad míru své povinnosti řídí rozvoj svých pracovníků formou plánování profesního rozvoje. Koncepce cyklu profesního rozvoje učitelů může být na různých školách odlišná.

Při koncepci výzkumného šetření jsem uvažovala následujícím způsobem:

- Plánování profesního rozvoje učitele je dobrovolnou formou rozvoje učitele základní školy. Metodika ani forma procesu není určena. Naskytá se otázka, jakými způsoby cykly profesního rozvoje probíhají a jaký je obsah jednotlivých plánů profesního rozvoje učitele.
- Na základě oslovení ředitelů základních škol lze získat prvotní informaci, zda je v jejich organizaci využíváno plánování profesního rozvoje učitelů.
- Ředitelé základních škol, ve kterých probíhá cyklický proces profesního rozvoje učitelů, budou vyzváni k vyplnění dotazníku, který se bude věnovat otázkám procesu profesního rozvoje na dané základní škole, jeho časovému harmonogramu a osobám, které se na tomto procesu podílejí.
- Ředitelé základních škol, ve kterých probíhají procesy profesního rozvoje učitelů, budou požádáni o jeden, již vyhodnocený plán profesního rozvoje, který bude využit k obsahové analýze jeho jednotlivých částí.
- V případě potřeby bude s řediteli zkoumaných škol proveden rozhovor, který doplní získané informace.
- Zjištěné informace budou analyzovány a následně bude proces plánování profesního rozvoje učitelů popsán.

Cílem práce je popis a analýza procesu plánování profesního rozvoje učitelů základních škol v Plzeňském kraji.

Jedná se o popisný typ výzkumného problému z oblasti personálních činností vedoucího pracovníka základní školy. Výzkum sleduje fáze cyklu profesního rozvoje učitele včetně časového harmonogramu a osob účastnících se tohoto procesu a analyzuje individuální plány profesního rozvoje učitelů z jednotlivých základních škol. Výzkum je pojat jako regionální výzkumná sonda na území Plzeňského kraje.

Výzkum navazuje na teoretickou část práce, která je zaměřena na rozvoj organizace a jejich pracovníků, strategické personální plánování a cyklus profesního rozvoje pracovníka. Důraz je kladen na specifika procesu profesního rozvoje učitelů a na roli ředitele školy v jejich profesním rozvoji.

#### **4.1 Výzkumné otázky**

Výzkum odpovídá na otázky:

- I. Jakým způsobem probíhá proces profesního rozvoje učitelů v základních školách Plzeňského kraje?
- II. S jakými strategickými plány školy je proces profesního rozvoje učitelů základních škol v Plzeňském kraji provázán?
- III. Jakým způsobem je v hodnocení profesního rozvoje učitelů základních škol Plzeňského kraje dokladováno uplatnění nově nabytých poznatků a dovedností v pedagogickém procesu?

## 4.2 Vymezení objektu šetření

Výzkum byl pojat jako regionální šetření na území Plzeňského kraje. Plzeňský kraj leží na jihozápadě České republiky při hranici se SRN (Bavorskem) a je svou rozlohou třetím největším krajem, i když podle počtu obyvatel se řadí až na deváté místo. Žije zde 5,5 % obyvatel naší republiky, což řadí tento region jako druhý nejřidčeji zalidněný kraj. Jednotlivé části kraje se od sebe výrazně odlišují charakterem krajiny, počtem a skladbou obyvatel, ekonomickým potenciálem, velikostí i hustotou osídlení (Šumava a Český les jako protiklad průmyslovému Plzeňsku). Jedná se o ekonomicky výkonný kraj, který je výrazně proexportně orientovaný. V oblasti se projevuje nepříznivý demografický vývoj, neboť populace kraje stárne. (Český statistický úřad, 2017, online)

V Plzeňském kraji se nachází 219 základních škol, z nichž je 71 škol neúplných, což představuje 32,4 % z celkového počtu škol kraje. Z hlediska zřizovatele je 195 základních škol zřizováno obcí nebo svazkem obcí (89,1 % všech škol), 13 krajem (5,9 %), 9 základních škol je soukromých (4,1 %) a 2 základní školy jsou zřizovány registrovanými církvemi (0,9 %). (Krajský úřad Plzeňského kraje, 2016, online).

Základním souborem výzkumu bylo všech 219 základních škol uvedených v seznamu škol a školských zařízení na území Plzeňského kraje. Ředitelé těchto škol byli mailem obesláni s dotazem, zda daná škola pracuje s individuálními plány profesního rozvoje učitelů. Odpověď zaslalo 138 ředitelů, což představuje 63,0 % všech základních škol Plzeňského kraje.

Ze 138 odpovědí bylo 33 kladných (v základní škole jsou vytvářeny plány profesního rozvoje učitelů), což představuje 23,9 % všech odpovědí ředitelů základních škol. Záporná odpověď byla uvedena u 105 škol (v základní škole nejsou tvořeny plány profesního rozvoje učitelů), což představuje 76,1 % odpovědí.

Ředitelé 33 základních škol Plzeňského kraje, které uvedly, že zpracovávají plány profesního rozvoje učitelů, byli telefonicky informováni o důvodu, obsahu a cíli výzkumného šetření a byli požádáni o vyplnění dotazníku a o poskytnutí plánu profesního rozvoje učitele. Následně byl těmto ředitelům zaslán informativní mail s dotazníkem.

Celý dotazník řádně vyplnilo 25 ředitelů základních škol, což představuje návratnost dotazníku ve výši 75,8 % škol, které uvedly, že pracují s individuálními plány profesního rozvoje učitelů (jednalo se o 33 základních škol).

Jednotlivé plány profesního rozvoje učitelů poskytlo 11 ředitelů základních škol, což tvoří 33,3 % škol, které se v Plzeňském kraji věnují individuálnímu plánování profesního rozvoje učitelů (33 základních škol).

Doplňující výzkumnou metodou byl rozhovor. Ten poskytlo 21 ředitelů základních škol, což tvoří 63,6 % škol, které uvedly, že se věnují procesům profesního rozvoje učitelů (jednalo se o 33 základních škol).

Při vymezování výběrového souboru bylo rizikem nereagování ředitele školy na dotaz ohledně využívání plánů profesního rozvoje učitelů na dané škole, následně pak nevyplnění dotazníku nebo neposkytnutí individuálního plánu profesního rozvoje učitele.

### **4.3 Metody výzkumu, předvýzkum**

Podle specifikace se jednalo o výzkum komparační, který porovnával více existujících způsobů procesu individuálního profesního rozvoje učitelů základních škol. Základní metodou výzkumu byl dotazník, doplňující metodou kvantitativní obsahová analýza dokumentů a rozhovor.

Základní výzkum probíhal metodou dotazníku jako jednou z explorativních výzkumných metod. Dotazník obsahoval 16 položek a byl vyhodnocován kvantitativně formou frekvence odpovědí. První doplňující metodou byla analýza dokumentů – plánů profesního rozvoje učitelů. Základní škola výběrového souboru poskytla jeden dokument, který byl analyzován z hlediska výzkumných otázek. Druhou doplňující metodou byl rozhovor, který upřesňoval informace o procesu profesního rozvoje učitelů z dotazníkového šetření.



Dotazník<sup>1</sup> je jednou z explorativních výzkumných metod. Touto metodou byla získána potřebná data od ředitelů základních škol výběrového souboru. Dotazník byl po formální stránce tvořen třemi hlavními částmi:

- vstupní část, která obsahovala hlavičku a průvodní text, v němž byl respondentovi představen řešitel výzkumu a téma výzkumného šetření. Příjemce byl požádán o spolupráci včetně ujištění, že údaje budou využity pouze k uvedeným účelům.
- vlastní znění dotazníku s pokyny pro vyplňování. Dále byly uvedeny položky zkoumající tzv. tvrdá data a následně položky tematicky sestavené.
- závěr dotazníku tvořilo poděkování.

V dotazníku byly využity strukturované otázky dichotomické (s odpovědí ano – ne) a polytomické. Otázky polytomické byly zastoupeny neparametrickým typem (třídění odpovědí stejné úrovně). Dále byly zařazeny otázky polouzavřené, ve kterých kromě nabízených odpovědí byla ponechána možnost vlastní respondentovy reakce. Zařazeny byly i dvě otázky otevřené, ve kterých měl respondent volnost ve vyjádření. Z hlediska samostatnosti otázek byly zařazeny otázky jednotlivé (samostatná otázka k dané problematice) a technika trychtýře, kdy kladené otázky byly soustředěovány okolo jednoho námětu. (Gavora, 2000, s. 99 – 108)

Dotazník byl ověřen v předvýzkumu, do kterého byli zapojeni dva ředitelé základních škol nacházejících se mimo oblast výzkumného šetření (Praha, Karlovarský kraj). K dotazníku nebyly vzneseny žádné připomínky, a proto byl použit ve výzkumném šetření beze změn.

Kvantitativní obsahová analýza dokumentů je výzkumnou metodou, která porovnává rozsah nebo obsah textů a dochází ke kvantitativním závěrům. Základem je systematický a kvantifikovaný popis projevů a textů. Byly vyhledávány konkrétní formální části plánu profesního rozvoje a byla stanovována četnost jejich výskytu a vzájemný vztah. Při kvantitativní obsahové analýze bylo postupováno v následujících krocích: plán analýzy

---

<sup>1</sup> Dotazník je uveden v příloze.

(vymezení částí plánu profesního rozvoje), stanovení operačních definic (definování způsobu měření), konstrukce kategorií (vymezení jednotlivých dílčích částí plánu) a zanesení výsledků do kategorií (zastoupení položky dle četnosti), interpretace výsledků. (Gavora, 2000, s. 117 – 123)

Rozhovor řadíme mezi explorativní výzkumné metody. Informace, které byly získány v písemné podobě dotazníkem, byly doplněny o skutečnosti zjištěné ústním dotazováním formou telefonického rozhovoru. Rozhovor tazateli umožňoval tvořivě přistupovat k průběhu rozhovoru a klást doplňující otázky. Jednalo se o strukturované individuální rozhovory. Rozhovor zachovával základní formální části:

- úvodní část, v níž po představení tazatele byl respondentovi vysvětlen záměr rozhovoru, tj. doplnění informací k výzkumnému dotazníku;
- vlastní rozhovor, ve kterém byly otázky uspořádány do tematického celku;
- závěrečná část, kterou tvořilo poděkování a rozloučení tazatele.

Po ukončení rozhovoru, který trval cca 5 minut, byl proveden stručný písemný záznam odpovědi. Získané informace byly zpracovány kvantitativním způsobem, tj. frekvencí výpovědí. (Gavora, 2000, s. 110 – 116)

Získané informace z dotazníků, analýz plánů profesního rozvoje a rozhovorů byly vyhodnoceny a staly se výchozím materiálem pro tvorbu doprovodných tabulek.<sup>2</sup> Na základě zpracování výsledků výzkumného šetření mohly být zodpovězeny výzkumné otázky.

---

<sup>2</sup> Tabulky jsou uvedeny v příloze.

## 4.4 Časový harmonogram výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo ve čtyřech fázích:

- Výběr výzkumného vzorku, koncepce a sestavení dotazníku, koncepce kvantitativní analýzy dokumentů (říjen 2017)

V úvodní fázi výzkumu byl koncipován a sestaven dotazník, stanovena kritéria jeho vyhodnocení a způsoby zpracování zjištěných výsledků. Byla vytvořena koncepce kvantitativní obsahové analýzy dokumentů – plánů profesního rozvoje učitelů a způsoby zpracování výsledků.

- Předvýzkum (listopad 2017)

V další fázi byl dotazník ověřen řediteli základních škol mimo oblast výzkumného šetření. Protože nebyl připomínkován, mohl zůstat ve své původní verzi.

- Kvantitativní výzkumné šetření (prosinec 2017)

Ze základního vzorku základních škol Plzeňského kraje byl stanoven výzkumný vzorek. Ředitelům základních škol výzkumného vzorku byly zadány dotazníky a ředitelé byli požádáni o poskytnutí plánu profesního rozvoje učitelů k obsahové analýze. Následně byly uskutečněny rozhovory s řediteli základních škol výzkumného vzorku k doplnění získaných údajů.

- Vyhodnocení výsledků výzkumu (leden - únor 2018)

V závěrečné fázi byly výsledky výzkumu vyhodnoceny a uspořádány do tabulek tak, aby mohly být zpracovány odpovědi na výzkumné otázky.

## 5 Výsledky výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření byl použit dotazník, jehož účelem byla analýza procesu profesního rozvoje učitelů základní školy, a kvantitativní obsahová analýza plánů profesního rozvoje učitelů základních škol výběrového vzorku, která byla zaměřena na jednotlivé části plánu profesního rozvoje. Výzkumné šetření doplňoval rozhovor, který byl zaměřen na upřesnění informací o procesu profesního rozvoje učitelů z dotazníkového šetření.

### 5.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Účelem dotazníkového šetření bylo zjištění, jakým způsobem probíhá proces profesního rozvoje učitelů v základních školách Plzeňského kraje.

Dotazník byl rozdělen do dvou částí:

- porovnání základních škol výběrového vzorku z hlediska zřizovatele, úplnosti a velikosti školy a osoby vedoucího pracovníka (pohlaví, délka praxe na pozici ředitele školy);
- analýza procesu profesního rozvoje učitelů na základních školách, analýza časového harmonogramu procesu profesního rozvoje a zjištění osob, které se na tomto procesu podílejí.

Východiska pro konstrukci dotazníku byla uvedena v kapitole 4.4 Metody výzkumu, předvýzkum.<sup>3</sup>

Seznam škol a školských zařízení Plzeňského kraje uvádí 219 základních škol všech typů zřizovatelů. (Krajský úřad Plzeňského kraje, 2016, online) Ředitelé těchto škol byli mailem obesláni s dotazem, zda daná škola pracuje s individuálními plány profesního

---

<sup>3</sup> Viz. 4.3 Metody výzkumu, předvýzkum s. 47 - 49

rozvoje učitelů. Odpověď zaslalo 138 ředitelů, což představuje 63,0 % všech základních škol Plzeňského kraje. Záporná odpověď byla uvedena u 105 škol (v základní škole nejsou tvořeny plány profesního rozvoje učitelů), což představuje 76,1 % všech odpovědí. Ze 138 odpovědí bylo 33 kladných (v základní škole jsou vytvářeny plány profesního rozvoje učitelů), což představuje 23,9 % všech odpovědí ředitelů základních škol. Ředitelům těchto 33 škol byl zaslán výzkumný dotazník. Celý dotazník řádně vyplnilo 25 respondentů, což představuje 75,8 % škol, které uvedly, že pracují s individuálními plány profesního rozvoje učitelů.

Zpracování výsledků dotazníkového šetření formou tabulek je uvedeno v příloze.

**Otázka č. 1** byla zaměřena na počet mužů a žen na ředitelské pozici v základních školách, ve kterých probíhá proces profesního rozvoje učitelů. Z celkového počtu 25 zkoumaných základních škol bylo na pozici ředitele 19 žen (76,0 % odpovědí) a 6 mužů (24,0 % odpovědí).

**Otázka č. 2** zkoumala délku působení ředitele základní školy ve vedoucí funkci. Respondenti měli možnost zařadit se do jedné ze tří uváděných kategorií: do 5 let, v rozmezí 5 – 10 let a více než 10 let na pozici ředitele základní školy. Nejnižší zastoupení tvořili ředitelé ve vedoucí pozici do 5 let. Jednalo se o 4 ředitele (16,0 % odpovědí). Nejvíce zastoupenou skupinou byli ředitelé, kteří vedou základní školu v rozmezí 5 – 10 let. Zde bylo uvedeno 11 ředitelů (44,0 % odpovědí). Početněji zastoupená byla také třetí skupina ředitelů, kteří zastávají vedoucí funkci více než 10 let. Tuto odpověď označilo 10 ředitelů (40,0 % odpovědí).

Na základě tohoto zjištění lze konstatovat, že se ředitelé základních škol po svém nástupu do vedoucí funkce věnují nejprve problematice řízení školy legislativně zakotvené a teprve následně vlastnímu nadstavbovému rozvoji pedagogických pracovníků v podobě systematického procesu profesního rozvoje učitelů.

V Plzeňském kraji je 89,1 % základních škol zřizováno obcí nebo svazkem obcí, 5,9 % zřizuje kraj, 4,1 % základních škol je soukromých a 0,9 církevních.<sup>4</sup> **Otázka č. 3** se

---

<sup>4</sup> Viz Vymezení objektu šetření s. 46 - 47

věnovala základním školám, ve kterých probíhá proces profesního rozvoje učitelů, z hlediska jejich zřizovatele. Z celkového počtu 25 základních škol jich 20 zřizuje obec nebo svazek obcí (80,0 % odpovědí). Kraj jako zřizovatel nebo soukromá osoba se podílí na zřizování škol ve stejném zastoupení – každý zřizuje 2 školy (po 8,0 % odpovědí). Z církevních škol, které se věnují systematickému procesu profesního rozvoje učitelů, se jedná o 1 základní školu (4,0 % odpovědí).

Získané informace o rozložení škol, které pracují se systémem profesního rozvoje učitelů, z pohledu jejich zřizovatele kopírují procentuální zastoupení zřizovatelů škol v Plzeňském kraji. Z důvodu velmi malého vzorku škol nelze potvrdit, že by se základní školy některého typu zřizovatelů věnovaly profesnímu rozvoji učitelů více než školy zřízené jinými subjekty.

**Otázka č. 4** byla zaměřena na zjištění, v jaké škole z hlediska její organizace respondent působí. Ředitel školy mohl označit školu jako plně organizovanou nebo neúplnou. Plně organizovaných bylo označeno 20 škol (80,0 % odpovědí), 5 škol jako neúplné (20,0 % odpovědí).

V Plzeňském kraji je 32,4 % neúplných škol<sup>5</sup>, zbytek tvoří školy plně organizované (67,6 %). Výzkumné šetření naznačuje, že systematickému profesnímu rozvoji učitelů se více věnují školy plně organizované. Neúplných škol v Plzeňském kraji je jedna třetina (32,4 %), zatímco neúplných škol věnujících se profesnímu rozvoji učitelů zahrnovala výzkumná sonda jednu pětinu (20,0 %).

**Otázka č. 5** zkoumala základní školu z hlediska počtu žáků, kteří ji navštěvují. Respondenti volili zařazení školy podle čtyř kategorií: do 100 žáků, v rozmezí 101 – 300 žáků, 301 – 500 žáků a 501 a více žáků. Z celkového počtu 25 zkoumaných škol jich bylo 5 zařazeno v kategorii do 100 žáků (20,0 % odpovědí), 6 škol v kategorii 101 – 300 žáků (24,0 % odpovědí), 6 škol v kategorii 301 – 500 žáků (24,0 % odpovědí) a 8 škol v kategorii 501 a více žáků (32,0 % odpovědí).

Regionální výzkumná sonda naznačuje, že čím je škola podle počtu žáků menší, tím méně těchto škol uplatňuje systematický proces profesního rozvoje učitelů. Malé školy do

---

<sup>5</sup> Viz Vymezení objektu šetření s. 46 - 47

počtu 100 žáků bývají školy neúplné. Vyhodnocení otázek č. 4 a č. 5 se v kategorii nejnižšího počtu žáků a neúplnosti školy vzájemně potvrzují.

**Otázka č. 6** byla jedna ze dvou otázek dotazníku s volnou odpovědí a byla zaměřena na délku období, po kterou ředitelé základních škol praktikují systematický proces profesního rozvoje učitelů ve svých školách včetně současného školního roku. Odpovědi respondentů se pohybovaly v rozmezí 1 – 10 let. 7 z 25 zkoumaných škol uvádělo, že využívají procesy profesního rozvoje učitelů dva roky (28,0 % odpovědí), 4 základní školy jeden rok (16,0 % odpovědí). Tři roky se profesnímu rozvoji učitelů věnují 3 školy (12,0 % odpovědí). Čtyři, pět a sedm let bylo uvedeno vždy u 2 škol (po 8,0 % odpovědí). Osm a devět let uvedla vždy jedna škol (po 4,0 % odpovědí). Překvapující zjištění bylo, že deset let uvedli 3 ředitelé (12,0 % odpovědí). Medián využití plánů profesního rozvoje učitelů na zkoumaných školách byl tři roky.

Nadpoloviční počet škol měl nastavený systém profesního rozvoje učitelů tři a méně let (56,0 % odpovědí), což mohlo souviset s připravovaným kariérním systémem pedagogických pracovníků od září 2017, který měl mj. obsahovat také plánování profesního rozvoje učitelů, ale který nebyl v legislativním procesu v červnu 2017 schválen. Tato problematika byla dále zkoumána v doplňujícím rozhovoru (otázka č. 1).

**Otázka č. 7** zkoumala délku časového období, na které je stanovován profesní rozvoj učitelů v dané škole. 22 základních škol z 25 zkoumaných (88,0 % odpovědí) plánovalo jeden cyklus profesního rozvoje učitele na jeden školní rok. 3 školy uvedly (12,0 % odpovědí), že stanovují jeden cyklus profesního rozvoje učitele na období dvou let. Nikdo z oslovených ředitelů neuvedl, že by zavedl cyklus rozvoje svých zaměstnanců na kratší dobu než jeden školní rok či v jiném časovém rozpětí.

Školy, které pracovaly ve dvouletém cyklu profesního rozvoje učitele, vedli ředitelé, kteří byli ve funkci více než 10 let. Zřizovatelem těchto škol byla obec nebo svazek obcí a jednalo se o školy plně organizované. Počet žáků těchto škol byl různý a pokrýval kategorie od 101 žáků výše. Plánování profesního rozvoje bylo na těchto školách využíváno 5 a více let. Důvody zavedení dvouletého cyklu profesního rozvoje byly zkoumány v doplňujícím rozhovoru (otázka č. 2).

**Otázka č. 8** byla zaměřena na první fázi cyklu profesního rozvoje učitele - analýzu současného stavu a určení potřeb rozvoje konkrétního učitele. Cílem bylo zjištění, kdo z pedagogických pracovníků školy se této fázi věnuje. Otázka nabízela možnost označení více odpovědí z nabídky: ředitel školy, zástupce ředitele, vedoucí předmětové komise, daný učitel a možnost uvedení další osoby, která ve výčtu nebyla uvedena. Všechny 25 zkoumaných škol označilo ředitele školy, 18 škol se vyslovilo pro daného učitele, 15 škol pro zástupce ředitele, 2 školy pro vedoucího předmětové komise a 2 školy volily jiného pracovníka, konkrétně mentora a pedagogického konzultanta (vždy po jednom případě). Při analýze současného stavu a potřeby profesního rozvoje učitele má nejvýznamnější místo ředitel školy a současně je kladen velký důraz na daného učitele.

Z otázky č. 8 bylo možné zjistit, v jakém personálním složení probíhala na zkoumaných školách analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje učitele. Ve 4 školách tuto fázi zastupoval pouze jediný člověk (16,0 % odpovědí), a to byl ředitel školy. Dvě z těchto škol byly neúplné a ani jedna se nevěnovala cyklu profesního rozvoje učitele první rok. Po jednom případě to byly 4 roky a 7 let, dvě školy pracovaly s profesním rozvojem učitele 10 let.

8 základních škol z 25 zkoumaných uvedlo, že současný stav a potřeba profesního rozvoje učitele byl analyzován dvěma pedagogickými pracovníky školy (32,0 % odpovědí). Ve čtyřech případech se jednalo o součinnost ředitele školy s daným učitelem a v dalších čtyřech o spolupráci ředitele školy a jeho zástupce.

U 11 škol byla vyznačena spolupráce tří pracovníků (44,0 % odpovědí). V devíti případech se jednalo o ředitele školy, jeho zástupce a daného učitele, v jednom případě o ředitele školy, pedagogického konzultanta a daného učitele a v jednom případě o ředitele školy, mentora a daného učitele.

Ředitelé 2 základních škol označili kolektiv čítající čtyři pedagogické pracovníky (8,0 % odpovědí). Jednalo se o ředitele školy, jeho zástupce, vedoucího předmětové komise a daného učitele. Z šetření vyplynulo, že tyto školy jsou plně organizované, středně velké (101 – 500 žáků) a mají dlouhodobější zkušenosti s profesním rozvojem učitelů (v délce 5 a 10 let).



**Otázka č. 9** zkoumala, kdo z pedagogických pracovníků školy stanovuje cíl, popř. cíle profesního rozvoje učitele. Respondenti mohli opět označit více osob z daného výčtu: ředitel školy, zástupce ředitele, vedoucí předmětové komise, daný učitel a možnost uvést další osobu, která se na stanovení cíle podílí a nebyla ve výčtu obsažena. Z 25 dotazovaných škol uvedlo ředitele školy 22 respondentů, 18 škol označilo daného učitele, 11 škol zástupce ředitele, 1 škola vedoucího předmětové komise a 1 škola uvedla jinou osobu, a to pedagogického konzultanta. Z výzkumné sondy vyplynulo, že velký význam je při stanovování cíle rozvoje přisuzován řediteli školy a důraz je také kladen na daného učitele.

Z odpovědí na otázku č. 9 vyplynulo, kolik osob a v jakém personálním složení stanovuje cíl, popř. cíle profesního rozvoje učitele. V 8 školách stanovuje cíl pouze jediná osoba (32,0 % odpovědí). V pěti případech se jednalo o ředitele školy. Čtyři z těchto pěti škol byly plně organizované, dvě z uvedených pěti škol se věnovaly profesnímu rozvoji teprve 1 rok (ostatní 7, 8 a 10 let) a kromě jednoho byli ředitelé ve funkci 10 a více let. Ve třech případech si určoval cíle profesního rozvoje sám učitel. Tyto tři školy se nevěnovaly profesnímu rozvoji příliš dlouhou dobu (1, 2 a 3 roky).

7 škol z 25 zkoumaných základních škol uvedlo, že na stanovení cíle profesního rozvoje spolupracují dva pracovníci školy (28,0 % odpovědí). V pěti případech se jednalo o ředitele školy a daného učitele, ve dvou případech o ředitele školy a jeho zástupce.

U 9 základních škol byla označena součinnost tří pedagogických pracovníků (36,0 % odpovědí). V osmi případech se jednalo o ředitele školy, jeho zástupce a daného učitele, v jednom případě o ředitele školy, pedagogického konzultanta a daného učitele.

U 1 školy byl uveden kolektiv čtyř spolupracovníků (4,0 % odpovědí), který se skládal z ředitele školy, jeho zástupce, vedoucího předmětové komise a daného učitele. Jednalo se o plně organizovanou školu, která měla více než 101 žáků, ředitel školy byl ve funkci více než 10 let a škola se 10 let věnovala profesnímu rozvoji učitelů.

**Otázka č. 10** byla druhou otázkou dotazníku s volnou odpovědí respondentů. V ní byli ředitelé základních škol vyzváni, aby uvedli nejvýše tři dokumenty školy, které slouží jako východiska pro plánování profesního rozvoje učitelů s tím, že pořadí uvedených

dokumentů nebude vyhodnocováno. Nejčastěji byl uváděn strategický plán rozvoje školy a plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to shodně po 14 případech, dále v 9 případech školní vzdělávací program, v 6 případech písemné záznamy z hospitací, v 5 případech roční plán školy, ve 4 případech plán personálního rozvoje školy, ve 2 případech vlastní hodnocení školy a po 1 případě písemné zprávy mentora, zápisy z pedagogických rad a směrnice k hodnocení zaměstnanců. Tři dokumenty, které slouží jako východiska pro tvorbu plánu rozvoje učitele, uvedlo 12 škol (48,0 % odpovědí), dva dokumenty uvedlo 8 škol (32,0 % odpovědí), jeden dokument zařadilo do dotazníku 5 škol (20,0 % odpovědí).

Z vyhodnocení otázky vyplývá, že ředitelé škol nejvíce využívali v procesu profesního rozvoje učitelů personální plány školy (plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, plán personálního rozvoje školy) a strategický plán rozvoje školy. Důraz kladli také na školní vzdělávací program. Vyhodnocení poukázalo na to, že ředitelé základních škol využívají pro plánování profesního rozvoje učitelů více podkladů – téměř polovina zkoumaných škol uvedla tři dokumenty. Problematika byla dále zkoumána v doplňujícím rozhovoru (otázka č. 4).

**Otázka č. 11** byla zaměřená na zjištění období, ve kterém je na základní škole sestavován plán profesního rozvoje učitele. Respondenti mohli volit ze dvou časových období: konec předcházejícího školního roku nebo začátek nového školního roku, popř. uvést jiné časové období. Ředitelé 18 základních škol z 25 dotázaných uvedli, že na jejich škole bývá sestavován nový plán rozvoje učitele na začátku školního roku (72,0 % odpovědí). Ve 4 školách bývá plán sestavován na konci předcházejícího školního roku (16,0 % odpovědí). 3 školy volily jiné časové období (12,0 % odpovědí), a to ve dvou případech přípravný týden a jedenkrát měsíce únor – březen. Z uvedené otázky je patrné, že většina škol projednává nový plán profesního rozvoje učitele na začátku školního roku.

**Otázka č. 12** zkoumala, kdo projednává nový plán profesního rozvoje s učitelem. Respondenti mohli označit více osob z uvedené nabídky: ředitel školy, zástupce ředitele, vedoucí předmětové komise či jiná osoba, která plán rozvoje s učitelem projednává. Ve výčtu byla také zařazena možnost, že plán s daným učitelem projednáván není. Tuto volbu žádný z ředitelů zkoumaných škol nezvolil, což znamená, že plán profesního rozvoje je vždy s daným učitelem projednáván. Všech 25 zkoumaných škol uvedlo, že plán rozvoje

projednává s daným učitelem ředitel školy, 11 škol dále uvedlo zástupce ředitele, 1 škola vedoucího předmětové komise. Ve 2 školách je plán projednáván s někým jiným, přičemž byl jednou uveden úsekový vedoucí a jednou personalista školy. Z výzkumné sondy vyplývá, že plán profesního rozvoje učitele je vždy s daným učitelem projednáván a při tomto jednání má nezastupitelné místo ředitel školy.

Z otázky č. 12 bylo možné zjistit, v jakém personálním složení probíhá na zkoumaných školách projednávání plánu profesního rozvoje s daným učitelem. V 12 školách jednal učitel pouze s jedinou osobou (48,0 % odpovědí), kterou byl ve všech případech ředitel školy.

12 škol z 25 zkoumaných škol uvedlo, že s daným učitelem projednávají plán profesního rozvoje dva pracovníci (48,0 % odpovědí). V deseti případech se jednalo o ředitele školy a jeho zástupce, v jednom případě o ředitele školy a úsekového vedoucího a v jednom případě o ředitele školy a personalistu školy.

U 1 školy byla vyznačena spolupráce tří pracovníků při projednávání plánu profesního rozvoje s konkrétním učitelem (4,0 % odpovědí), a to ředitele školy, jeho zástupce a vedoucího předmětové komise. Jednalo se o totožnou školu jako v otázce č. 9 (stanovení cíle profesního rozvoje kolektivem spolupracovníků).

**Otázka č. 13** se věnovala dokladování uplatnění nových vědomostí a dovedností získaných v rámci profesního rozvoje v pedagogické praxi daným učitelem. Ředitelé 18 škol z 25 zkoumaných uvedli, že požadují dokladování nově získaných vědomostí a dovedností v pedagogické praxi (72,0 % odpovědí). 7 ředitelů toto dokladování nevyžaduje (28,0 % odpovědí). Pouze v jednom případě, kdy ředitel nepožadoval dokladování, se jednalo o neúplnou základní školu (výzkumné sondy se účastnilo 5 neúplných škol), dalších pět škol bylo plně organizovaných s nižším počtem žáků (101 – 300 žáků), v jednom případě se jednalo o středně velkou školu (301 – 500 žáků).

Ředitelé škol, ve kterých je dokladování vyžadováno (jednalo se o 18 základních škol), mohli uvést, jakým způsobem je toto dokladování uskutečňováno. Dle informací ředitelů nejčastěji učitel předkládá své portfolio - devět škol, ve třech školách učitelé připravují pro své kolegy ukázkové hodiny, u dvou škol ředitelé požadují vytvoření

metodického materiálu pro ostatní učitele. Dále byly uvedeny školní semináře, přednesení zpráv na poradách školy, vyplnění hodnotících tabulek dané školy (vždy po jedné škole). Jako součást dokladování bylo také uvedeno předkládání písemných prací či portfolií žáků (vždy jedna škola). Výzkumná sonda poukázala na to, že nejčastěji voleným způsobem dokládání praktického využití získaných vědomostí a dovedností ve výchovně vzdělávacím procesu je portfolio učitele.

**Otázka č. 14** zkoumala, zda je plán profesního rozvoje učitele vyhodnocován. Ředitelé 22 dvou škol (88,0 % odpovědí) z 25 škol pracujících se systémem profesního rozvoje učitelů uvedli, že vyhodnocují naplnění plánů profesního rozvoje učitelů. Ve 3 dotaznících byla odpověď záporná (12,0 % odpovědí), tzn. že ředitelé cyklus profesního rozvoje učitelů nevyhodnocují. Předpoklad, že tyto základní školy nevyhodnocují profesní rozvoj učitelů, protože jsou v procesu plánování profesního rozvoje nováčky, se ukázal jako téměř oprávněný. Ve dvou případech se opravdu jednalo o první rok cyklu profesního rozvoje, ale třetí škola pracovala se systémem profesního rozvoje již 10 let.

Školy, které uvedly, že vyhodnocují proces profesního rozvoje učitele (22 základních škol), mohly napsat, jakým způsobem tento proces vykonávají. 18 z těchto 22 základních škol uvedlo, že hodnocení probíhá formou hodnotícího pohovoru, ve 2 případech se jedná o písemné sebehodnocení učitele a dále bylo uvedeno vždy po jednom způsobu hodnocení: předložení dokladového portfolia učitele, vyplňování sebehodnotících tabulek učitelem, předložení certifikátu o absolvování vzdělávací akce, písemné podklady učitele pro vlastní hodnocení školy a písemné podklady učitele pro výroční zprávu školy.

Jeden způsob hodnocení naplnění plánu profesního rozvoje učitele uvedlo 19 z 22 základních škol, které hodnocení provádí (86,4 % odpovědí), dva možnosti hodnocení uvedly 3 školy (13,6 % odpovědí). Z výzkumného šetření vyplynulo, že téměř všechny základní školy provádějí hodnocení procesu profesního rozvoje učitele a nejběžnější formou tohoto hodnocení je hodnotící pohovor.

**Otázka č. 15** se týkala pouze škol, které provádějí hodnocení výsledků procesu profesního rozvoje učitelů (22 základních škol). Položka zjišťovala, v kterém časovém období probíhá toto hodnocení. Respondenti mohli volit ze dvou časových období: konec školního roku nebo začátek dalšího školního roku, popř. uvést jiné časové období. Ředitelé

13 z 22 základních škol uvedli (59,1 % odpovědí), že plán profesního rozvoje učitele bývá vyhodnocován na konci školního roku. V 6 školách probíhá vyhodnocování na začátku následujícího školního roku (27,3 % odpovědí). 3 školy volily jiné časové období (13,6 % odpovědí). V jednom případě hodnocení probíhá v měsících únor – březen, u dvou dalších škol není určen jednotný termín hodnocení. Jedna z těchto škol uvedla, že hodnocení souvisí mj. s diskusí nad vlastním hodnocením učitele. U všech těchto tří škol je cyklus profesního rozvoje plánován na jeden rok. Výzkumná sonda přinesla zjištění, že hodnocení procesů profesního rozvoje učitelů nejčastěji probíhá na konci daného školního roku. Tato problematika byla dále zkoumána v doplňujícím rozhovoru (otázka č. 5).

**Otázka č. 16** byla závěrečnou otázkou dotazníku a zjišťovala, kdo z pedagogických pracovníků školy vyhodnocuje cyklus profesního rozvoje společně s daným učitelem. Na otázku č. 16 odpovídali pouze ředitelé, kteří v položce č. 14 uvedli, že hodnotí výsledky profesního rozvoje učitele (22 základních škol). Respondenti mohli opět označit více osob z daného výčtu: ředitel školy, zástupce ředitele, vedoucí předmětové komise a možnost uvést další osobu, která se na vyhodnocení podílí a nebyla ve výčtu obsažena. Ve všech 22 dotaznících byl označen ředitel školy. 9 základních škol uvedlo zástupce ředitele, 2 školy označily další osobu, a to v jednom případě personalistu školy a v jednom případě úsekového vedoucího. V žádném z dotazníků nebyl volen vedoucí předmětové komise.

Z otázky č. 16 bylo možné zjistit, v jakém personálním složení probíhá na zkoumaných školách hodnocení profesního rozvoje s daným učitelem. V 11 základních školách z 22, ve kterých hodnocení probíhá, jednal učitel pouze s jedním pedagogickým pracovníkem (50,0 % odpovědí) a tím byl ředitel školy. Dalších 11 základních škol z 22 uvedlo, že s daným učitelem projednávají plán profesního rozvoje dva pedagogičtí pracovníci (50,0 % odpovědí). V devíti případech se jednalo o ředitele školy a jeho zástupce, v jednom případě o ředitele školy a úsekového vedoucího a v jednom případě o ředitele školy a personalistu školy. U žádné ze škol nebylo označeno, že hodnocení s daným učitelem probíhá společně se třemi a více pedagogickými pracovníky. Výzkumná sonda opět doložila význam ředitele školy při hodnocení procesů profesního rozvoje učitelů.

## 5.2 Vyhodnocení kvantitativní obsahové analýzy

Plzeňský kraj uvádí v seznamu škol a školských zařízení 219 základních škol všech typů zřizovatelů. (Krajský úřad Plzeňského kraje, 2016, online) Ředitelé těchto škol byli obesláni dotazem, zda daná škola pracuje s plány profesního rozvoje učitelů. Odpověď zaslalo 138 ředitelů, což představuje 63,0 % všech základních škol Plzeňského kraje. Záporná odpověď byla uvedena u 105 škol (v základní škole nejsou tvořeny plány profesního rozvoje učitelů), což představuje 76,1 % všech odpovědí. Ze 138 odpovědí bylo 33 kladných (v základní škole jsou vytvářeny plány profesního rozvoje učitelů), což představuje 23,9 % všech odpovědí ředitelů základních škol. Tito vedoucí pracovníci byli požádáni o poskytnutí plánu profesního rozvoje jednoho z učitelů školy. Žádosti vyhovělo 11 ředitelů základních škol, což tvoří 33,3 % základních škol Plzeňského kraje, které uvedly, že se věnují plánování profesního rozvoje učitelů.

Vymezení kvantitativní obsahové analýzy jsou uvedena v kapitole 4.4 Metody výzkumu, předvýzkum.<sup>6</sup>

Zpracování výsledků kvantitativní obsahové analýzy formou tabulek je uvedeno v příloze.

Obsahem **analýzy č. 1** bylo zjištění, zda zkoumané plány profesního rozvoje učitelů obsahují analýzu současného stavu a určení potřeb rozvoje učitele. 9 analyzovaných plánů z jedenácti zkoumaných dokumentů tuto položku obsahovalo, ve 2 plánech daná položka uvedena nebyla.

Následná **analýza č. 2** byla zaměřena na zjištění, zda je ve zkoumaných plánech profesního rozvoje učitele formulován cíl, popř. cíle rozvoje. Všechny 11 analyzovaných dokumentů tuto položku obsahovalo.

**Analýza č. 3** zkoumala, zda je ve zkoumaných plánech profesního rozvoje učitelů popsán postup naplňování cíle rozvoje, popř. cílů. 10 analyzovaných materiálů z celkových

---

<sup>6</sup> Viz. 4.4 Metody výzkumu, předvýzkum s. 47 - 49

11 zkoumaných postup naplňování rozvojového cíle obsahoval, u 1 plánu postup uveden nebyl.

Obsahem **analýzy č. 4** bylo zjištění, zda zkoumané plány profesního rozvoje učitelů obsahují popis podpory ze strany základní školy. U 8 z 11 zkoumaných plánů byla tato podpora popsána, ve 3 plánech podpora ze strany školy uvedena nebyla.

Následná **analýza č. 5** zjišťovala, zda zkoumané plány profesního rozvoje učitelů obsahují způsob dokladování uplatnění nově získaných vědomostí a dovedností v pedagogické praxi. 9 z 11 zkoumaných plánů obsahovalo způsob dokladování uplatnění nově nabytých vědomostí a dovedností v pedagogické praxi, 2 plány tuto položku neuváděly.

Kvantitativní obsahová analýza byla uzavřena **analýzou č. 6**, která zkoumala plány profesního rozvoje učitelů z hlediska uvedení projednání hodnocení plánu učitelem se zástupcem vedení školy, popř. jiným pedagogickým pracovníkem. Všech 11 zkoumaných dokumentů položku hodnocení obsahovalo.

## 5.4 Vyhodnocení rozhovorů

Rozhovor byl do výzkumného šetření zařazen jako doplňující metoda. Cílem rozhovoru bylo zpřesnění informací uváděných v dotazníkovém šetření řediteli základních škol Plzeňského kraje.

Celý dotazník řádně vyplnilo 25 ředitelů, kteří byli posléze telefonicky osloveni k doplnění informací v dotazníku. Telefonického rozhovoru se zúčastnilo 21 ředitelů základních škol, kteří vyplnili výzkumný dotazník, což představuje rozhovor s řediteli 63,6 % základních škol, které uvedly, že se věnují procesům profesního rozvoje učitelů (jednalo se o 33 základních škol).

Vymezení výzkumného doplňujícího rozhovoru je uvedeno v kapitole 4.4 Metody výzkumu, předvýzkum.<sup>7</sup>

Zpracování výsledků rozhovoru formou tabulek je uvedeno v příloze.

**Otázka č. 1** souvisela s důvody zavedení systému plánování profesního rozvoje učitelů ve školách, které začaly profesní rozvoj plánovat před třemi a méně roky. Problematika se týkala 10 z 21 základních škol, se kterými byl veden rozhovor. Ve 4 případech byl důvodem zavedení procesů profesního rozvoje učitelů dokumenty Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání – Kvalitní škola (Česká školní inspekce, 2017, online), ve 3 případech připravovaná novela zákona o pedagogických pracovnících, v 1 případě zapojení do projektu Pomáháme školám k úspěchu (Nadace The Kellner Family Foundation) a ve 2 případech vlastní iniciativa vedení školy (jedna z těchto dvou škol byla škola soukromá).

**Otázka č. 2** souvisela s délkou cyklu profesního rozvoje učitelů. Ředitelé 3 základních škol v dotazníkovém šetření uvedli, že plánují dvouletý cyklus profesního rozvoje. V rozhovoru byli tito ředitelé dotázáni, pokud plánují dvouletý cyklus profesního rozvoje, co je vedlo k tomuto rozhodnutí. Ředitelé uváděli, že profesní rozvoj učitelů je náročná činnost z hlediska času, administrativy i samotného plnění obsahu rozvojových

---

<sup>7</sup> Viz. 4.4 Metody výzkumu, předvýzkum s. 47 - 49



aktivit jak pro samotné učitele, tak i pro ředitele školy. Dva ředitelé uvedli, že u dvouletého cyklu má učitel dostatek času na výběr vzdělávacích aktivit, studia odborné literatury i ověřování nových znalostí v praxi. Jeden z dotazovaných ředitelů sdělil, že v polovině dvouletého cyklu probíhá „malé“ hodnocení postupu profesního rozvoje.

**Otázka č. 3** se věnovala personálnímu zabezpečení procesu profesního rozvoje učitelů. Pokud je projednáván plán profesního rozvoje včetně analýzy současného stavu a určení potřeb rozvoje, stanovení cíle rozvoj (popř. cílů) a hodnocení splnění cílů profesního rozvoje, jedná s daným učitelem pouze jeden pedagogický pracovník školy nebo se jedná o skupinové projednávání? Problematika se týkala všech 21 ředitelů základních škol, se kterými byl rozhovor prováděn. Ve 12 případech provádí pohovory s danými učiteli pouze ředitel školy jako jediný pedagogický pracovník ve škole. V 6 případech rozhovory provádí ředitel školy a jeho zástupce, ale vždy individuálně, protože mají mezi sebe pedagogický sbor rozdělený a toto dělení se každý rok mění tak, aby učitelé vždy po určité době projednávali svůj profesní rozvoj s ředitelem školy. Ve 3 případech se dějí pohovory společně s daným učitelem a dvěma či více pedagogickými pracovníky školy.

**Otázka č. 4** se věnovala využití strategických plánů školy v procesu plánování profesního rozvoje učitelů. Pouze 1 základní škola z 21 zkoumaných škol, s jejichž řediteli byly vedeny rozhovory, nevedla žádný strategický plán související s cíli profesního rozvoje učitelů (jednalo se o soukromou školu). Ostatních 20 základních škol uvedlo strategický plán školy, jehož součástí je také personální oblast, nebo samostatný plán personálního rozvoje školy. Všechny tyto školy také sestavují plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, na který má, dle slov ředitelů, profesní rozvoj učitelů nejužší návaznost. V pěti případech byl také zmiňován školní vzdělávací program jako významný dokument zejména pro rozvoj didaktických dovedností učitelů v jednotlivých předmětech.

**Otázka č. 5**, závěrečný dotaz rozhovoru, se věnovala zjištění, zda je ve sledovaných školách spojován hodnotící rozhovor s plánováním dalšího cyklu profesního rozvoje učitele. Na dotaz odpovědělo všech 21 ředitelů základních škol. 11 základních škol má hodnotící a rozvojový pohovor spojený. V sedmi případech se tyto pohovory uskutečňují na začátku školního roku, ve třech případech na konci školního roku a v jednom případě

zcela specificky (období únor – březen). Naopak 10 škol má hodnotící pohovor oddělený od pohovoru plánujícího nový rozvojový cyklus. Hodnotící pohovor se koná na konci školního roku a nový cyklus začíná pohovorem na začátku následujícího školního roku.

## 5.5 Interpretace výsledků

Výzkum se věnoval oblasti personálních činností vzdělávací organizace. Cílem byl popis a analýza procesu plánování profesního rozvoje učitelů základních škol v Plzeňském kraji. Výzkumné šetření bylo provedeno metodou dotazníku zaměřenou na proces profesního rozvoje učitelů, metodou kvantitativní obsahové analýzy plánů profesního rozvoje učitelů a doplňujícím rozhovorem, který zpřesňoval informace uváděné v dotazníkovém šetření řediteli základních škol Plzeňského kraje.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na území Plzeňského kraje, ve kterém bylo osloveno všech 219 ředitelů základních škol s dotazem na uskutečňování procesu plánování profesního rozvoje v dané škole. Na dotaz reagovalo 138 ředitelů, z nichž 33 uvedlo, že se ve škole věnují procesu profesního rozvoje učitelů (23,9 % všech odpovědí). Z těchto 33 základních škol řádně vyplnilo dotazník 25 ředitelů, 11 ředitelů poskytlo vyhodnocený plán profesního rozvoje jednoho z učitelů dané školy ke kvantitativní obsahové analýze a 21 ředitelů se účastnilo telefonického rozhovoru. Z důvodu nízkého počtu respondentů a pouze jednoho vymezeného území České republiky lze výzkumné šetření považovat za typ regionální výzkumné sondy.

Plánování profesního rozvoje učitelů je vlastní aktivitou základních škol a není legislativně stanoveno. Bylo zjištěno, že nadpoloviční počet zkoumaných škol organizoval systém profesního rozvoje učitelů tři a méně let. (dotazník – položka č. 6) Výzkumné šetření se snažilo zjistit důvody, proč základní školy přistoupily k tomuto způsobu profesního rozvoje učitelů. Dotaz byl směřován školám, které v posledních třech letech zavedly systém profesního rozvoje učitelů. Nejčastěji uváděnou motivací bylo naplňování kritérií hodnocení základních škol Českou školní inspekcí dle dokumentu Kvalitní škola a příprava na novelu zákona o pedagogických pracovnících, ve které měl být proces profesního rozvoje pedagogických pracovníků ustanoven. Přípravovaná novela však schválena nebyla, ale základní školy v započatém procesu rozvoje pedagogických pracovníků pokračovaly. Motivací dalších škol byla iniciativa jejich vedoucích pracovníků, kteří v systému profesního rozvoje viděli způsob, jak systematicky rozvíjet a zlepšovat osobnostní a profesní úroveň pedagogů školy. (rozhovor - otázka č. 1)

Plánování profesního rozvoje učitelů je cyklický proces, přičemž v odborné literatuře není optimální délka jednoho cyklu přesně určena. Z hlediska časových horizontů lze plán profesního rozvoje zařadit mezi plány krátkodobé (operativní). Jejich časové vymezení se různí, ale „v zahraničí bývají za krátkodobé plány považovány plány nepřesahující časový horizont půl roku až jeden rok“. (Koubek, 2015, s. 123) Pokud je plán profesního rozvoje učitele stanoven na jeden školní rok, je toto plánování v souladu s autory (Trojanová, 2014). Výsledky výzkumného šetření korespondují s odbornou literaturou, protože v 88 % zkoumaných škol probíhalo plánování profesního rozvoje učitelů v délce jednoho školního roku. (dotazník - položka č. 7) Tři ze zkoumaných škol plánují profesní rozvoj ve dvouletých cyklech. Tento typ plánování probíhal v uvedených školách po dobu pěti a více let. Ředitelé v rozhovoru vysvětlovali důvody zavedení dvouletého cyklu především náročností celého procesu (časovou, administrativní) jak pro učitele, tak pro vedoucího pracovníka a také poskytnutím dostatečného času učitelům pro výběr vzdělávacích aktivit, studium odborné literatury i uplatňování a ověřování nově získaných vědomostí a dovedností v pedagogické praxi. (rozhovor - otázka č. 2)

Cyklus profesního rozvoje je uskutečňován ve fázích, které jsou různým způsobem členěny (Armstrong, 2015; Bláha, 2013). V této práci je cyklus profesního rozvoje rozčleněn do pěti částí, které jsou tvořeny analýzou současného stavu a určením potřeb rozvoje, stanovením cílů rozvoje, přípravou plánů rozvoje, realizací naplánovaných aktivit a vyhodnocením výsledků rozvojového plánu.

Analýza současného stavu a určení potřeb profesního rozvoje učitele je první fází cyklu profesního rozvoje učitele, která spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pedagogického pracovníka včetně jeho výkonnosti a v porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní. Určování rozvojových potřeb vychází nejen z potřeb organizace, ale také z potřeb pracovníka. Zaměstnanec si sám může definovat potřeby rozvoje, ale jeho výběr schvaluje vedoucí pracovník. (Armstrong, 2015; Bláha, 2013; Hroník, 2007; Koubek, 2015)

Výzkumné šetření se zaměřilo na personální zajištění první fáze profesního rozvoje učitelů. Ve všech zkoumaných školách byl ředitel uveden jako klíčová osoba pro proces analýzy a určení potřeb rozvoje učitele. Vedle něj má významnou pozici také daný učitel a

zástupce ředitele. Pouze okrajově se objevovali další pedagogičtí pracovníci školy (vedoucí předmětové komise, mentor, pedagogický konzultant). (dotazník - položka č. 8) Ve čtyřech školách provádí analýzu současného stavu u všech učitelů školy sám ředitel bez součinnosti s daným učitelem nebo jinými pedagogickými pracovníky. Dotazníkové šetření neprokázalo, že důvodem tohoto postupu je malý počet pedagogických pracovníků neúplné školy nebo nezkušenost vedoucích pracovníků školy v prvním roce po zavedení profesního rozvoje učitelů ve škole. V polovině škol se jedná o spolupráci mezi učitelem a ředitelem školy. V řadě škol je pedagogický sbor pro projednávání profesního rozvoje rozdělen mezi členy vedení školy (ředitel, zástupce ředitele) a toto uspořádání se v dalším rozvojovém cyklu mění tak, aby učitelé vždy po určité době projednávali svůj profesní rozvoj s ředitelem školy. Rozhovory ve dvojicích (ředitel školy – učitel, zástupce ředitele – učitel) převažují nad skupinovým jednáním ve složení např. daný učitel, ředitel a další pedagogický pracovník školy (rozhovor – otázka č. 3). Kvantitativní obsahová analýza plánů profesního rozvoje učitele zkoumala, zda je analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje v plánech zaznamenána. Téměř všechny zkoumané plány tuto pasáž obsahovaly. (analýza č. 1).

Druhá fáze cyklu profesního rozvoje se věnuje stanovení cíle, popř. cílů rozvoje učitelů, přičemž je důležité, aby osobní rozvojové cíle byly v souladu se strategií rozvoje školy a aby se na jejich stanovování podíleli samotní učitelé. Naplnění stanovených cílů musí být vyhodnotitelné.

Stanovení cíle profesního rozvoje má být v souladu se strategickými plány organizace (Bláha, 2013; Cimbálníková, 2013; Trojanová, 2015). Téměř všechny zkoumané školy uvedly, že cíle profesního rozvoje učitelů jsou v souladu se strategickými dokumenty školy. Nejčastěji byl uveden strategický plán, jehož součástí je také personální oblast, či samostatný plán personálního rozvoje školy. Dále byl uváděn plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, na který má, dle výpovědí ředitelů základních škol, profesní rozvoj učitelů nejtěsnější návaznost. V několika případech byl zmíněn i školní vzdělávací program. Pouze jediná zkoumaná škola neuvedla žádný strategický plán školy, který by byl využit v rámci plánování profesního rozvoje učitelů. (rozhovor – otázka č. 4). Polovina zkoumaných škol vychází při stanovování cíle profesního rozvoje z více než

jednoho dokumentu. Mimo strategické plány školy byly nejčastěji uváděny písemné záznamy z hospitací, ale také roční plán školy. (dotazník – položka č. 10) Výzkumné šetření prokázalo, že plánování rozvoje školy je provázáno s profesním rozvojem jednotlivých učitelů a zároveň plánování profesního rozvoje učitelů je v souladu se strategickými plány rozvoje školy. Princip systémovosti profesního rozvoje učitelů byl potvrzen.

Výzkumné šetření zkoumalo, kteří pedagogičtí pracovníci školy kooperují na stanovování cíle profesního rozvoje učitele. Ve čtvrtině zkoumaných škol stanovuje cíle rozvoje učitele ředitel školy bez součinnosti s daným učitelem, popř. ředitel školy se svým zástupcem. Ve většině těchto škol působí ředitel ve své funkci 10 a více let. Naopak ve třech případech si rozvojové cíle stanovoval daný učitel sám bez konzultace s jiným pedagogickým pracovníkem. Tyto tři školy se nevěnují profesnímu rozvoji učitelů příliš dlouhou dobu (1, 2 a 3 roky). V téměř v třech čtvrtinách základních škol je cíl stanovován v součinnosti ředitele školy nebo jiného pedagogického pracovníka s daným učitelem. U jedné ze škol je cíl rozvoje stanovován v rámci kolektivního jednání daného učitele, ředitele školy a dalšího pedagogického pracovníka (vedoucí předmětové komise). (dotazník – položka č. 9) Průběh jednání a způsoby projednávání cílů profesního rozvoje učitele se shodují se způsoby jednání v první fázi procesu profesního rozvoje.<sup>8</sup> (rozhovor – otázka č. 3). Analýza plánů profesního rozvoje potvrdila zapsání cíle (popř. cílů) profesního rozvoje ve všech zkoumaných dokumentech. (analýza č. 2)

Cíl profesního rozvoje by měl být stanovený tak, aby byl vyhodnotitelný, což by mělo být zajištěno dokladováním uplatnění nových znalostí a dovedností v pedagogické praxi. Konečným výstupem plánu profesního rozvoje by měla být praktická aplikace. (Hroník, 2007) Čtvrtina ze zkoumaných škol toto dokladování nepožaduje. Nebylo zcela potvrzeno, že se jedná o neúplné nebo menší školy, kde lze předpokládat důkladnou znalost pedagogických dovedností učitelů ředitelem školy. (dotazník – položka č. 13) V plánech profesního rozvoje učitele většiny škol bylo uvedeno, jakým způsobem bude dokladováno uplatnění získaných vědomostí a dovedností v pedagogické praxi. (analýza č. 5) Nejčastěji se jednalo o formu učitelského portfolia, v několika případech měl učitel

---

<sup>8</sup> Rozčlenění projednávání profesního rozvoje učitele mezi členy vedení školy s. 69

provést ukázkovou hodinu pro své kolegy či pro ně vytvořit metodický materiál. Dalším způsobem bylo např. dokladování písemnými pracemi žáků či žakovskými portfolii. (dotazník – položka č. 13)

Příprava písemného plánu a jeho projednávání je třetí fází cyklu profesního rozvoje učitele. V této fázi jsou řešeny oblasti, obsahy a metody rozvoje pracovníka, je projednáván časový harmonogram aktivit včetně rozpočtu, vhodnost forem rozvoje vzhledem ke stanovenému cíli a osobě pracovníka. (Koubek, 2015) Téměř všechny zkoumané plány profesního rozvoje učitele obsahovaly stručný popis postupu při naplňování cílů (analýza č. 3). Většina škol v plánu profesního rozvoje popisovala podporu učitele ze strany základní školy. (analýza č. 4)

Plán profesního rozvoje učitele může být projednáván v různém časovém období. Téměř všechny zkoumané základní školy projednávají plán na začátku školního roku (uveden byl také přípravný týden). Několik škol uvedlo konec předcházejícího školního roku a jen jedna škola projednává plán profesního rozvoje ve specifickém termínu měsíců únor a březen (dotazník – položka č. 11). Projednávání plánu s daným učitelem probíhá na všech zkoumaných základních školách, a to vždy s ředitelem školy. Jako další pedagogický pracovník, který se projednávání účastní, byl často uváděn zástupce ředitele a v jednom případě úsekový vedoucí a také personalista školy. (dotazník – položka č. 12) Průběh jednání a způsoby projednávání plánu profesního rozvoje učitele se shodují se způsoby jednání v první fázi procesu profesního rozvoje.<sup>9</sup> (rozhovor – otázka č. 3).

Po projednání plánu profesního rozvoje přichází čtvrtá fáze cyklu - realizace naplánovaných rozvojových aktivit. Učitel postupuje podle harmonogramu činností a využívá podporu ze strany školy. Vyústěním rozvojových aktivit je uplatnění získaných vědomostí a dovedností v pedagogickém procesu.

Závěrečná pátá fáze cyklu profesního rozvoje učitele se věnuje vyhodnocení plánu profesního rozvoje. Problémem vyhodnocování může být stanovení kritérií hodnocení. Samo hodnocení je pokládáno za nejdůležitější část celého cyklu, protože pracovníkovi přináší zpětnou vazbu jeho osobního rozvoje (Cimbálníková, 2013; Koubek, 2015).

---

<sup>9</sup> Rozčlenění projednávání profesního rozvoje učitele mezi členy vedení školy s. 69

Stanovení formy dokladování uplatnění nových vědomostí a dovedností v pedagogické praxi v souvislosti s projednáváním cíle profesního rozvoje je uvedeno v popisu druhé fáze cyklu profesního rozvoje.<sup>10</sup> Většina plánů profesního rozvoje obsahovala způsob dokladování uplatnění nově získaných vědomostí a dovedností v pedagogickém procesu. (analýza č. 5)

Téměř ve všech základních školách je plán profesního rozvoje vyhodnocován, a to především formou hodnotícího pohovoru. Jiné způsoby vyhodnocování jsou voleny zřídka, např. písemné sebehodnocení učitele, předložení dokladového portfolia učitele, vyplňování sebehodnotících tabulek. Dvě školy uvedly možnost kombinace různých forem hodnocení. U tří škol bylo uvedeno, že cyklus profesního rozvoje učitelů nevyhodnocují. Ve dvou případech se jednalo o školy, které uskutečňují procesy plánování profesního rozvoje prvním rokem. (dotazník – položka č. 14). Více než polovina ze zkoumaných škol uskutečňuje hodnotící aktivity na konci školního roku, několik škol na začátku následujícího školního roku. Jedna ze škol uvedla jiný termín (únor a březen) a dvě další nemají určený pevný termín hodnocení. (dotazník – položka č. 15) Polovina zkoumaných škol uvedla, že spojuje hodnotící pohovor s rozhovorem rozvojovým. Většinou se tento sloučený rozhovor uskutečňuje na začátku nového školního roku, ale několik škol ho provádí na konci stávajícího školního roku. V polovině škol probíhá hodnotící pohovor odděleně od rozhovoru k dalšímu cyklu profesního rozvoje. Hodnotící pohovor se koná na konci školního roku a nový cyklus začíná rozhovorem na začátku následujícího školního roku. (rozhovor – otázka č. 5)

Stejně, jako byl ředitel školy vždy přítomen u rozhovoru s učitelem nad plánem jeho profesního rozvoje, je také přítomen u hodnotícího pohovoru s tímto učitelem. Kromě ředitele školy může být u hodnotícího pohovoru přítomen zástupce ředitele, v jednotlivých případech personalista školy nebo úsekový vedoucí. Polovina zkoumaných škol uvedla, že hodnotící pohovor probíhá ve dvojici ředitel školy – učitel, v menším zastoupení se objevuje dvojice zástupce ředitele – učitel. (dotazník – položka č. 16). Opět platí, jako u všech již zmíněných rozhovorů, že průběh jednání a způsoby projednávání plánu profesního rozvoje učitele se shodují se způsoby jednání v první fázi procesu profesního

---

<sup>10</sup> Formy dokladování uplatnění nových znalostí a dovedností v pedagogické praxi s. 70 - 71



rozvoje.<sup>11</sup> (rozhovor – otázka č. 3). Všechny analyzované plány profesního rozvoje obsahovaly záznam z projednání hodnocení plánu učitelem a zástupcem vedení školy, popř. jiným pedagogickým pracovníkem. (analýza č. 6)

Výzkumné šetření prokázalo, že v naprosté většině analyzovaných plánů jsou uvedeny všechny náležitosti související s cyklem profesního rozvoje učitele včetně podpory ze strany organizace při realizaci naplánovaných aktivit učitelem, tzn. že při plánování profesního rozvoje je uplatňován princip systematickosti. Plánování profesního rozvoje je vyjádřeno v podobě smlouvy jako formální dohody „*mezi manažerem a zaměstnancem, která vymezuje, jaké vzdělání se má uskutečnit, jakých cílů se má dosáhnout a jakou roli přitom sehraji zaměstnanec, manažer, personalista nebo mentor.*“ (Armstrong, 2015, s. 262) Podle Armstronga se partneři smlouvy dohodnou na způsobu dosažení cílů a účelu svých rolí při rozvojových aktivitách.

Profesní rozvoj učitelů byl také součástí mezinárodního šetření TALIS 2013. (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 13 - 15). Ve výstupech z šetření se konstatuje, že profesní rozvoj učitelů je více plánován v plně organizovaných školách než ve školách neúplných. Ve smyslu tohoto tvrzení vyloučily i výsledky regionální výzkumné sondy, kde ze základních škol věnujících se procesu profesního rozvoje učitelů je 80 % škol plně organizovaných. (dotazník – položka č. 4) Vliv na plánování profesního rozvoje učitelů má také délka ředitelské praxe jednotlivých lídrů škol. Dle TALIS 2013 se nejvíce profesnímu rozvoji učitelů věnují ředitelé s praxí do 10 let, méně ředitelé s praxí nad 10 let a nejméně pozornosti věnují této oblasti ředitelé s praxí do 5 let. Závěry této regionální výzkumné sondy se shodují s mezinárodním výzkumem, neboť 44 % ředitelů, kteří pracují s plány profesního rozvoje učitelů, působí ve své funkci 5 – 10 let, 40 % ředitelů je ve funkci 10 a více let a jen 16 % ředitelů pracuje na této pozici méně než 5 let. (dotazník – položka č. 2) Na základě výzkumného šetření lze odvodit, že většinou se ředitelé po nástupu do vedoucí funkce věnují problematice řízení školy, která je legislativně zakotvená, a následně nadstavbovému profesnímu rozvoji učitelů. Posledním údajem, na který se zaměřovalo šetření TALIS 2013 v souvislosti s plánováním profesního rozvoje, byla velikost školy podle počtu žáků. Ve výsledcích šetření je konstatováno, že intenzivněji přistupují

---

<sup>11</sup> Rozčlenění projednávání profesního rozvoje učitele mezi členy vedení školy s. 69

k profesnímu rozvoji učitelů ředitelé z větších škol. Tento fakt byl také potvrzen regionální výzkumnou sondou, neboť nejvíce byly mezi školami zastoupeny organizace s počtem žáků vyšším než 501 (32 %). S klesajícími počty žáků klesalo i zastoupení škol ve výzkumu a základní školy s počtem do 100 žáků byly zastoupeny ve 20 % případů. (dotazník – položka č. 5) Výzkumné šetření se také zaměřilo na typ zřizovatelů základních škol (obec nebo svazek obcí, kraj, soukromé a církevní školy), které pracují se systémem profesního rozvoje učitelů. Výsledky šetření nevykázaly vyšší poměr škol určitého typu zřizovatele k poměru zřizovatelů všech škol Plzeňského kraje. (dotazník – položka č. 3)

## 5.6 Vyhodnocení výzkumných otázek

Na základě výsledků dotazníkového šetření, výsledků kvantitativní obsahové analýzy plánů profesního rozvoje učitelů a rozhovorů s řediteli základních škol Plzeňského kraje, ve kterých je uskutečňován proces profesního rozvoje, byly vyhodnoceny jednotlivé výzkumné otázky.

- I. Jakým způsobem probíhá proces profesního rozvoje učitelů v základních školách Plzeňského kraje?

Proces profesního rozvoje učitelů v základních školách Plzeňského kraje probíhá podle principu systematičnosti. Jedná se o spirálovitě probíhající proces s několika následnými fázemi, přičemž na fázi poslední navazuje první fáze dalšího cyklu. Proces profesního rozvoje je tvořen pěti fázemi: analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje, stanovení cílů rozvoje, příprava plánu rozvoje, realizace naplánovaných aktivit a vyhodnocení výsledků rozvoje.

Proces profesního rozvoje učitelů zkoumaly jednotlivé položky kvantitativní obsahové analýzy plánů profesního rozvoje. V položce č. 1 bylo vyhodnoceno zastoupení analýzy současného stavu a určení potřeb rozvoje (9 plánů z 11 analyzovaných, což činí 81,8 % plánů). V položce č. 2 bylo sledováno stanovení cíle (cílů) rozvoje (100 %). V rámci přípravy plánu rozvoje se položka č. 3 věnovala popisu postupu naplňování plánu (10 z 11 analyzovaných, což představuje 90,9 % plánů) a položka č. 4 popisu podpory ze strany základní školy (8 z 11 analyzovaných, což je 72,7 % plánů). Položka č. 5 se věnovala formám dokladování splnění cíle (9 z 11 analyzovaných, což činí 81,8 % plánů). V položce č. 6 bylo popsáno vyhodnocení profesního rozvoje zástupci vedení školy s daným učitelem (100 %). Průměr všech uvedených položek kvantitativní obsahové analýzy činí 85,4 %. Z výsledků šetření vyplývá, že ředitelé zkoumaných základních škol uplatňovali v 85,4 % návaznost všech fází profesního rozvoje učitelů.

II. S jakými strategickými plány školy je proces profesního rozvoje učitelů základních škol v Plzeňském kraji provázán?

Z výsledku výzkumného šetření vyplývá, že procesy plánování profesního rozvoje učitelů jsou v 95,2 % provázané se strategickými plány rozvoje školy a zároveň rozvoj školy je provázán s profesním rozvojem jednotlivých učitelů. Z šetření vyplývá, že ve sledovaných školách byl uplatněn princip systémovosti.

Využití strategických plánů školy v procesu profesního rozvoje učitelů základních škol v Plzeňském kraji zkoumala položka dotazníkového šetření č. 10, ve které formou volné odpovědi mohli ředitelé 25 zkoumaných škol uvést až tři dokumenty, které slouží jako východiska pro plánování profesního rozvoje učitelů. V odpovědích byl uveden 14krát strategický plán rozvoje školy (součástí je také personální oblast), 14krát plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a 4krát plán personálního rozvoje školy. Otázka rozhovoru č. 4 zpřesňovala získané informace z dotazníkového šetření. Strategické plány školy využívá v procesu profesního rozvoje učitelů 20 z 21 základních škol, s jejichž řediteli byl veden rozhovor, což představuje 95,2 % dotázaných.

III. Jakým způsobem je v hodnocení profesního rozvoje učitelů základních škol Plzeňského kraje dokladováno uplatnění nově nabytých poznatků a dovedností v pedagogickém procesu?

Dokladování uplatnění získaných vědomostí a dovedností v pedagogickém procesu zkoumala položka č. 13 dotazníkového šetření. 72,0 % ředitelů zkoumaných škol uvedené dokladování požaduje (18 z 25 zkoumaných škol). Nejčastější formou dokladování je předložení učitelského portfolia (9 škol), provedení ukázkové hodiny pro pedagogy (3 školy), předložení metodického materiálu (2 školy), dále uskutečnění semináře pro kolegy, přednesení zprávy na poradě školy, vyplnění hodnotících tabulek, předložení písemných prací a portfolií žáků (vždy 1 škola). Položka č. 5 kvantitativní obsahové analýzy plánů profesního rozvoje potvrdila, že většina analyzovaných plánů profesního rozvoje učitelů obsahuje dokladování uplatnění nově získaných vědomostí a dovedností v pedagogické praxi výše uvedenými způsoby (9 z 11 analyzovaných, což činí 81,8 % plánů).

## Závěr

Rozvoj zaměstnanců organizace patří mezi klíčové procesy v oblasti řízení lidských zdrojů. Požadavky, které jsou kladeny na zaměstnance v oblasti jejich rozvoje, se v dnešní době neustále mění. Pracovník musí své vědomosti, znalosti a dovednosti neustále zlepšovat a rozšiřovat, věnovat se novým oblastem lidského poznání. Tím se rozvoj pracovních schopností a dovedností stává celoživotním procesem. Vedoucí pracovník by měl v organizaci vytvářet takové klima, které zaměstnance povzbuzuje ke vzdělávání a rozvoji. Strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků by měla být klíčovou záležitostí organizace, ve které se na základě plánovaného rozvoje jednotlivců uskutečňuje nepřetržitý proces naplňování strategických cílů organizace.

Procesy profesního rozvoje pedagogických pracovníků a zlepšení kvality a efektivity fungování škol jsou předmětem odborných diskusí v rámci managementu vzdělávání. *„Oblast strategického řízení lidských zdrojů a jeho specifík v prostředí vzdělávacích organizací, jako jedno z klíčových témat managementu vzdělávání, zatím na své komplexní zpracování v České republice čeká.“* (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 22) Práce se snaží přispět formou regionální výzkumné sondy k poznání procesů profesního rozvoje učitelů a spojitosti plánování profesního rozvoje se strategickým personálním plánováním v základních školách. Řízení profesního rozvoje jako systematická činnost ředitele školy má směřovat k realizaci strategických cílů školy prostřednictvím zlepšování pracovního výkonu pedagogických pracovníků.

Cílem práce byl popis a analýza procesu plánování profesního rozvoje učitelů základních škol v Plzeňském kraji.

Teoretická část práce se věnovala obecné charakteristice rozvoje organizace a strategickému personálnímu plánování. Rozvoj pracovníků byl nejprve vymezen z právního hlediska a následně z roviny personální. Z důvodu rozdílných přístupů autorů (Armstrong, 2015; Bláha, 2013) k fázím cyklu profesního rozvoje byl v této práci proces profesního rozvoje rozčleněn do pěti fází (analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje, stanovení cílů rozvoje, příprava plánů rozvoje, realizace naplánovaných aktivit a

hodnocení výsledků rozvojového plánu), které byly popsány na základě studia odborné literatury. Pozornost byla věnována specifickým profesního rozvoje učitelů jak z hlediska principu systémovosti (provázanost plánování rozvoje školy s rozvojem jednotlivých pedagogů), tak systematickosti (spirálovitost procesu profesního rozvoje). Zdůrazněna byla role vedoucího pracovníka, zejména ředitele základní školy, v procesu plánování profesního rozvoje učitelů.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na území Plzeňského kraje, ve kterém bylo osloveno všech 219 ředitelů základních škol s dotazem na uskutečňování procesu plánování profesního rozvoje v dané škole. Na dotaz reagovalo 138 ředitelů, z nichž 33 uvedlo, že se ve škole věnují procesu profesního rozvoje učitelů. Z těchto 33 základních škol řádně vyplnilo dotazník 25 ředitelů, 11 ředitelů poskytlo vyhodnocený plán profesního rozvoje jednoho z učitelů dané školy ke kvantitativní obsahové analýze a 21 ředitelů se účastnilo doplňujícího telefonického rozhovoru.

Z důvodu nízkého počtu respondentů a pouze jednoho vymezeného území České republiky lze výzkumné šetření považovat za typ regionální výzkumné sondy. Z uvedených důvodů nelze výsledky šetření zobecňovat, neboť by výzkum musel zahrnovat mnohem reprezentativnější a početnější vzorek základních škol z území celé České republiky. Přesto regionální výzkumná sonda přinesla zpřesňující informace ohledně realizace profesního rozvoje v základních školách.

Výzkum ukázal, že propojení plánování profesního rozvoje učitelů se strategickými plány školy probíhá v téměř všech školách, které se šetření zúčastnily, čímž bylo potvrzeno uplatnění principu systémovosti profesního rozvoje. Plánování profesního rozvoje učitelů je v základních školách Plzeňského kraje, které na základě vlastní volby tento systém rozvoje uskutečňují, chápáno jako cyklický proces. Většina škol pracuje v jednoletém cyklu, ale několik škol uvedlo cyklus dvouletý s odůvodněním jak administrativní, tak časové náročnosti celého procesu (dostatek času na splnění rozvojových cílů a uplatnění získaných poznatků v pedagogické praxi). Pro fázi analýzy současného stavu a určení potřeb rozvoje, stanovení cílů rozvoje, přípravy a vyhodnocování plánů rozvoje má vedle daného učitele nejvýznamnější roli ředitel školy. Polovina škol praktikuje oddělené projednávání plánu profesního rozvoje od hodnotícího pohovoru v souladu se školním

rokem. V ostatních školách je hodnotící a rozvojový pohovor spojen. V některých školách jsou rozhovory s učiteli systematicky rozloženy mezi ředitele školy a zástupce ředitele tak, aby se po určité době jednotliví učitelé účastnili jednání s ředitelem.

Plány profesního rozvoje, které byly v rámci výzkumu analyzovány, většinou obsahovaly všechny stanovené kategorie (analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje, uvedení cíle rozvoje, popis postupu naplňování cíle rozvoje, popis podpory ze strany základní školy, způsob dokladování uplatnění získaných vědomostí a dovedností v pedagogické praxi a projednání hodnocení plánu rozvoje). Většina ředitelů základních škol požaduje po učitelích dokladování uplatnění nových vědomostí a dovedností v pedagogické praxi, a to především formou učitelského portfolia. Na některých školách je uplatnění nových poznatků a dovedností v pedagogické praxi dokladováno provedením ukázkové hodiny či vypracováním metodických materiálů pro pedagogické pracovníky.

Profesní rozvoj učitele základní školy je složen ze systému jednotlivých kroků tak, aby byly co nejlépe zajištěny jeho rozvojové potřeby a následoval cílený rozvoj. Systematický rozvoj je provázán s praxí a podporuje implementaci změn ve vzdělávací organizaci. Na základě výzkumného šetření jsou uvedena doporučení vedoucím pracovníkům vzdělávacích organizací pro řízení procesu profesního rozvoje zaměstnanců: stanovení délky jednoho cyklu profesního rozvoje a jeho rozčlenění do jednotlivých fází, vytvoření časového harmonogramu fází cyklu a systému personální podpory pro rozvojové a hodnotící pohovory, stanovení počtu cílů jednoho cyklu a způsobu podpory ze strany organizace (materiální, finanční apod.), stanovení způsobu vazby cílů profesního rozvoje se strategickými plány organizace a způsobu dokladování nových vědomostí a dovedností v pedagogické praxi.

Pedagogičtí pracovníci plní rozhodující úlohu v úspěšném rozvoji školy. Mezi základní personální činnosti ředitele patří zabezpečení takové struktury zaměstnanců, která splní požadavky na kvalitu školy. Cílem personální práce ředitele školy je vést pedagogické pracovníky k co nejvyšší aktivitě při rozvoji jejich potenciálu a tím ovlivňovat kvalitu školy tak, aby odpovídala požadavkům vzdělávací politiky i změnám ve společnosti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ANDRYSOVÁ, P. *Osobnostní učitelství*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 179 s. ISBN 978-80-244-5088-9.

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: Moderní pojetí a postupy*. 13. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015, 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTÁK, J. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. 200 s. ISBN 978-80-7452-113-3.

BLÁHA, J. a kol. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. 264 s. ISBN 978-80-266-0374-0.

CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Strategický rozvoj lidských zdrojů: co je důležité v současné společnosti znalostí: rozvoj lidských zdrojů, nebo jejich řízení?*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 134 s. ISBN 978-80-244-3288-5.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. [on-line]. 2017 [cit. 2018-02-07]. Dostupný z: [http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Krit%a9ria/Kriteria\\_2017\\_2018\\_kvalitni\\_skola.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Krit%a9ria/Kriteria_2017_2018_kvalitni_skola.pdf)

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Statistická ročenka Plzeňského kraje - 2017*. [on-line]. 2017 [cit. 2018-02-07]. Dostupný z: <https://www.czso.cz/csu/czso/statisticka-rocenka-plzenskeho-kraje-2017>



FUTEROVÁ, H. Jak vést zaměstnance k seberozvoji. *Řízení školy.: Odborný měsíčník pro ředitele škol.* Praha: Wolters Kluwer, 2017, XIV.(3). ISSN 1214-8679. s. 24 – 27

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6

GRUBER, J., H. KYRIANOVÁ a A. FONVILLE. *Kvalitativní diagnostika v oblasti lidských zdrojů.* 1. vyd. Praha: Grada, 2016. 200 s. ISBN 978-80-247-5263-1.

HORVÁTHOVÁ, P., J. BLÁHA a A. ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy.* 1. vyd. Praha: Management Press, 2016. 428 s. ISBN 978-80-7261-430-1.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků.* 1. vyd. Praha: Grada, 2007 (Dotisk 2012). 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

HOUDEK, M. *Plán osobního rozvoje zaměstnance.* [on-line]. [cit. 2017-10-28]. Dostupný z WWW: <http://katedry.fmmi.vsb.cz/639/qmag/mj12-cz.htm>

KEATING, I. a R. MOORCROFT. *Managing the business of schools.* 1. vyd. London: Paul Chapman, 2006 (Reprinted 2010). 230 s. ISBN 978-1-4129-2117-6.

KOČIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce.* 1. vyd. Praha: Grada, 2010 (Dotisk 2012). 215 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky.* 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.

KRAJSKÝ ÚŘAD PLZEŇSKÉHO KRAJE. *Seznam škol a školských zařízení na území Plzeňského kraje*. [on-line]. 2016 [cit. 2017-10-17]. Dostupný z: <http://www.plzensky-kraj.cz/cs/kategorie/skoly>

LAZAROVÁ, B., M. POL a M. SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. 49 s. ISBN 978-80-88087-04-5.

LUKÁŠ, R. Chybí nám hodnocení kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. *Řízení školy: Odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, XII.(4). ISSN 1214-8679. s. 28 – 29

MŠMT ČR. *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* [on-line]. [cit. 2017-11-25]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>

MŠMT ČR. *Zákon č. 561/2006 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [on-line]. [cit. 2017-11-25]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

MŠMT ČR. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. [on-line]. [cit. 2017-11-25]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

MV ČR. *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce*. [on-line]. [cit. 2017-11-25]. Dostupný z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=262/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=262/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

NIDV. *Kariérní systém učitelů. Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů.* [on-line]. [cit. 2017-12-09]. Dostupný z:  
<http://www.sskolemb.cz/filemanager/files/file.php?file=45>

PeopleStreme. *Human Capital Management* [online]. Melbourne: Confidentiality & Privacy, 2017 [cit. 2017-11-17]. Dostupný z WWW: <https://www.peoplestreme.com/>

PETŘÍKOVÁ, R. *Moderní management znalostí: (principy, procesy, příklady dobré praxe)*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2010. 323 s. ISBN 978-80-7431-011-9.

PÍŠOVÁ, M. a kol. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 233 s. ISBN 978-80-210-6681-6.

*Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Zpráva z 2. mezinárodní konference.* [on-line]. [cit. 2017-11-19]. Dostupný z:  
[http://www.nidv.cz/cs/download/konference/Profesni\\_rozvoj\\_pedagogu\\_Zprava\\_z\\_konference\\_NIDV\\_2016.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/konference/Profesni_rozvoj_pedagogu_Zprava_z_konference_NIDV_2016.pdf)

PLAMÍNEK, J. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2796-7.

PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

RYMEŠ, M. Pracovní dráha manažera, její kontexty a dilemata. *Řízení školy online* [online]. 2012 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <https://online.rizeniskoly.cz>

STARÝ, K. a kol. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.

ŠEĐOVÁ, K., R. ŠVARÍČEK, M. SEDLÁČEK a Z. ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 325 s. ISBN 978-80-210-8462-9.

ŠIKÝŘ, M. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. 205 s. ISBN 978-80-247-5870-1.

ŠIKÝŘ M., D. BOROVEC a I. LHOTKOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 200 s. ISBN 978-80-7357-901-2.

ŠTĚCH, S. Co mohl přinést učitelům kariérní řád – a co můžeme udělat i bez něj. *Řízení školy.: Odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, XIV.(9). ISSN 1214-8679. s. 8 – 9

TROJAN, V., M. TURECKIOVÁ, J. TRUNDA a M. DVOŘÁKOVÁ. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2015. 84 s. ISBN 978-80-7290-867-7.

TROJANOVÁ, I. Hodnocení pedagogického pracovníka. *Řízení školy online* [online]. 2015 [cit. 2017-11-25]. Dostupné z: <https://online.rizeniskoly.cz>

TROJANOVÁ, I. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

TROJANOVÁ, I., V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 103 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9.

ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ. *Kartotéka lexikálního archivu*. [online]. 2015 [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: [http://www.ujc.cas.cz/elektronicke-slovniky-a-zdroje/kartoteka\\_lexikalniho\\_archivu.html](http://www.ujc.cas.cz/elektronicke-slovniky-a-zdroje/kartoteka_lexikalniho_archivu.html)

VALENTA, J. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. 5. vyd. Olomouc: ANAG, 2013. 920 s. ISBN 978-80-7263-760-7.

VETEŠKA, J. a kol. *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of 21st century*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. 408 s. ISBN 978-80-7452-047-1.

ВЛАСЕНКО, С. В. а О. В. КОРЯГИНА. *Профессиональное развитие учителя как актуальная задача системы повышения квалификации в условиях реализации Государственной программы развития образования РК на 2011–2020 годы*. [online]. 2016 [cit. 2018-01-26]. Dostupné z: <https://articlekz.com/article/13076>

ZARROW, J. *5 Strategies For Better Teacher Professional Development* [online]. 2016

[cit. 2018-01-28]. Dostupné z: <https://www.teachthought.com/pedagogy/5-strategies-better-teacher-professional-development/>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Dotazník výzkumného šetření

Příloha 2 Kategorie kvantitativní obsahové analýzy

Příloha 3 Struktura doplňujícího rozhovoru

Příloha 4 Tabulky výsledků dotazníkového šetření

Příloha 5 Tabulky výsledků kvantitativní obsahové analýzy

Příloha 6 Tabulky výsledků rozhovorů

## Příloha 1

### Dotazník výzkumného šetření

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

jsem studentkou magisterského oboru Management vzdělávání na Univerzitě Karlově a píši diplomovou práci na téma „Plánování profesního rozvoje učitele základní školy“. Dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumném šetření, jehož součástí je níže uvedený dotazník. Jeho vyplnění Vám zabere max. 10 minut. Všechny Vámi uvedené údaje budou zpracovány anonymně a pouze pro uvedenou kvalifikační práci.

Děkuji za Vaši ochotu a čas.

PaedDr. Bc. Dana Martinková, Ph.D.  
ředitelka ZŠ Klatovy, Čapkova ul.

### Dotazník

*U každé otázky je možná jedna odpověď, pokud není uvedeno jinak.*

#### 1. Jste

- a) muž
- b) žena

#### 2. Jak dlouho zastáváte pozici ředitele/ ředitelky základní školy?

- a) do 5 let
- b) 5 – 10 let
- c) více než 10 let



**3. Kdo je zřizovatelem Vaší základní školy?**

- a) kraj
- b) obec nebo svazek obcí
- c) soukromá osoba
- d) církev

**4. Označte Vaší základní školu z hlediska organizace:**

- a) plně organizovaná škola
- b) neúplná škola

**5. Kolik žáků navštěvuje Vaší základní školu?**

- a) do 100 žáků
- b) 101 – 300 žáků
- c) 301 – 500 žáků
- d) 501 a více žáků

**6. Kolik let používáte plánování profesního rozvoje učitelů včetně tohoto školního roku?**

.....

**7. Na jak dlouhé časové období je profesní rozvoj učitele ve Vaší základní škole stanovován?**

- a) méně než jeden školní rok
- b) na jeden školní rok
- c) na dva školní roky
- d) jinak, uveďte:

**8. Kdo analyzuje současný stav a potřebu profesního rozvoje konkrétního učitele? (Můžete označit více odpovědí.)**

- a) ředitel školy
- b) zástupce ředitele
- c) vedoucí předmětové komise
- d) učitel sám
- e) někdo jiný, uveďte:

**9. Kdo stanovuje cíl (cíle) profesního rozvoje učitele? (Můžete označit více odpovědí.)**

- a) ředitel školy
- b) zástupce ředitele
- c) vedoucí předmětové komise
- d) učitel sám
- e) někdo jiný, uveďte:

**10. Napište nejvýše tři dokumenty školy, které slouží jako východiska pro plánování profesního rozvoje učitele. (Pořadí dokumentů není vyhodnocováno.)**

- a)
- b)
- c)

**11. Kdy je na Vaší základní škole sestavován nový plán profesního rozvoje učitele?**

- a) na konci předcházejícího školního roku
- b) na začátku školního roku
- c) v jinou dobu, uveďte:

**12. Kdo projednává plán profesního rozvoje s učitelem?**

- a) ředitel školy
- b) zástupce ředitele
- c) vedoucí předmětové komise
- d) někdo jiný, uveďte:

e) plán není s učitelem projednáván

**13. Dokladuje učitel uplatnění získaných vědomostí a dovedností v rámci svého profesního rozvoje v pedagogické praxi?**

- a) ano; uveďte jakým způsobem:
- b) ne

**14. Jsou výsledky profesního rozvoje učitele vyhodnocovány?**

- a) ano, uveďte jakým způsobem:
- b) ne\*

*\*Pokud jste v otázce č. 14 odpověděl/a „ne“, děkuji za Váš čas při vyplňování dotazníku.*

**15. Kdy probíhá vyhodnocování výsledků profesního rozvoje učitele?**

- a) na konci školního roku
- b) na začátku dalšího školního roku
- c) jindy; uveďte:

**16. Kdo vyhodnocuje výsledky profesního rozvoje s učitelem?**

- a) ředitel školy
- b) zástupce ředitele
- c) vedoucí předmětové komise
- d) někdo jiný, uveďte:

**Děkuji za Váš čas.**

## **Příloha 2**

### **Kategorie kvantitativní obsahové analýzy**

1. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje analýzu současného stavu a určení potřeb rozvoje.
2. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje formulaci cíle/ cílů.
3. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje popis postupu naplňování plánu rozvoje.
4. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje popis podpory ze strany základní školy.
5. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje způsob dokladování uplatnění nově získaných vědomostí a dovedností v pedagogické praxi.
6. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje projednání hodnocení tohoto plánu učitelem se zástupcem základní školy.

## Příloha 3

### Struktura doplňujícího rozhovoru

- 1. Uved'te důvod rozhodnutí zavést ve škole systém profesního rozvoje učitelů.**

*Odpovídají pouze ředitelé škol, ve kterých probíhá profesní rozvoj učitelů max. tři roky.*

- 2. Pokud plánujete dvouletý cyklus profesního rozvoje učitelů, uveďte důvody tohoto rozhodnutí.**

*Odpovídají pouze ředitelé škol, ve kterých probíhá profesní rozvoj učitelů ve dvouletých cyklech.*

- 3. Projednávání plánu a hodnocení splnění cílů profesního rozvoje má formu individuálního rozhovoru s daným učitelem nebo je prováděno formou skupinového jednání s daným učitelem?**

*Odpovídají všichni ředitelé.*

- 4. Které strategické plány školy využíváte v procesu plánování profesního rozvoje učitelů?**

*Odpovídají všichni ředitelé.*

- 5. Je hodnotící pohovor současně výchozím rozhovorem pro plánování dalšího cyklu profesního rozvoje učitele nebo se jedná o dva pohovory, které se uskutečňují v odlišném čase?**

*Odpovídají všichni ředitelé.*

## Příloha 4

### Tabulky výsledků dotazníkového šetření

#### 1. Jste

- a) muž
- b) žena

Tabulka č. 1 *Vyhodnocení otázky č. 1*

Odpověď	Počet škol	%
a) muž	6	24,0
b) žena	19	76,0

#### 2. Jak dlouho zastáváte pozici ředitele/ředitelky základní školy?

- a) do 5 let
- b) 5 – 10 let
- c) více než 10 let

Tabulka č. 2 *Vyhodnocení otázky č. 2*

Odpověď	Počet škol	%
a) do 5 let	4	16,0
b) 5 – 10 let	11	44,0
c) více než 10 let	10	40,0

#### 3. Kdo je zřizovatelem Vaší základní školy?

- a) kraj
- b) obec nebo svazek obcí
- c) soukromá osoba
- d) církev

Tabulka č. 3 *Vyhodnocení otázky č. 3*

Odpověď	Počet škol	%
a) kraj	2	8,0
b) obec nebo svazek obcí	20	80,0
c) soukromá osoba	2	8,0
d) církvev	1	4,0

**4. Označte Vaši základní školu z hlediska organizace:**

- a) plně organizovaná škola
- b) neúplná škola

Tabulka č. 4 *Vyhodnocení otázky č. 4*

Odpověď	Počet škol	%
a) plně organizovaná škola	20	80,0
b) neúplná škola	5	20,0

**5. Kolik žáků navštěvuje Vaši základní školu?**

- a) do 100 žáků
- b) 101 – 300 žáků
- c) 301 – 500 žáků
- d) 501 a více žáků

Tabulka č. 5 *Vyhodnocení otázky č. 5*

Odpověď	Počet škol	%
a) do 100 žáků	5	20,0
b) 101 – 300 žáků	6	24,0
c) 301 – 500 žáků	6	24,0
d) 501 a více žáků	8	32,0

**6. Kolik let používáte plánování profesního rozvoje učitelů včetně tohoto školního roku?**

Tabulka č. 6 *Vyhodnocení otázky č. 6*

Odpověď	Počet škol	%
1 rok	4	16,0
2 roky	7	28,0
3 roky	3	12,0
4 rok	2	8,0
5 let	2	8,0
7 let	2	8,0
8 let	1	4,0
9 let	1	4,0
10 let	3	12,0

**7. Na jak dlouhé časové období je profesní rozvoj učitele ve Vaší základní škole stanovován?**

- a) na méně než jeden školní rok
- b) na jeden školní rok
- c) na dva školní roky
- d) jinak, uveďte:

Tabulka č. 7 *Vyhodnocení otázky č. 7*

Odpověď	Počet škol	%
a) na méně než jeden školní rok	0	0,0
b) na jeden školní rok	22	88,0
c) na dva školní roky	3	12,0
d) jinak	0	0,0



**8. Kdo analyzuje současný stav a potřebu profesního rozvoje konkrétního učitele? (Můžete označit více odpovědí)**

- a) ředitel školy
- b) zástupce ředitele
- c) vedoucí předmětové komise
- d) učitel sám
- e) někdo jiný, uveďte:

Tabulka č. 8 *Vyhodnocení otázky č. 8*

Odpověď	Počet škol
a) ředitel škol	25
b) zástupce ředitele	15
c) vedoucí předmětové komise	2
d) učitel sám	18
e) někdo jiný*	2

\*mentor, pedagogický konzultant

Tabulka č. 9 *Doplnění vyhodnocení otázky č. 8*

Počet osob	Počet škol	%	Varianty
1	4	16,0	ředitel školy - 4
2	8	28,0	ředitel školy, učitel - 4
			zástupce ředitele, učitel - 4
3	11	44,0	ředitel školy, zástupce ředitele, učitel - 9
			ředitel školy, pedagogický konzultant, učitel - 1
			ředitel školy, mentor, učitel - 1
4	2	8,0	ředitel školy, zástupce ředitele, vedoucí předmětové

			komise, učitel - 2
--	--	--	--------------------

**9. Kdo stanovuje cíl (cíle) profesního rozvoje učitele? (Můžete označit více odpovědí)**

- a) ředitel školy
- b) zástupce ředitele
- c) vedoucí předmětové komise
- d) učitel sám
- e) někdo jiný, uveďte:

Tabulka č. 10 *Vyhodnocení otázky č. 9*

Odpověď	Počet škol
a) ředitel škol	22
b) zástupce ředitele	11
c) vedoucí předmětové komise	1
d) učitel sám	18
e) někdo jiný*	1

\*pedagogický konzultant

Tabulka č. 11 *Doplnění vyhodnocení otázky č. 9*

Počet osob	Počet škol	%	Varianty
1	8	32,0	ředitel školy - 5
			učitel - 3
2	7	28,0	ředitel školy, učitel - 5
			ředitel školy, zástupce ředitele - 2
3	9	36,0	ředitel školy, zástupce ředitele, učitel - 8
			ředitel školy, pedagogický konzultant, učitel - 1
4	1	4,0	ředitel školy,

			zástupce ředitele, vedoucí předmětové komise, učitel - 1
--	--	--	--

**10. Napište nejvýše tři dokumenty školy, které slouží jako východiska pro plánování profesního rozvoje učitele. (Pořadí dokumentů není vyhodnocováno.)**

Tabulka č. 12 *Vyhodnocení otázky č. 10*

Odpověď	Počet škol
a) plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	14
b) plán personálního rozvoje školy	4
c) strategie rozvoje školy	14
d) písemné záznamy z hospitací	6
e) roční plán školy	5
f) školní vzdělávací program	9
g) vlastní hodnocení školy	2
h) písemné zprávy mentora	1
i) zápisy z pedagogických rad	1
j) směrnice k hodnocení zaměstnanců	1

Tabulka č. 13 *Doplnění vyhodnocení otázky č. 10*

Odpověď	Počet škol	%
a) uvedeny 3 dokumenty	12	48,0
b) uvedeny 2 dokumenty	8	32,0
c) uveden 1 dokument	5	20,0

**11. Kdy je na Vaší základní škole sestavován nový plán profesního rozvoje učitele?**

- a) na konci předcházejícího školního roku
- b) na začátku školního roku
- c) v jinou dobu, uveďte:

Tabulka č. 14 *Vyhodnocení otázky č. 11*

Odpověď	Počet škol	%
a) na konci předcházejícího školního roku	4	16,0
b) na začátku školního roku	18	72,0
c) v jinou dobu*	3	12,0

\**přípravný týden, měsíce únor - březen*

### 12. Kdo projednává plán profesního rozvoje s učitelem?

- a) ředitel školy
- b) zástupce ředitele
- c) vedoucí předmětové komise
- d) někdo jiný, uveďte:
- e) plán není s učitelem projednáván

Tabulka č. 15 *Vyhodnocení otázky č. 12*

Odpověď	Počet škol
a) ředitel škol	25
b) zástupce ředitele	11
c) vedoucí předmětové komise	1
d) někdo jiný*	2
e) plán není s učitelem projednáván	0

\**úsekový vedoucí, personalista školy*

Tabulka č. 16 *Doplnění vyhodnocení otázky č. 12*

Počet osob	Počet škol	%	Varianty
1	12	48,0	ředitel školy - 12
2	12	48,0	ředitel školy, zástupce ředitele - 10
			ředitel školy,

			úsekový vedoucí - 1 ředitel školy, personalista - 1
3	1	4,0	ředitel školy, zástupce ředitele, vedoucí předmětové komise - 1
4	0	0,0	

**13. Dokladuje učitel uplatnění získaných vědomostí a dovedností v rámci svého profesního rozvoje v pedagogické praxi?**

- a) ano; uveďte jakým způsobem  
b) ne

Tabulka č. 17 *Vyhodnocení otázky č. 13*

Odpověď	Počet škol	%
a) ano	18	72,0
b) ne	7	28,0

Tabulka č. 18 *Doplnění vyhodnocení otázky č. 13*

Odpověď	Počet škol
a) portfolio učitele	9
b) školní semináře	1
c) ukázkové hodiny	3
d) informace na poradách	1
e) vytvoření metodického materiálu pro ostatní učitele	2
f) hodnotící tabulky	1
g) písemné práce žáků, žákovská portfolia	1

**14. Jsou výsledky profesního rozvoje učitele vyhodnocovány?**

- a) ano; uveďte jakým způsobem

b) ne

Tabulka č. 19 *Vyhodnocení otázky č. 14*

Odpověď	Počet škol	%
a) ano	22	88,0
b) ne	3	12,0

Tabulka č. 20 *Doplnění č. 1 vyhodnocení otázky č. 14*

Odpověď	Počet škol
a) hodnotící rozhovor	18
b) písemné sebehodnocení učitele	2
c) dokladové portfolio	1
d) hodnotící tabulka	1
e) certifikát o absolvování vzdělávací akce	1
f) vlastní hodnocení školy	1
g) výroční zpráva školy	1

Tabulka č. 21 *Doplnění č. 2 vyhodnocení otázky č. 14*

Počet způsobů dokladování	Počet škol	%
1	19	86,4
2	3	13,6

**15. Kdy probíhá vyhodnocování výsledků profesního rozvoje učitele?<sup>12</sup>**

- a) na konci školního roku
- b) na začátku dalšího školního roku
- c) jindy; uveďte:

---

<sup>12</sup> Odpovídali pouze ředitelé 22 základních škol, ve kterých probíhá hodnocení profesního rozvoje učitele.

Tabulka č. 22 *Vyhodnocení otázky č. 15*

Odpověď	Počet škol	%
a) na konci školního roku	13	59,1
b) na začátku dalšího školního roku	6	27,3
c) jindy	3	13,6

**16. Kdo vyhodnocuje výsledky profesního rozvoje s učitelem?<sup>13</sup>**

- a) ředitel školy
- b) zástupce ředitele
- c) vedoucí předmětové komise
- d) někdo jiný; uveďte:

Tabulka č. 23 *Vyhodnocení otázky č. 16*

Odpověď	Počet škol
a) ředitel škol	22
b) zástupce ředitele	9
c) vedoucí předmětové komise	0
d) někdo jiný*	2

\**personalista, úsekový vedoucí*

Tabulka č. 24 *Doplnění vyhodnocení otázky č. 16*

Počet osob	Počet škol	%	Varianty
1	11	50,0	ředitel školy - 11
2	11	50,0	ředitel školy, zástupce ředitele - 9
			ředitel školy, úsekový vedoucí - 1
			ředitel školy, personalista - 1
3	0	0,0	
4	0	0,0	

<sup>13</sup> Odpovídali pouze ředitelé 22 základních škol, ve kterých probíhá hodnocení profesního rozvoje učitele.

## Příloha 5

### Tabulky výsledků kvantitativní obsahové analýzy

- 1. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje analýzu současného stavu a určení potřeb rozvoje.**

Tabulka č. 25 *Vyhodnocení analýzy č. 1*

Odpověď	Počet škol
a) ano	9
b) ne	2

- 2. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje formulaci cíle/ cílů.**

Tabulka č. 26 *Vyhodnocení analýzy č. 2*

Odpověď	Počet škol
a) ano	11
b) ne	0

- 3. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje popis postupu naplňování plánu rozvoje.**

Tabulka č. 27 *Vyhodnocení analýzy č. 3*

Odpověď	Počet škol
a) ano	10
b) ne	1



**4. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje popis podpory ze strany základní školy.**

Tabulka č. 28 *Vyhodnocení analýzy č. 4*

Odpověď	Počet škol
a) ano	8
b) ne	3

**5. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje způsob dokladování uplatnění nově získaných vědomostí a dovedností v pedagogické praxi.**

Tabulka č. 29 *Vyhodnocení analýzy č. 5*

Odpověď	Počet škol
a) ano	9
b) ne	2

**6. Plán profesního rozvoje učitelů obsahuje projednání hodnocení tohoto plánu učitelem se zástupcem základní školy.**

Tabulka č. 30 *Vyhodnocení analýzy č. 6*

Odpověď	Počet škol
a) ano	11
b) ne	0

## Příloha 6

### Tabulky výsledků rozhovorů

**1. Uved'te důvod rozhodnutí zavést ve škole systém profesního rozvoje učitelů.**

*Odpovídali pouze ředitelé škol, ve kterých probíhá profesní rozvoj učitelů max. tři roky. Tuto podmínku splňovalo 10 z 21 základních škol, se kterými byl veden rozhovor.*

Tabulka č. 31 Vyhodnocení otázky č. 1

Odpověď	Počet škol
Součást Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ČŠI ČR – Kvalitní škola	4
Příprava novely zákona o pedagogických pracovnících	3
Zapojení do projektu Pomáháme školám k úspěchu	1
Vlastní iniciativa vedení školy	2

**2. Pokud plánujete dvouletý cyklus profesního rozvoje učitelů, uveďte důvody tohoto rozhodnutí.**

*Odpovídali pouze ředitelé škol, ve kterých probíhá profesní rozvoj učitelů ve dvouletých cyklech. Tuto podmínky splňovaly 3 z 21 základních škol, se kterými byl veden rozhovor.*

Tabulka č. 32 Vyhodnocení otázky č. 2

Odpověď	Počet škol
Náročnost z hlediska času a administrativy ze strany ředitele školy	3
Náročnost z hlediska času, administrativy a plnění rozvojových cílů ze strany učitele	3

Dostatek času pro ověření nových znalostí a dovedností v pedagogické praxi učitele	2
V polovině dvouletého cyklu probíhá „malé“ hodnocení	1

**3. Projednávání plánu a hodnocení splnění cílů profesního rozvoje má formu individuálního rozhovoru s daným učitelem nebo je prováděno formou skupinového jednání s daným učitelem?**

*Odpovídali ředitelé škol všech 21 základních škol, se kterými byl veden rozhovor.*

Tabulka č. 33 Vyhodnocení otázky č. 3

Odpověď	Počet škol
Individuální pohovor: - ředitel školy - učitel	12
Individuální pohovory: - ředitel školy – učitel - zástupce ředitele - učitel	6
Skupinové pohovory: - dva a více pedagogických pracovníků - učitel	3

**4. Které strategické plány školy využíváte v procesu plánování profesního rozvoje učitelů?**

*Odpovídali ředitelé škol všech 21 základních škol, se kterými byl veden rozhovor.*

Tabulka č. 34 Vyhodnocení otázky č. 4

Odpověď	Počet škol
Nevyužívá	1
Využívá: - Strategický plán školy (součástí personální oblast) - Plán personálního rozvoje školy - Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	20
Dále využívá: - Školní vzdělávací program	5

**5. Je hodnotící pohovor současně výchozím rozhovorem pro plánování dalšího cyklu profesního rozvoje učitele nebo se jedná o dva pohovory, které se uskutečňují v odlišném čase?**

*Odpovídali ředitelé škol všech 21 základních škol, se kterými byl veden rozhovor.*

Tabulka č. 35 Vyhodnocení otázky č. 5

Odpověď	Počet škol
Rozhovory jsou od sebe oddělené*	10
Oba rozhovory jsou spojené do jednoho	11
- z toho se uskutečňují na začátku nového školního roku	7
- z toho se uskutečňují na konci školního roku	3
- z toho se uskutečňují v jiném období**	1

*\*plánovací rozhovor se uskutečňuje na začátku školního roku, hodnotící na konci školního roku*

*\*\*období: únor - březen*