

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

## **Využití potenciálu pedagogů k rozvoji školy**

**The exploit of the teachers' potentiality  
in the development of the school**

**PaedDr. Dana Martinková, Ph.D.**

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Romana Lisnerová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití potenciálu pedagogů k rozvoji školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. 2. 2015

.....  
Podpis

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce PhDr. Romaně Lisnerové za ochotu, podnětné rady a připomínky při vedení mé závěrečné práce.

PaedDr. Dana Martinková, Ph.D.

**ANOTACE:**

Práce se věnuje problematice personálních činností managementu škol. Zabývá se různými způsoby monitorování kompetencí učitelů ředitelem základní školy, metodami zaznamenávání míry kompetence a možnostmi implementace plánu osobního rozvoje učitele, jehož základem je identifikovaný potenciál, v procesu rozvoje základní školy. Autorka vymezuje pojem kompetence, charakterizuje kompetenční model a uvádí příklady kompetenčních modelů učitele. Nastihuje možnosti identifikace kompetencí učitele a hodnocení jejich míry ředitelem školy. Zaměřuje se na charakteristiku pojmu potenciál a následně na potenciál učitele. V souvislosti s rozvojem školy nastihuje plán osobního rozvoje učitele. Jako příklad možnosti práce s potenciálem učitele uvádí metodu řízení podle kompetencí. Z uvedených teoretických poznatků vyvozuje vlastní výzkum. Na základě dotazníkového šetření komparuje způsoby monitorování kompetencí učitelů řediteli základních škol a zjišťuje, jakým způsobem jsou tyto kompetence využívány v rozvoji školy.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Kompetence, kompetenční model, plán osobního rozvoje, potenciál, rozvoj školy, řízení podle kompetencí

**ANNOTATION:**

The work deals with problems of the personal activities of the school management. It engages in different manners of the monitoring teachers' qualifications provided by the head-master, further on it deals with methods of registration of the qualificational level and implementation possibilities of the teacher's personal development plan which is based on the identificational potenciality in the process of the development of the primary school. The autor delimitates the term qualification, characterizes the qualifying model and gives examples of the teacher's qualificational models, sketches possibilities of the identification teacher's qualifications and an evaluation of their level by the head-master, as well. The author aims on characterization of the potenciality and consequently on teacher's potenciality. In connection with the development of the school she outlines the plan of the teacher's personal development. The method of the management based on qualifications is given as the example. The author concludes own research from given theoretical pieces of knowledge. Based on the questionnaire research she compares manners of monitoring teachers' qualifications by head – masters and finds out as these qualifications are exploited in the development of the school.

**KEYWORDS:**

Qualification, qualificational model, personal development plan, potenciality, development of the school, management based on qualifications

# Obsah

	strana
<b>Úvod</b>	8
<b>1. Kompetence a kompetenční modely</b>	10
1.1 Kompetence	10
1.1.1 Pojem kompetence	10
1.1.2 Schopnosti a kompetence	12
1.1.3 Kvalifikace a kompetence	12
1.1.4 Klíčové kompetence	12
1.2 Kompetenční model učitele základní školy	14
1.2.1 Kompetenční model	14
1.2.2 Vytváření kompetenčních modelů	14
1.2.3 Kompetenční model učitele	16
<b>2. Monitorování kompetencí učitele ředitelem školy</b>	19
2.1 Monitorování kompetencí	19
2.1.1 Identifikace kompetence	19
2.1.2 Hodnocení míry kompetence	21
<b>3. Využití potenciálu učitelů v rozvoji základní školy</b>	23
3.1 Potenciál učitele	23
3.1.1 Pojem potenciál	23
3.1.2 Potenciál učitele	24
3.2 Rozvoj školy	25
3.1.1 Rozvoj školy	25
3.1.2 Úloha personálního plánování v rozvoji školy	26
3.1.3 Plán osobního rozvoje učitele	26
3.3 Využití potenciálu učitelů v rozvoji školy	27
3.3.1 Řízení podle kompetencí	29
<b>4. Metodologická hlediska výzkumného šetření</b>	31
4.1 Předmět a cíl výzkumu	32
4.2 Výzkumná tvrzení	32
4.3 Výzkumný vzorek	33

4.4	Metody výzkumu, předvýzkum	33
4.5	Časový harmonogram výzkumu	34
<b>5.</b>	<b>Výsledky výzkumného šetření</b>	<b>36</b>
5.1	Vyhodnocení dotazníku	36
5.2	Interpretace výsledků	48
5.3	Verifikace výzkumných tvrzení	51
	<b>Závěr</b>	<b>53</b>
	<b>Bibliografie</b>	<b>55</b>
	Seznam tabulek	58
	Seznam grafů	58
	Přílohy	

## Úvod

„Jestliže se chováme k lidem podle toho, kdo jsou, škodíme jim. Jestliže se k nim chováme podle toho, jací by mohli být, pomáháme jim dosáhnout na jejich limity.“

J. W. Goethe

Je známé, že lidé jsou tím nejcennějším, co organizace má. Přinášejí inovace, rozvoj, výsledky, zisky. Pokud má škola vytvořenou strategii rozvoje, jsou v ní stanovené cíle i pro oblast personalistiky. Vedení školy by mělo zvládat řízení pracovního výkonu a rozvíjet zaměstnance rychle a efektivně. Strategie rozvoje školy je proces, který vzniká v komunikaci s vedením školy i s pedagogy. „Lidé strategii vytvářejí, více či méně se na ní podílejí, a zároveň jsou jedním ze zdrojů strategie.“<sup>1</sup> Cílem personálního řízení školy je optimální využívání potenciálu pedagogů k dosahování stanovených cílů a současně vytváření předpokladů ke spokojenosti všech zaměstnanců s vykonávanou prací, k jejich motivaci, rozvoji a identifikaci s cíli organizace.

Předmětem této práce jsou personální činnosti ředitele základní školy zaměřené na řízení pracovního výkonu pedagoga. Při něm ředitel školy identifikuje různé druhy kompetencí učitele, užívá různé způsoby jejich monitorování a rozličným způsobem zaznamenává míru rozvoje sledovaných kompetencí. Na tomto základě vzniká osobní plán, který učitelé umožňuje rozvíjet svůj potenciál v souladu se strategií rozvoje školy. Cílem práce je popis a monitorování kompetencí pedagogických pracovníků základních škol a využití těchto kompetencí v procesu rozvoje školy především jejím ředitelem.

Teoretická část práce nejprve seznamuje s problematikou kompetencí a kompetenčních modelů. Přináší stručný přehled názorů na pojem kompetence, odlišuje kompetence od schopností a kvalifikace, vymezuje pojem klíčové kompetence. Popisuje kompetenční model a jeho tvorbu, uvádí různé přístupy k tvorbě kompetenčních modelů učitele. Zabývá se způsoby identifikace kompetencí učitele ředitelem školy a metodami měření míry dané kompetence. Následná část je věnována vymezení pojmu potenciál a potenciál pedagogického pracovníka. Rozvoj školy je popsán z pozice strategického

---

<sup>1</sup> CHARVÁT, J. *Firemní strategie pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 204 s. ISBN 80-247-1389-6 s. 98



plánování, personálního plánování a souvislosti s plánem osobního rozvoje učitele. Využití potenciálu učitelů k rozvoji školy je rozpracováno metodou řízení podle kompetencí.

Předmětem výzkumu je porovnání, jakým způsobem ředitelé základních škol monitorují kompetence učitelů v souvislosti s procesem rozvoje školy. Výzkumná část je věnována metodologickým hlediskům dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na monitorování kompetencí učitelů řediteli základních škol, způsoby získávání informací k hodnocení rozvoje těchto kompetencí, hodnocení míry rozvoje jednotlivých kompetencí a na implementaci plánu osobního rozvoje učitele v rozvoji školy. Výzkum byl pojat jako regionální šetření, ve kterém bylo osloveno 40 ředitelů základních škol bývalého okresu Klatovy (region Klatovsko, Horažďovicko a Sušicko), z nichž se do šetření zapojilo 87,5 % oslovených. Interpretace výsledků výzkumu vedla k verifikaci jednotlivých tvrzení.

Cílem personálního řízení je vytvoření týmu pedagogických pracovníků, kteří z hlediska kvalifikačního, profesního i osobnostního odpovídají potřebám úspěšného rozvoje školy. Z pohledu ředitele se na výsledcích podílí nejen kvalita vedení pedagogů, ale i osobní vklad každého jednotlivce do procesu rozvoje vlastního potenciálu.

# 1. Kompetence a kompetenční modely

S pojmem kompetence se v současné době setkáváme velmi často. Jedná se původně o francouzský termín, který se používal v souvislosti s odbornou přípravou a označoval schopnost vykonat určitý úkol. V současné terminologii není jednoznačně definován.

První část kapitoly se věnuje pojmu kompetence, odlišení kompetencí od schopností a kvalifikace a charakteristice klíčových kompetencí. Druhá část kapitoly nastiňuje problematiku kompetenčních modelů a jejich vytváření a zabývá se specifickými kompetenčního modelu učitele.

## 1.1 Kompetence

### 1.1.1 Pojem kompetence

Pojem kompetence chápeme v běžné řeči jako předpoklad či schopnost zvládat určitou funkci, situaci nebo činnost. V samotném pojmu kompetence se odráží činnost daného člověka.

Hroník<sup>2</sup> chápe kompetenci jako způsobilost, která představuje soubor určitých předpokladů k určité činnosti. Z uvedeného lze usuzovat, že kompetence má blíže k samotné činnosti než k určité vlastnosti nebo rysu.

Veteška s Tureckiovou definují pojem kompetence jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“<sup>3</sup>

Plamínek<sup>4</sup> uvádí, že kompetence je určitá způsobilost vzhledem k činnosti a obsahuje dvě složky – vlastní výkon (myšleno lidskou prací) a potenciál jedince k danému výkonu. Člověk se stává kompetentním, pokud obě tyto složky vyhovují daným požadavkům.

Další autoři (Lhotková, Trojan, Kitzberger<sup>5</sup>) popisují termín kompetence ze dvou rovin:

---

<sup>2</sup> HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd., 5. dotisk. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-1458-5 s. 29

<sup>3</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 27

<sup>4</sup> PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. 4., přepr. vyd. Praha: Grada 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8 s. 58

1. kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost)
2. kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost)

Hroník<sup>6</sup> k tomuto modelu ještě přidává motivaci a vytváří trojici: mohu – umím – chci. Na základě této triády hovoří o kompetentním pracovníkovi, který

1. může (kompetence od jiného) – v daném prostředí může použít určitý typ chování
2. umí (kompetence od sebe) – je vybaven určitými vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, které ke své činnosti potřebuje
3. chce (vnitřní motivace) – na základě motivace používá určitý typ chování

Z uvedeného vyplývá, že pojem kompetence definujeme na základě analýzy činností. Jedná se o způsoby, kterými vytváříme měřitelné výsledky práce. Projevují se v chování, v průběhu a výsledku činnosti a je v nich obsažen rozvojový potenciál. Využívání a další rozvoj kompetencí jsou vzájemně podmíněné. I když se různé kompetence od sebe liší, neexistují mimo určitou situaci nebo kontext. Řada kompetencí se navzájem překrývá nebo jsou vzájemně propojeny.

V této práci chápeme pojem kompetence jako určitou způsobilost. Jedná se o disponování vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, návyky a postoji, které jsou potřebné pro efektivní, úspěšné a samostatné vykonávání činností v neustále se měnícím školním prostředí.

Aby pedagogický pracovník plnil cíle školy, musí naplňovat určité kompetence. Legislativa a směrnice školy mu stanovují pevně dané kompetence ve smyslu pravomocí a odpovědnosti. Soubor kompetencí (způsobilostí) pomáhá řediteli školy sledovat, jak pedagogický pracovník zvládá roli učitele. Ředitel se proto zaměřuje na oblast kompetencí ve smyslu znalostí, dovedností a zkušeností. Může rozvíjet kompetence od jednotlivce a jeho činnosti směrem ke škole, nebo naopak rozvíjet kompetentnost jedince podle vize a strategických plánů školy. V edukačním procesu a souvisejících aktivitách ale „žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže zcela postihnout komplexnost činnosti.“<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-899-2 s. 23

<sup>6</sup> In LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-899-2 s. 23 - 24

<sup>7</sup> LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-899-2 s. 17

### 1.1.2 Schopnosti a kompetence

Schopnost chápeme jako určitý předpoklad k činnosti a nemůžeme ji ztotožňovat s pojmem kompetence. Schopnost nezaručuje úspěšné konání v konkrétních situacích. Veteška s Tureckiovou<sup>8</sup> označují schopnost jako potenciál k akci (vstup), která napomáhá efektivnímu využití v souvislosti se situací. Kompetenci chápou jako efektivně zvládnutou akci (výstup). Jednotlivá kompetence v sobě může obsahovat různou skladbu schopností, vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností, informací, postojů či dalších zdrojů.

Schopnost můžeme označit jako potenciál jedince, který je rozvíjen vzděláváním, zkušenostmi, cvičením. Projevuje se v kvalitě a kvantitě podávaného výkonu.

### 1.1.3 Kvalifikace a kompetence

Podle Vetešky s Tureckiovou<sup>9</sup> je kvalifikace soustavou schopností potřebných k získání způsobilosti k výkonu určité specifické činnosti. Kompetence je zde chápána jako soubor způsobů chování, které umožňují jednotlivci lépe zvládat dané situace. Být kompetentním znamená být schopným. Odborné kompetence vycházejí z kvalifikace, ale mohou se chovat nezávisle. Profesionálně způsobilý jedinec, tedy jedinec kompetentní, využívá vědomě, účelně a efektivně svůj potenciál, je převážně a dlouhodobě úspěšný v činnostech, které vykonává.

Kvalifikace je méně univerzální, týká se konkrétního pracovního místa a získává se vzděláním. Teprve činností a osvojováním si praktických zkušeností a dovedností dochází k vytváření profesní kompetence, která umožňuje kvalitní pracovní výkon.

### 1.1.4 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují obecnější soubor způsobů chování, tedy znalostí, schopností a dovedností, který není vázán na konkrétní pracovní místo. Kocianová<sup>10</sup> uvádí, že klíčové kompetence přesahují hranice povolání a profese. Mohou se uplatnit v mnoha

---

<sup>8</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 31

<sup>9</sup> Tamtéž s. 43

<sup>10</sup> KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3 s. 65

funkcích a na mnoha pozicích v pracovním životě jedince. Rozvoj osobnosti a jejich kompetencí probíhá nejen v průběhu vzdělávání, ale také v mezilidském styku, v práci, v poznávání kultury a společnosti. Rozvíjení klíčových kompetencí je celoživotním procesem.

Klíčové kompetence můžeme chápat v souvislosti s rozvojem učitelů ve dvojitým významu:<sup>11</sup>

- v užším pojetí jako nejdůležitější kompetence pro úspěšné fungování dané školy. Někdy mají charakter tacitních znalostí,<sup>12</sup> jindy mohou být součástí know-how organizace jako explicitní znalosti.<sup>13</sup>
- v širším pojetí jako nesespecifické kompetence, která se mohou projevovat v nejrůznějších oblastech lidské činnosti, např. sociálně-psychologické dovednosti.

Klíčové kompetence se projevují v postojích a chování pedagogických pracovníků a vykazují určité znaky:<sup>14</sup>

- jsou identifikovatelné v situaci současného stavu školy a vedení školy je chápe jako žádoucí pro efektivní naplňování poslání a vize dané školy v budoucnu. Tyto kompetence, které se projevily jako klíčové pro úspěch školy v určitých situacích, jsou přesně specifikované a se vztahem k pedagogickým pracovníkům dané školy. Veteška s Tureckiovou hovoří o tzv. měkkých faktorech.
- jsou sdíleny alespoň v určité míře všemi pedagogickými pracovníky školy, odráží se v kultuře školy a pozitivně ovlivňují pracovní výkon pedagogů
- jsou multidimenzionální, neboť jsou kombinací různých zdrojů kompetence a jejich složek
- je v nich obsažen rozvojový potenciál a podle potřeb školy, týmu či jednotlivce mohou být dále rozvíjeny a zdokonalovány. Tento rozvoj probíhá jak v souladu s cíli školy, tak osobními aspiracemi.
- jsou předem charakterizované a standardizované. Škola v procesu řízení pracovního výkonu, zejména jeho složky hodnocení a rozvoje, stanovila kritéria měření kompetence a jejího vyhodnocování.

---

<sup>11</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 54 - 55

<sup>12</sup> Tacitní znalost je skrytá, nevyslovená a nezaznamenaná znalost, která je silně svázaná s činností, postupy, idejemi, nápady a hodnotami konkrétního člověka.

<sup>13</sup> Explicitní znalost je opak znalosti tacitní, tj. znalost vědomá, vyjádřená a formulovaná.

<sup>14</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 55

Vlastností klíčových kompetencí je jejich komplexnost a vzájemné prolínání a doplňování. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu. Nestojí izolovaně, prolínají se. Nejsou neměnné a vytvářejí se v průběhu celého života.

Rozvoj klíčových kompetencí je individuálním a celoživotním procesem, který postupně rozvíjí celou osobnost jedince. Rozvíjení klíčových kompetencí učitele souvisí především s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, i když žádný studijní program nemůže zajistit rozvoj všech podstatných kompetencí. Pomůže pedagogovi zvládnout řadu problémových situací, což vede k jeho spokojenosti. Předpokladem je motivace jedince k seberozvoji a dostatečná vůle k dosažení vymezeného cíle.

Klíčové kompetence jsou společné pro všechny zaměstnance školy bez ohledu na jejich pozici nebo pracovní roli.

## **1.2 Kompetenční model učitele základní školy**

### **1.2.1 Kompetenční model**

Kompetenční model patří k důležitým nástrojům řízení lidí. V souladu s Horníkem<sup>15</sup> ho chápeme jako určitým způsobem uspořádané kompetence. Vytvoření kompetenčního modelu je náročný proces, neboť kompetence se projevuje v chování a v činnostech a žádný jedinec neobsáhne všechny potřebné kompetence. Kompetence se neustále rozvíjejí a přeměňují, zejména vlivem sdílení specifických kompetencí a předávání kompetencí dalším osobám. Mají individuální a sociální dimenzi. Jsou relativní v důsledku neustálých změn situací a okolností.

### **1.2.2 Vytváření kompetenčních modelů**

Důvodem vytváření kompetenčních modelů je především výběr pracovníků na danou pozici, jejich hodnocení, odměňování a rozvoj.

---

<sup>15</sup> HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-1458-5 s. 30

Modely kompetencí jsou vytvořeny pro rozhodující nebo veškeré pracovní pozice školy. Kompetenční modely mohou být tvořeny od jednotlivce směrem ke strategiím a cílům školy včetně strategie personální. Ty bývají nejčastěji spjaty s vizí a kulturou školy.

„Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče.“<sup>16</sup> Pro vytyčení potřebných kompetencí vycházíme z daného pracovního místa. Tyto kompetence musí pracovník vykazovat, aby naplňoval cíle organizace. Proto vycházíme z podrobné analýzy pracovního místa, z organizační struktury školy a bereme v úvahu nutnost dalších speciálních znalostí a požadavků.

Podle Hroníka<sup>17</sup> má zavedení kompetenčního modelu následující výhody:

- sjednocení „jazyka“ manažerů
- poskytování jednotných kritérií pro výběr a hodnocení pracovníka
- propojitelnost s vyhodnocením
- základ pro systém hodnocení, odměňování a rozvoj pracovníka
- možnost koncipovat cílené rozvojové programy

Aby byl kompetenční model efektivní a srozumitelný všem pracovníkům školy, měl by vycházet z následujících požadavků (upraveno podle Hroníka<sup>18</sup>):

- vychází z toho, co se od učitele očekává a co je v jeho chování pozorovatelné
- obsahuje maximálně 10 – 12 kompetencí. Při uvedení vyššího počtu kompetencí je model nepřehledný a hůře sdílený managementem školy, práce s ním je náročnější
- vytváří spojnici mezi hodnotami školy a popisem práce (pracovní náplní učitele)
- platí pro všechny učitele
- je sdílený, tj. vytvořený nejen ředitelem školy, ale i středním managementem školy a samotnými učiteli a je neustále oživován

Škola může vytvořit kompetenční model vlastními silami, nechat si ho vytvořit „na míru“ nebo využít obecný kompetenční model převzatý např. z odborné literatury.

---

<sup>16</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 8

<sup>17</sup> HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-1458-5 s. 30

<sup>18</sup> Tamtéž s. 30

Při zavádění kompetenčního modelu do praxe škola zavede model nejprve pro některé pracovní pozice (např. management školy) nebo ho zavádí nejprve pilotně. Většinou začíná tam, kde lze chování pracovníků jednoduše identifikovat a analyzovat.

Model kompetencí vzniká na základě identifikace, analýzy a popisu klíčových kompetencí. Všechny kompetence uvedené v kompetenčním modelu lze rozvíjet. Pro různé pozice je vyžadována různá úroveň jejich rozvoje. Jednotlivé rozvojové úrovně kompetencí od sebe odlišujeme. Rozdíly jsou rozepisovány do konkrétních fází či úrovní (lze si pomoci škálami). Tak je vytvořena celá matice kompetencí s vyznačenými úrovněmi rozvoje požadované kompetence na jednotlivých pozicích nebo individuálních pracovních místech.

### 1.2.3 Kompetenční model učitele

Pojem kompetence učitele je jak v zahraniční, tak v české pedagogické teorii často diskutován. Pedagogický slovník definuje tento pojem jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“<sup>19</sup> V. Spilková<sup>20</sup> hovoří o kompetencích učitele v souvislosti s novým pojetím profesionality učitele. Označuje je jako profesionální kompetence a uvádí jejich popis v podobě složek profesní kompetence učitele:

- kompetence odborně předmětové – vědecké základy vyučovacího předmětu jsou nezbytností výuky
- kompetence psychodidaktické – vytváření příznivých podmínek učení (motivace, aktivizace, příznivé klima, řízení procesu žákova učení, respektování individuálních a věkových zvláštností žáků apod.)
- kompetence komunikativní – ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům, nadřízeným aj.
- kompetence organizační a řídicí – plánování činností, navozování a udržování řádu, systému apod.
- kompetence diagnostické a intervenční – jak žák cítí, myslí, jedná, příčiny žakových problémů, způsob pomoci žákovi apod.
- kompetence poradenské a konzultativní – zejména vztah k rodičům

---

<sup>19</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd., Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6 s. 129

<sup>20</sup> In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5., aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5 s. 218 - 219



- kompetence reflexe vlastní činnosti - analýza vlastní činnosti, vyvození důsledků, modifikace chování a jednání aj.

Kyriacou<sup>21</sup> popisuje sedm kompetencí (klíčových dovedností), které vycházejí z toho, co dnešní učitel dělá:

- plánování a příprava – dovednosti zaměřené na výběr vzdělávacích cílů, volba cílových dovedností a prostředků k dosažení těchto cílů
- realizace vyučovací jednotky – dovednosti k zapojení žáků do vyučovacího procesu v souvislosti s kvalitou vyučování
- řízení vyučovací jednotky – dovednosti řízení a organizace jednotlivých učebních činností, udržení pozornosti žáků, jejich motivace k učebním činnostem
- klima třídy – dovednosti pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků k učení, jejich motivace a aktivita k učebním činnostem
- kázeň – dovednosti důležité pro udržení pořádku, řešení projevů nežádoucího chování
- hodnocení prospěchu žáků – uplatnění formativního i sumativního hodnocení
- reflexe vlastní práce a evaluace – dovednosti podstatné pro hodnocení vlastní práce s cílem zlepšování budoucí činnosti

Základem kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. Kompetenční model je důležitý pro hodnocení pracovního výkonu a napomáhá plánování kariéry. Veteška s Tureckiovou uvádějí, že „kompetenční modely popisují konkrétní vědomosti, dovednosti, schopnosti, znalosti a další charakteristiky osobnosti.“<sup>22</sup> Kompetenční model a způsob jeho vytváření závisí na druhu školy, ve které se využívá.

Různí autoři dělí a označují jednotlivé oblasti kompetencí různě. Obvykle se jedná o oblast osobnostní, odbornou a sociální (oblast směřující od pracovníka k ostatním). Např. Lhotková, Trojan a Kitzberger<sup>23</sup> v souladu s Benešem dělí kompetence na

- odborné - získávají se vzděláváním a pracovní zkušeností. Jedná se o odborné znalosti oboru, specifické znalosti a znalosti technické (např. oblast komunikačních a informačních technologií)

<sup>21</sup> KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8

<sup>22</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 103

<sup>23</sup> LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-899-2 s. 29

- metodické – vyhledávání a zpracování informací, schopnost úsudků, řešení problémů, obecné pracovní techniky (např. vedení projektů, sebeřízení)
- sociální – sociální interakce, komunikace, kooperace, moderace.

Kompetenční model učitele založený na triádě „může - umí - chce“ nebo také charakterizovaný „kompetence od jiného, kompetence od sebe a vnitřní motivace“ můžeme popsat následujícím způsobem:

Kompetence od jiného souvisí s postavením učitele v organizační struktuře školy, z ní vyplývají určité pravomoci a odpovědnost včetně oprávnění rozhodovat v předem vymezené oblasti a rozsahu. Tato kompetence je daná formálně, např. ředitelem školy, zástupcem ředitele. Můžeme ji také chápat jako jistou pravomoc či autoritu.

Kompetence od sebe se ztotožňuje s chováním učitele, které používá, aby danou pozici zvládl. Veteška s Tureckiovou hovoří o „jedinečné schopnosti člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“<sup>24</sup>

Vnitřní motivace souvisí se zaměřením jedince, jeho osobními cíli a vyvinutím dostatečné snahy k jejich splnění.

Neexistuje univerzální kompetenční model učitele, který by byl vhodný pro všechny typy škol a pro všechny situace. Na základě posouzení jednotlivých výše uvedených kompetenčních modelů učitele, byl do výzkumného šetření zvolen model V. Spilkové,<sup>25</sup> který odráží nové pojetí profesionality učitele a je zaměřen na jednotlivé profesní složky kompetencí.

---

<sup>24</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 27

<sup>25</sup> Viz 1.2.3 Kompetenční model učitele s. 16 - 17

## 2. Monitorování kompetencí učitele ředitelem školy

Monitorování kompetencí učitele ředitelem školy umožňuje hodnocení úrovně těchto kompetencí a zároveň vytvoření plánu pro řízení jejich rozvoje. Kapitola vymezuje kompetentního učitele, věnuje se různým způsobům identifikace kompetencí pedagoga, jejich monitorování a způsobům hodnocení míry rozvoje jednotlivých kompetencí.

### 2.1 Monitorování kompetencí

Kompetence významně ovlivňují efektivitu fungování procesů a výsledky organizace. Úzce souvisí s danou školou. Kompetence můžeme identifikovat na základě analýzy, jejímž výstupem je vytvoření kompetenčního modelu. Kompetenční model obsahuje určité typy kompetencí a pojmenovává klíčové kompetence (nejvýznamnější z hlediska fungování organizace) i tzv. kompetence „průřezové“, tj. „nespecifické“,<sup>26</sup> které pozitivně ovlivňují nejrůznější situace. Kompetence odhalují rozdíly mezi průměrnými a vynikajícími pracovníky.

Učitel jako kompetentní pracovník z pohledu triády „může – umí – chce“ splňuje část první – „může“. Je oprávněn k určitým činnostem již z hlediska platné legislativy. Další část triády (umí) je vyjádřena získaným vzděláním na vysoké škole a prohlubováním kvalifikace. Důležitou roli hraje uvádějící učitel a další pedagogické vzory, zkušenosti a intuice. Závěrečná část „chce“ je důležitá pro jeho další rozvoj. Souvisí s ní zpětná vazba, kterou dává učiteli řídicí pracovník. Ředitel proto vytváří evaluační nástroje a pomáhá pracovníkovi v kreativním rozvoji, využívá jeho autoevaluace a tímto způsobem rozvíjí všechny pedagogy školy.

Kompetence dané legislativou, kompetence dané osobností učitele (jeho znalosti, dovednosti, zkušenosti, schopnosti) a vhodná motivace vytvářejí kompetentního učitele.

#### 2.1.1 Identifikace kompetence

Kompetence je nutné vnímat jako běžnou součást rozvoje a hodnocení potenciálu pracovníka. Kompetenční modely pomáhají sjednotit zaměření a aktuální i budoucí potřeby učitele a přispějí k podpoře jeho žádoucího chování.

---

<sup>26</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 100

Pro identifikaci kompetencí můžeme využít následující metody:<sup>27</sup>

- explorativní metoda – pozorování, strukturované rozhovory, odvozené techniky kritických případů
- funkční analýza – analýza pracovního místa
- výstupy hodnocení pracovníků – vícezdrojové hodnocení, 360° zpětná vazba
- metody řešení problému a metody vycházející z analogie reálných a simulovaných situací – skupinové a individuální cvičení, hraní rolí, prezentace, případové studie
- analytické metody – testy schopností, motivační testy, jiné typy osobnostních dotazníků
- další metody – panel expertů, kreativní a řešitelský workshop, portfolio prací

Při identifikaci a analýze kompetencí vycházíme obvykle z následujících přístupů:<sup>28</sup>

- analýza výkonu nejlepších pracovníků založená na kombinaci uvedených metod. Výhodou je jasný a srozumitelný popis chování pracovníka v kontextu s organizací a činnostmi v rámci školy. Nevýhodou je specifická činnost pracovníka. Metoda se nehodí pro školy se složitou strukturou a s mnoha jedinečnými pozicemi.
- analýza výkonu co největšího počtu pracovníků. Jedná se o vytváření modelu od kompetencí jednotlivých pracovníků směrem ke strategii školy. Výhodou je přesné zmapování situace ve škole, nasměrování rozvoje a profesní dráhy zaměstnanců dosahujících efektivního výkonu. Metoda je vhodná pro školy s jednoduchou organizační strukturou a malým počtem pracovních pozic. Nevýhodou je časová náročnost a obtížnější definování požadované kompetence (popis požadavků na činnost a pracovní role, tedy očekávané chování pedagoga).
- využití expertního týmu složeného ze zástupců školy. Jedná se o implementaci řízení podle kompetencí do školy. Výhodou metody je rychlost a statistická platnost. Nevýhodou pak menší zainteresovanost ostatních pedagogů, a tím možné nepřijetí vytvořeného modelu.
- kompilace externích modelů a jejich přizpůsobení organizačním podmínkám. Výhodou je, že organizace může čerpat ze zkušeností jiných (podobných) škol.
- převzetí obecného modelu kompetencí. Jedná se o další úroveň zobecnění modelu kompetencí (např. převzetí modelu známého z literatury). Nevýhodou je přílišná míra

---

<sup>27</sup> VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 100

<sup>28</sup> Tamtéž s. 101 - 102

obecnosti, neexistující záruka aplikovatelnosti v dané škole. Není zajištěna vhodnost a slučitelnost s kulturou školy.

Způsoby identifikace kompetencí učitele ředitelem školy jsou velmi široké. Vždy záleží na daných podmínkách a organizační struktuře školy. Na základě posouzení jednotlivých přístupů byly do dotazníku výzkumného šetření navrženy metody explorativní, výstupy hodnocení pracovníků a řada dalších postupů. Otázka metod identifikace kompetencí zůstala s hlediska své rozsáhlosti respondentům otevřená.

### 2.1.2 Hodnocení míry kompetence

Při analýze jednotlivé kompetence docházíme k přesnému popisu očekávaných projevů chování, průnikům mezi jednotlivými kompetencemi, k přesnému popisu kompetence. Nejednoznačné vymezení nebo navzájem se překrývající kompetence by se neměly v kompetenčním modelu objevit. Nejprve je popisována charakteristika standardního výkonu a pak zvoleno označení pro kompetenci. Není vhodné tyto činnosti dělat opačně.

Při monitorování kompetencí je potřeba hodnotit také jejich míru. Hroník<sup>29</sup> uvádí různé druhy hodnotících stupnic:

- neverbální hodnotící stupnice – patří mezi nejstarší a nejobvyklejší metody. Jedná se o stupnici grafickou nebo numerickou. Každá kompetence je ohodnocena známkováním v rozmezí špatná – výborná. Pokud číselné hodnoty spojíme, vznikne graficky vyjádřený profil. Výhodou metody je její jednoduchost a nízká časová náročnost na naučení a používání. Nevýhodou je, že ze zápisu není zřejmá vazba ke konkrétní situaci či události. To lze vyřešit slovním komentářem ke každé stupnici.
- verbální hodnotící stupnice - uvádí míru projevu kompetence pojmenováním. Ředitel zaškrtně příslušné políčko, které nejvíce svým popisem odpovídá úrovni monitorované kompetence.
- kombinované stupnice - vyjadřují míru kompetence graficky, numericky a verbálně.
- škála – škála měření může být různě obsáhlá. Nejjednodušší škálou je trojmístná stupnice (podprůměr – průměr – nadprůměr). Nedostatkem je malá míra diferenciací, a proto není trojdílná stupnice vhodná k monitorování kompetencí učitele. Jako vhodná se jeví 4 – 7 bodová škála. Pětistupňová škála má dostatečný prostor pro

---

<sup>29</sup> HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-1458-5 s. 42 – 49

diferenciaci, kterou jsou schopni zvládnout ředitelé s různou mírou zkušeností. Středová hodnota reprezentuje minimální postačující úroveň. Výhodou šestidílné stupnice je nestanovení středové hodnoty. Ve více než sedmidílných stupnicích nejsou příliš využívány krajní hodnoty a také popis diferencujícího komentáře bývá problematický.

- komparativní metody - využívají srovnávání míry kompetencí jednotlivých učitelů mezi sebou podle předem daných kritérií. Mohou ale navodit výrazně soutěživé a individualistické prostředí, ve kterém nebude možné očekávat spolupráci a sdílení. Mezi komparativní metody můžeme zařadit metodu určení pořadí (jednokriteriální měření), přidělování bodů (vícekriteriální měření), párové srovnávání (srovnávání každý s každým).

Uvedené druhy hodnotících stupnic byly použity jako základ ve výzkumném šetření pro vyhodnocení míry jednotlivých kompetencí. Daná otázka byla ponechána jako otevřená dalším způsobům hodnocení ze strany ředitele školy.

### 3. Využití potenciálu učitelů v rozvoji základní školy

Lidský potenciál je skrytý zdroj, jehož rozvíjení souvisí s volnými vlastnostmi jedince a možnostmi, které mu k rozvoji organizace poskytuje. Kapitola se v první části věnuje oblasti potenciálu učitele, ve které je charakterizován pojem potenciál a následně potenciál učitele. V druhé části je popsán rozvoj školy, úloha personálního plánování v rozvoji školy a plán osobního rozvoje učitele. Kapitulu uzavírají možnosti využití potenciálu učitelů v rozvoji školy formou metody řízení podle kompetencí.

#### 3.1 Potenciál učitele

##### 3.1.1 Pojem potenciál

Personalistiku můžeme charakterizovat jako práci s lidským potenciálem. Tento potenciál můžeme definovat jako „schopnost poznávat a prohlubovat poznání určitého druhu a přeměňovat poznání v dovednosti, návyky, vlastnosti a nakonec i ve výsledky.“<sup>30</sup> Potenciál člověka se dotýká jeho duševních schopností i schopností fyzických. Práce s potencionálem postupuje od poznávacích schopností k praktickým aktivitám. Potencionál se projevuje v konání a konáním se také rozvíjí. Plamínek<sup>31</sup> uvádí, že pokud člověk prokazuje relevantní potenciál a podává očekávaný výkon, je kompetentní k dané činnosti.

Potencionál člověka můžeme rozdělit na úroveň poznávání a úroveň konání. Konání bývá často zdrojem dalšího poznání. Vždyť nejlépe rozumíme tomu, co prakticky děláme.

Suchý a Náhlovský<sup>32</sup> dělí potenciál člověka na základní a aplikační:

- základní potenciál má svůj pozitivní a negativní protipól. Základní pozitivní potenciál se skládá z volního potenciálu, sebereflexe a pozitivní sebestimace. Tyto složky se vzájemně podmiňují a propojují, do značné míry rozhodují o tom, jak úspěšně se bude rozvíjet a využívat aplikační potencionál. K základnímu negativnímu potencionálu řadíme impulzivnost, nerealistickou představu o sobě samém a sklon k negativním emocím a konání zla. Vývoj člověka se může na základě životních zkušeností, vlivů prostředí a vnitřní hnací síly formovat různým směrem.

<sup>30</sup> SUCHÝ, J., NÁHLOVSKÝ, P. Vedení lidí v 21. století. *Moderní řízení*. 2013. č. 12 s. 56

<sup>31</sup> PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. 4., přepr. vyd. Praha: Grada 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8 s. 58

<sup>32</sup> SUCHÝ, J., NÁHLOVSKÝ, P. Vedení lidí v 21. století. *Moderní řízení*. 2013. č. 12 s. 56

- aplikační potenciál má zakotvení v základním pozitivním potencionálu a lze ho formovat (upravovat, spojovat prvky nebo je přidávat, případně vypouštět). Řadíme sem např. paměťový potenciál, potenciál praktického konání, potenciál fyzické výkonnosti a odolnosti, potenciál intuice a kreativity, sociální potenciál, jazykový potenciál, odborně-znalostní potenciál, organizačně-řídící potenciál, myslitelský potenciál, vůdcovský potenciál. Prvky aplikačního potenciálu mohou být někdy zjevné, jindy je třeba je odkrýt a učinit hmatatelnými.

Pokud jsou splněny vnější předpoklady k výkonu práce a člověk svůj potenciál dostatečně nevyužívá, nemůžeme ho považovat za způsobilého k činnosti. Cílem je, aby každý jedinec o svém potenciálu věděl a chtěl ho rozvíjet.

### 3.1.2 Potenciál učitele

Páleník uvádí, že „správný manažer by měl dokázat inspirovat své zaměstnance, aby v sobě objevili svůj potenciál a naplno jej využili.“<sup>33</sup> Potenciál učitele a kultura školy se vzájemně ovlivňují. Pokud má učitel pocit, že ředitel a vedení školy má zájem na tom, aby každý rozvíjel a uplatňoval svůj potenciál, mění se k lepšímu také postoj učitele ke škole.

O rozvoji potenciálu mluvíme v souvislosti s přidáváním dalších vědomostí, dovedností a zkušeností k souhrnu kompetencí, postojů a intelektu. Rozvoj potenciálu pedagogického pracovníka patří mezi základní cíle koncepce personální práce školy. K tomuto rozvoji dochází prostřednictvím efektivního uplatňování znalostí, dovedností a zkušeností v souladu s životní a profesní dráhou jednotlivého pedagoga. Měřítkem rozvoje je stupeň rozvoje kompetencí, které ředitel školy porovnává s předem stanoveným standardem.

Podle Plamínka je pracovní „výkon relativně dobře definovatelný, měřitelný a hodnotitelný“<sup>34</sup> na rozdíl od potenciálu, který „se může i nemusí viditelně a pravidelně projevovat měřitelnými výkony.“<sup>35</sup>

Práce s potenciálem učitele je dlouhodobou záležitostí. Ředitel aktivuje u pedagogického pracovníka vědomé sebeřízení a sebezlepšování. Snaží se, aby jedinec nejednal živelně, získal emoční vyrovnanost, spolehlivost a integritu. V lidském potenciálu

<sup>33</sup> PÁLENÍK, L. O přežití firem v 21. století rozhodne personalistika. *Moderní řízení*. 2013. č. 7 s. 8

<sup>34</sup> PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. 4., přepr. vyd. Praha: Grada 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8 s. 60

<sup>35</sup> Tamtéž s. 60



jsou skryty velké možnosti, ale mohou se objevovat také velká rizika. Proto je důležité, rozvíjet u zaměstnance základní pozitivní potenciál.

Potenciál pedagoga má sloužit k rozvoji jeho samotného, ale také přinášet dobro druhým i škole. Pokud ředitel chce pomáhat pedagogům s uvědoměním si vlastního potenciálu, jeho lepším využitím a rozvojem, musí získat zkušenosti a začít sám u sebe, u svého potenciálu. Vedoucí pracovník by měl jít osobním příkladem. Získá tak zkušenost, může poradit nejen teoreticky, vytvářet ve škole podmínky, povzbuzovat a podporovat. Podmínkou úspěchu je osobní kontakt s učiteli a stálá spolupráce. K účinnému objevování a rozvíjení potenciálu učitele může přispět také koučování.

## **3.2 Rozvoj školy**

### **3.1.1 Rozvoj školy**

Mezi základní pilíře strategického rozvoje školy řadíme vizi, misi a koncepci rozvoje školy (také nazývána „dlouhodobý záměr školy“ nebo „strategická koncepce školy“). Podle Báci<sup>36</sup> je strategie rozvoje školy zásadním materiálem. Navazuje na strategické cíle organizace, má dlouhodobý charakter a řeší komplexní přístup ke škole jako k celku. Součástí strategických rozvojových plánů je také oblast personální včetně rozvoje a vzdělávání pedagogů.

Rozvoj potenciálu pedagogů má mít svůj jasný cíl, kterým jsou současné i budoucí kompetence pedagogických pracovníků. Škola si pro směřování k tomuto cíli vytváří vlastní strategii, která souvisí již s výběrem zaměstnanců, a to z hlediska jejich vlastností, rozvojového potenciálu, schopností i postojů a snaží se je směřovat k vytčeným cílům.

Rozvoj školy je směřován jejími cíli a strategiemi. Samotná existence těchto cílů a strategií ale nestačí, pokud zaměstnanci školy její perspektivy neznají. Plamínek uvádí, že pochopení těchto myšlenek je sice nezbytnou podmínkou ochoty pracovníků k jejich naplňování, ale ne jedinou. Zaměstnanci je musí přijmout za své, tedy za „rozumné, uskutečnitelné, zajímavé, a především pro ně ve svých důsledcích prospěšné, a aby se případně pro ně dokázali i přiměřeně nadchnout.“<sup>37</sup> K dosažení tohoto stavu musí ředitel školy motivovat učitele k očekávanému výkonu. Jako trvalá motivace může působit

---

<sup>36</sup> BÁČA, M. Strategie rozvoje školy. In TROJAN, V. et al. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: UK Praha, pedagogická fakulta, 2012 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0 s. 83 - 90

<sup>37</sup> PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. 4., přepr. vyd. Praha: Grada 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8 s. 60

skutečnost, že v cíli a strategiích rozvoje školy jsou obsaženy myšlenky, které naplňují osobní zájmy učitelů a vyhovují jejich hodnotám, potřebám a přáním.

Z vize a cílů školy by měla vycházet strategická mapa oblastí, v nichž se bude škola dlouhodobě rozvíjet a dosahovat reálně stanovených cílů. U pedagogických pracovníků je potřeba nalézt možnosti, jak k těmto cílům mohou přispět, a na tomto základě pak stanovit klíčové ukazatele pro hodnocení. Tak je pedagog hodnocen za konkrétní přínos k realizaci celkové strategie školy. Pedagog má také jasnou představu, v čem spočívá jeho přínos k rozvoji školy.

### **3.1.2 Úloha personálního plánování v rozvoji školy**

Personální plánování, z pohledu Kocianové, „stanovuje potřebu lidí k dosažení cílů organizace.“<sup>38</sup> Efektivní personální plánování vychází ze strategických plánů organizace a je s nimi v souladu.

Do personálního plánování školy zařazujeme jako dílčí součást plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a plány osobního rozvoje učitelů. Tyto plány se zaměřují na perspektivní potřeby vzdělávání a rozvoj schopností pedagoga.

Plánování osobního rozvoje učitele úzce souvisí s řízením pracovního výkonu. Jeho úkolem je pohled do budoucnosti na základě posuzování skutečného pracovního výkonu z pohledu vedoucího pracovníka i vlastního hodnocení učitele. Jedná se o nepřetržitý proces zkoumání pracovního výkonu a následného rozvoje.

### **3.1.3 Plán osobního rozvoje učitele**

Plán osobního rozvoje zaměstnance obsahuje představu pracovníka o vlastním rozvoji, představu nadřízeného, která vychází z hodnocení pracovníka, a plán, v němž se odráží budoucí potřeba znalostí a dovedností.<sup>39</sup> Odpovědnost spočívá vždy na pracovníkovi, na jeho úsilí a schopnostech.

Obecným cílem rozvoje pedagogického pracovníka pomocí kompetencí je schopnost úspěšně, tj. smysluplně a efektivně, zvládat nejrůznější situace a úkoly, které aktuálně řeší

---

<sup>38</sup> KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada 2010 224 s. IBSN 978-80-247-2497-3 s. 73

<sup>39</sup> HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 240 s. IBSN 978-80-247-1457-8 s. 140

nebo bude v blízké budoucnosti řešit. Rozvojem vlastních kompetencí se pedagogický pracovník stává samostatnějším při dosahování osobních cílů i strategických cílů školy.

Při plánu osobního rozvoje učitele uplatňujeme důsledně individualizovaný přístup. Základem je dohoda, při které si učitel stanoví své výkonové cíle a domluví se s ředitelem školy na podmínkách, které budou pro dosažení těchto cílů vytvořeny. Ze strany vedoucího pracovníka je třeba dát ujištění, které představy a očekávání budou ze strany školy naplněny. Ředitel zváží potenciál daného učitele včetně možnosti doplnit si chybějící znalosti a dovednosti. Měl by uvažovat směrem do budoucnosti a rozvíjet i ty prvky potenciálu učitele, které sice bezprostředně nevyužije, ale které mohou znamenat výhodu v budoucnosti jak pro jedince samotného, tak pro rozvoj školy.

Plán osobního rozvoje může mít následující fáze:<sup>40</sup>

- analýza současného stavu a určení potřeb rozvoje
- stanovení cílů rozvoje
- plán rozvojových činností
- realizace naplánovaných aktivit

Nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje rozvoj učitele, je pracovní prostředí a kultura školy. Pokud prostředí nebude příznivé, rozvoj učitele nebude efektivní.

### 3.3 Využití potenciálu učitelů v rozvoji školy

Podle Armstronga<sup>41</sup> je jedním z nejdůležitějších bodů řízení pracovního výkonu propojení individuálních cílů s cíli organizace.

Aby mohl učitel pracovat se zájmem a dobrými výsledky, musí být k edukačnímu procesu způsobilý - kompetentní. Jednou ze součástí způsobilosti je i jeho potenciál. Cílem rozvoje lidských zdrojů je podle Plamínka<sup>42</sup> jedinec schopný a ochotný vykonávat přidělené úkoly. Proto ředitel školy vytváří stálé podmínky pro práci učitele a plánuje rozvoj lidských zdrojů.

Rozvoj pedagogického pracovníka by měl být zajišťován v návaznosti na strategii školy, vzdělávání pedagogů by mělo být poskytováno na základě identifikované potřeby.

---

<sup>40</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha, Grada, 2010. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3 s. 471

<sup>41</sup> Tamtéž s. 415

<sup>42</sup> PLAMÍNEK, J. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. 1. vyd. Praha: Grada 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2796-7 s. 99

Mělo by podporovat nejen profesní kompetence, ale také postoje a identifikaci s vizí a cíli školy.

Nelze očekávat, že každý zaměstnanec ví, co má dělat. Jeho představa se nemusí shodovat s požadavky, které na učitele klade konkrétní škola. Proto je nutné již při přijímání nového pedagoga si vyjasnit vzájemná očekávání související s pracovní pozicí a v průběhu adaptačního období směřovat pracovníka k úkolům a cílům dané organizace. Nejen v tomto období je důležité poskytování zpětné vazby (jak si učitel vede, jaké další úkoly ho čekají apod.). Vedoucí pracovník také neopomíná průběžnou motivaci a neformální hodnocení. Tureckiová<sup>43</sup> navrhuje „klíč“, který pomůže řediteli školy rozvíjet potenciál jeho spolupracovníků. Jedná se o následující linii aktivit:

poznat - pochopit - respektovat → účinně motivovat + komunikovat = vést

→ pomoc lidem:

- aby se zaměřili na správné cíle,
- aby věděli, jak jich mohou dosáhnout,
- aby jich dosáhnout chtěli,
- aby jich skutečně dosahovali,
- aby poznali, že jich dosáhli.

Podle Tureckiové by měl jít lídr „osobním příkladem, když se svými spolupracovníky průběžně, otevřeně a srozumitelně komunikuje veškeré významné události a dává je do vztahu s jejich činnostmi a se „životem“ organizace.“<sup>44</sup> Učitel očekává, že mu bude ředitel inspirací, bude mu naslouchat a komunikovat s ním o věcech, které se vztahují k jeho činnostem a cílům, bude ho podporovat a ocenit jeho dobrý výkon, bude konkrétně vyjadřovat svá očekávání a formulovat cíle a úkoly.

Ředitelé základních škol, kteří plánují osobní rozvoj učitele, mohou různým způsobem využívat tento plán v rámci rozvoje školy. Může se např. jednat o průběžné rozvíjení kompetencí učitelů v souladu s potřebami školy, zvyšování kvality pracovního výkonu, řízené vzdělávání, rozvoj vztahů učitelů ke škole aj.

---

<sup>43</sup> TURECKIOVÁ, M. *Klíč k úspěšnému vedení lidí. Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9 s. 118

<sup>44</sup> Tamtéž s. 47

### 3.3.1 Řízení podle kompetencí

Řízení podle kompetencí patří mezi progresivní způsoby personální činnosti managementu školy. V různé míře se na něm podílejí všichni pedagogičtí pracovníci. Autoři (Armstrong<sup>45</sup>, Veteška, Tureckiová<sup>46</sup>) zařazují mezi strategické personální procesy následující oblasti:

- získávání a výběr pracovníků
- vzdělávání, rozvoj (a učení) pracovníků
- hodnocení pracovníků (hodnocení pracovního výkonu a rozvoj potenciálu pracovníka)
- odměňování pracovníků

Cílem personálních procesů je získávání, rozvinutí a udržení vysoce motivovaných pracovníků v organizaci. Pedagogovi je poskytnuta příležitost k dalšímu rozvoji kompetencí, které jsou pravidelně monitorovány a vyhodnoceny v souvislosti s oceněním jejich přínosu pro školu. Cíl řízení podle kompetencí se shoduje s cílem strategického řízení lidských zdrojů, které vychází z věcných faktorů řízení (strategie a struktura) a ze systému leadershipu, tedy zaměření na pedagogické pracovníky, jejich schopnosti, motivy a cíle jako faktory úspěchu a rozvoje školy.

V praxi vytváříme kompetenční modely, které obvykle mívají podobu matice. Ukazují, jaké znalosti a dovednosti mají mít zaměstnanci na určité pracovní pozici a jak mají tyto kompetence používat. Rozvoj kompetencí nesmí být omezován a může být umožněna případná změna jejich struktury. Výhodou kompetenčních modelů je podle Tureckiové také to, že „popisují charakteristiky výkonu ve formě pozorovatelných a měřitelných (hodnotitelných) projevů chování.“<sup>47</sup> Při vyjasnění vzájemných očekávání mezi vedoucím pracovníkem a učitelem na výkonových cílech pracovníka a na formě podpory ředitelem, je možné dosahovat dlouhodobého rozvoje výkonnosti zaměstnance v souladu s cíli rozvoje školy na základě korektních vztahů.

Výhodou zavedení metody řízení podle kompetencí do škol se jeví zainteresovanost pedagogických pracovníků, flexibilita, vzájemná podmíněnost a spjatost se strategií a

---

<sup>45</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha, 2010. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3 s. 28

<sup>46</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 85

<sup>47</sup> TURECKIOVÁ, M. *Klíč k úspěšnému vedení lidí. Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9 s. 46

kulturou školy. Systém řízení založený na kompetencích odlišuje mezi vysoce výkonnými a méně výkonnými pracovníky. Implementace metody řízení podle kompetencí mění vztah mezi vedoucím pracovníkem a zaměstnancem především ve smyslu zvyšující se odpovědnosti jednotlivce za vlastní rozvoj, plánování a řízení vlastní profesní dráhy. Z hlediska vedení školy se metoda řízení podle kompetencí uplatňuje v podmínkách participativního řízení.

#### 4. Metodologická hlediska výzkumného šetření

Úspěch školy je závislý především na pedagogických pracovnících, kteří optimálně využívají a rozvíjejí svůj potenciál. Využití tohoto potenciálu v souladu s rozvojem školy vede k zvýšení odpovědnosti za vlastní rozvoj učitele včetně plánování a řízení jeho profesní dráhy za současného sdílení strategií a kultury dané školy. V hodnocení potenciálu pedagoga a plánování jeho rozvoje mohou řediteli školy pomáhat kompetenční modely. Zde se setkáváme s otázkou, zda ředitelé škol monitorují kompetence učitelů a zda je využívají v rámci rozvoje školy.

Při koncepci výzkumného šetření jsem uvažovala následujícím způsobem:

- Ředitelé základních škol mohou různými způsoby monitorovat kompetence učitelů a získané poznatky dále využívat v rozvoji školy.
- Z důvodu rozsáhlé šíře možných kompetencí učitele nelze všechny tyto kompetence přesně postihnout, a proto je efektivnější vytvořit kompetenční modely. Zde jsem vycházela z odborné literatury a ve výzkumu uplatnila profesní soubor kompetencí v souladu s V. Spilkovou.<sup>48</sup>
- Následně jsem uvažovala nad způsoby, jakými ředitelé získávají informace o rozvoji kompetencí učitelů a jakou metodou vyhodnocují jejich míru. Oporou mi byly identifikační metody Vetešky a Tureckiové<sup>49</sup> a druhy hodnotících stupnic F. Hroníka.<sup>50</sup>
- Na základě identifikace dané kompetence a její míry mohou ředitelé vytvořit plán osobního rozvoje učitele a ten implementovat v rámci rozvoje školy. Tímto způsobem mohou identifikovat, plánovat a řídit potenciál pedagogů v souladu s rozvojem školy.

---

<sup>48</sup> In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5 s. 218 - 219

<sup>49</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8 s. 100

<sup>50</sup> HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-1458-5 s. 42 – 49

## **4.1 Předmět a cíl výzkumu**

### Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu je porovnání, jakým způsobem ředitelé základních škol monitorují kompetence učitelů v souvislosti s procesem rozvoje školy.

Jedná se o popisný typ výzkumného problému z oblasti personálních činností vedoucího pracovníka základní školy. Výzkum sleduje, na které kompetence učitele se zaměřuje monitoring ředitelů základních škol, jaké zdroje a metody ředitelé základních škol používají při monitorování těchto kompetencí a jaké jsou z pohledu ředitelů nejčastější způsoby využívání kompetencí učitelů při rozvoji školy.

### Cíl výzkumu

Na základě komparace způsobů monitorování kompetencí učitelů řediteli základních škol zjistit, jak jsou tyto kompetence využívány k rozvoji školy.

Výzkumný problém navazuje na teoretickou část práce, která je zaměřena na popis kompetencí učitele, způsoby monitorování těchto kompetencí ředitelem školy a využití potenciálu učitelů v rozvoji základní školy z hlediska potenciálu učitele i z hlediska rozvoje školy.

## **4.2 Výzkumná tvrzení**

Výzkum ověřuje tato tvrzení:

- I. Ředitelé základních škol se při monitorování kompetencí učitele zaměřují především na kompetence oborově předmětové.
- II. Nejčastěji používané způsoby získávání informací pro hodnocení rozvoje kompetencí učitele jsou hospitace a pozorování.
- III. Ředitelé základních škol nejčastěji hodnotí míru jednotlivých kompetencí učitelů metodou kombinované hodnotící stupnice.
- IV. Ředitelé základních škol nejčastěji využívají při rozvoji školy kompetence učitelů k zvyšování kvality pracovního výkonu.



### 4.3 Výzkumný vzorek

Respondenty výzkumného šetření bylo 40 ředitelů základních škol bývalého okresu Klatovy. Jedná se o region Klatovsko, Horažďovicko a Sušicko, který leží v jižní části Plzeňského kraje při hranicích s Německem a zaujímá plochu cca 2 000 km<sup>2</sup>. V souboru základních škol vybraného regionu byly zastoupeny školy úplné i neúplné, městské i vesnické, podle počtu žáků velké i velmi malé (nejmenší škola měla v době výzkumu 9 žáků, největší přibližně 660). Soubor různorodých základních škol poskytl data o kompetenčním rozvoji pedagogických pracovníků z pohledu ředitele školy včetně souvislosti s jejím rozvojem.

Rizikem uvedeného šetření bylo odmítnutí ředitele školy participovat na výzkumu. Prevencí uvedeného rizika byly osobní kontakty mezi mnohými řediteli. V případě potřeby tedy nejen možnost komunikace mailem či telefonem, ale také osobní setkání. Participujícím ředitelům byla nabídnuta možnost poskytnutí výsledků výzkumného šetření.

K zapojení do výzkumného šetření bylo vyzváno všech 40 ředitelů základních škol regionu. Celý dotazník řádně vyplnilo 35 ředitelů, 1 dotazník zůstal nedokončený. Návratnost dotazníkového šetření dosáhla 87,5 %.

### 4.4 Metody výzkumu, předvýzkum

Podle specifikace se jednalo o výzkum komparační, který porovnával více existujících způsobů monitorování kompetencí učitelů a možností využití těchto kompetencí v souladu s rozvojem školy.

Základní výzkum probíhal metodou dotazníku jako jednou z explorativních výzkumných metod. Touto metodou byla získána potřebná data od ředitelů základních škol výběrového souboru, na jejichž základě mohla být potvrzena či vyvrácena ověřovaná tvrzení. Otázky dotazníku byly tvořeny v souladu s výzkumným problémem a ověřovanými tvrzeními.

Dotazník<sup>51</sup> byl po formální stránce tvořen třemi hlavními částmi:

- vstupní část, která obsahovala hlavičku a průvodní dopis, 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.

---

<sup>51</sup> Dotazník je uveden v příloze.

- vlastní znění dotazníku, které nejprve obsahovalo vysvětlivky několika pojmů (kompetence, kompetenční model, SWOT analýza) a pokyny pro vyplňování. Následovala tzv. tvrdá data a tematicky sestavené otázky.
- závěr dotazníku tvořilo poděkování.

Dotazník obsahoval 13 položek. 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. Z hlediska samostatnosti otázek byly zařazeny otázky jednotlivé (samostatná otázka k dané problematice) a technika trychtýře, kdy kladené otázky se soustřeďovaly okolo jednoho námětu. Dotazník byl umístěn na webovém portále SURVIO.CZ.

Dotazník byl ověřen v předvýzkumu, do kterého byli zapojeni čtyři ředitelé základních škol nacházejících se mimo oblast respondentů výzkumného šetření (Plzeň a Plzeňsko, Praha). Na základě připomínek byla provedena korekce dotazníku (jednalo se o doplněk k vysvětlení pojmů).

Při zpracování výsledků šetření byly použity programy Microsoft Word a Microsoft Excel. Získané údaje z dotazníků se staly výchozím materiálem pro tvorbu tabulek (data jsou uvedena v procentech) a grafů. Výše procentuálního podílu odpovědí u otázek dotazníku umožnila ověření jednotlivých tvrzení.

#### 4.5 Časový harmonogram výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo v následujících čtyřech fázích:

- Koncepce a sestavení dotazníku, výběr výzkumného vzorku (říjen 2014)

V úvodní fázi výzkumu byl koncipován a sestaven dotazník, stanovena kritéria jeho vyhodnocení a způsoby zpracování zjištěných výsledků. Byl vybrán výzkumný vzorek.

- Předvýzkum a korekce dotazníku (listopad 2014)

V další fázi byl sestavený dotazník ověřen řediteli základních škol mimo oblast výzkumného šetření a na základě jejich připomínek byly odstraněny nepřesnosti (jednalo se o vysvětlení pojmů).

- Kvantitativní výzkumné šetření (prosinec 2014)

Jednalo se o fázi rozesílání žádosti (forma mailu) o zapojení ředitelů do výzkumného šetření včetně odkazu na webové stránky SURVIO.CZ a vlastní vyplňování dotazníku respondenty.

- Vyhodnocení výsledků výzkumu (leden 2015)

V závěrečné fázi byly výsledky výzkumu vyhodnoceny a uspořádány do tabulek a grafů tak, aby mohlo dojít k následné verifikaci tvrzení.

## 5. Výsledky výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření byl použit dotazník, jehož účelem bylo zjištění, jakým způsobem ředitelé základních škol monitorují kompetence učitelů v souvislosti s procesem rozvoje školy.

Dotazník byl rozdělen do tří částí:

- zmapování základních škol výběrového vzorku z hlediska jejich úplnosti, velikosti a délky praxe vedoucího zaměstnance ve funkci ředitele školy
- monitorování rozvoje kompetencí učitelů, zpracování kompetenčního modelu učitele, sledování vybraných profesních kompetencí učitele z hlediska četnosti monitoringu, způsobu získávání informací o kompetencích učitele a metodách vyhodnocování míry těchto kompetencí
- plánování osobního rozvoje učitele, implementace rozvojového plánu v rámci rozvoje dané školy, kritéria dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a osobní vzdělávání ředitele školy v oblasti lidských zdrojů

Východiska pro konstrukci dotazníku jsou uvedena v kapitole 4.4 Metody výzkumu, předvýzkum.<sup>52</sup>

### 5.1 Vyhodnocení dotazníku

Ke zpracování výsledků šetření byly použity programy Microsoft Word a Microsoft Excel. Získané údaje z dotazníku se staly východiskem pro tvorbu tabulek (data jsou uvedena v procentech) a grafů.

#### 1. Označte základní školu, ve které působíte, z hlediska organizace.

- a) neúplná ZŠ
- b) úplná ZŠ

Tabulka č. 1 *Vyhodnocení otázky č. 1*

Odpověď	%
a) neúplná ZŠ	<b>45,71</b>
b) úplná ZŠ	<b>54,29</b>

<sup>52</sup> Viz. 4.4 Metody výzkumu, předvýzkum s. 33

Otázka byla zaměřena na zjištění, v jaké škole z hlediska její organizace respondent působí. Region Klatovska, Horažďovicka a Sušicka je velmi rozlehlý a z velké části tvořený Šumavou. Není proto překvapující téměř poloviční podíl (45,71 %) neúplných, tedy malotřídních škol, které jsou tvořeny pouze I. stupněm základní školy. Školy úplné (základní školy s I. a II. stupněm) tvořily ve výzkumném souboru 54,29 %.

## 2. Kolik žáků navštěvuje Vaši základní školu?

- a) do 100 žáků
- b) 100 – 300 žáků
- c) 300 – 500 žáků
- d) více než 500 žáků

Tabulka č. 2 *Vyhodnocení otázky č. 2*

Odpověď	%
a) do 100 žáků	<b>51,43</b>
b) 100 – 300 žáků	<b>22,86</b>
c) 300 – 500 žáků	<b>14,29</b>
d) více než 500 žáků	<b>11,43</b>

V následné otázce byly dotazované základní školy rozčleněny do čtyř skupin podle počtu žáků. Nejvíce škol v regionu (51,43 %) má méně žáků než 100. V rozmezí 100 – 300 žáků se pohybuje 22,86 % škol. Tedy 75 % základních škol můžeme v oblasti západní Šumavy řadit mezi menší školy. Ostatní školy, které se zúčastnily šetření, jsou středně velké: 300 – 500 žáků má 14,29 % škol a více než 500 žáků 11,43 % škol. V absolutním čísle se jedná pouze o čtyři školy, které se zúčastnily výzkumného šetření a dosahují kategorie nejvyššího počtu žáků.

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

- a) do 5 let
- b) 5 – 15 let
- c) více než 15 let

Tabulka č. 3 *Vyhodnocení otázky č. 3*

Odpověď	%
a) do 5 let	<b>22,86</b>
b) 5 – 15 let	<b>45,71</b>
c) více než 15 let	<b>31,43</b>

Otázka zkoumala délku působení ředitele základní školy ve vedoucí funkci. Nejmenší zastoupení tvoří ředitelé do 5 let ve vedoucí pozici (22,86 %). Nejsilnější skupinou jsou ředitelé, kteří vedou základní školu 5 – 15 let (45,71 %). Velmi silná je také skupina ředitelů, kteří zastávají vedoucí funkci více než 15 let (31,43 %). Ve zkoumaném regionu se nesetkáváme ve zvýšené míře se změnami na pozici ředitele školy.

**4. Věnujete se sledování rozvoje kompetencí učitelů Vaší základní školy?**

- a) pravidelně
- b) nepravidelně
- c) nevěnuji

Tabulka č. 4 *Vyhodnocení otázky č. 4*

Odpověď	%
a) pravidelně	<b>22,86</b>
b) nepravidelně	<b>45,71</b>
c) nesleduji	<b>31,43</b>

Otázka byla zaměřená na monitorování rozvoje kompetencí učitelů dané základní školy. Z tabulky vyplývá, že 45,71 % ředitelů sleduje rozvoj kompetencí učitelů dané školy nepravidelně. Třetina dotázaných (31,43 %) rozvoj učitelů nesleduje vůbec. Pouhých 22,86 % ředitelů pravidelně monitoruje rozvoj kompetencí učitelů dané základní školy.

**5. Máte ve Vaší škole zpracovaný kompetenční model učitele?**

- a) ano
- b) ne

Tabulka č. 5 *Vyhodnocení otázky č. 5*

Odpověď	%
a) ano	<b>9,68</b>
b) ne	<b>90,32</b>

Otázka, na kterou odpovídali pouze ředitelé, kteří monitorují rozvoj kompetencí učitelů pravidelně či nepravidelně, byla zaměřena na zpracování školního kompetenčního modelu učitele. 90,32 % respondentů uvedlo, že kompetenční model vypracovaný nemají. Pouze 9,68 %, což v absolutních číslech představuje tři školy, má kompetenční model učitele vytvořený.

**6. Označte body, ze kterých jste vycházel/a při tvorbě kompetenčního modelu učitele Vaší školy. (Můžete označit více odpovědí.)**

- a) hodnoty Vaší školy (strategické cíle, kultura školy, ...)
- b) profil ideálního učitele
- c) převzatý kompetenční model z jiné školy
- d) převzatý kompetenční model z odborné literatury
- e) jiné, uveďte:

Tabulka č. 6 *Vyhodnocení otázky č. 6*

Odpověď	%
a) hodnoty dané školy (strategické cíle, kultura školy, ...)	<b>100,00</b>
b) profil ideálního učitele	<b>0,00</b>
c) převzatý kompetenční model z jiné školy	<b>0,00</b>
d) převzatý kompetenční model z odborné literatury	<b>0,00</b>
e) jiné	<b>0,00</b>

Otázka byla zaměřena na zjištění východisek tvorby školního kompetenčního modelu učitele a odpovídali na ni pouze ředitelé, kteří v předchozí otázce uvedli, že mají kompetenční model pro školu zpracovaný. Ve všech případech (100 %) tito ředitelé vycházeli z hodnot dané školy, jako jsou strategické cíle, kultura školy aj. Nikdo pro stanovení kompetenčního modelu nevolil profil ideálního učitele, převzatý kompetenční model z jiné školy nebo z odborné literatury, popř. model vytvořený jiným způsobem.

**7. Označte kompetence učitele Vaší základní školy podle četnosti jejich monitorování?**

Tabulka č. 7 *Vyhodnocení otázky č. 7*

Odpověď	Monitoruji pravidelně (%)	Monitoruji nepravidelně (%)	Monitoruji výjimečně (%)	Nemonitoruji (%)
a) kompetence odborně předmětové	<b>22,45</b>	<b>7,23</b>	<b>8,70</b>	<b>0,00</b>
b) kompetence psychodidaktické	<b>11,22</b>	<b>16,87</b>	<b>17,39</b>	<b>0,00</b>
c) kompetence komunikativní	<b>21,43</b>	<b>10,84</b>	<b>4,35</b>	<b>0,00</b>
d) kompetence organizační a řídicí	<b>19,39</b>	<b>10,84</b>	<b>4,35</b>	<b>0,00</b>
e) kompetence diagnostické a intervenční	<b>5,10</b>	<b>21,69</b>	<b>26,09</b>	<b>20,00</b>
f) kompetence poradenské a konzultativní	<b>8,16</b>	<b>16,87</b>	<b>21,74</b>	<b>60,00</b>
g) kompetence reflexe vlastní činnosti	<b>12,24</b>	<b>15,66</b>	<b>17,39</b>	<b>20,00</b>

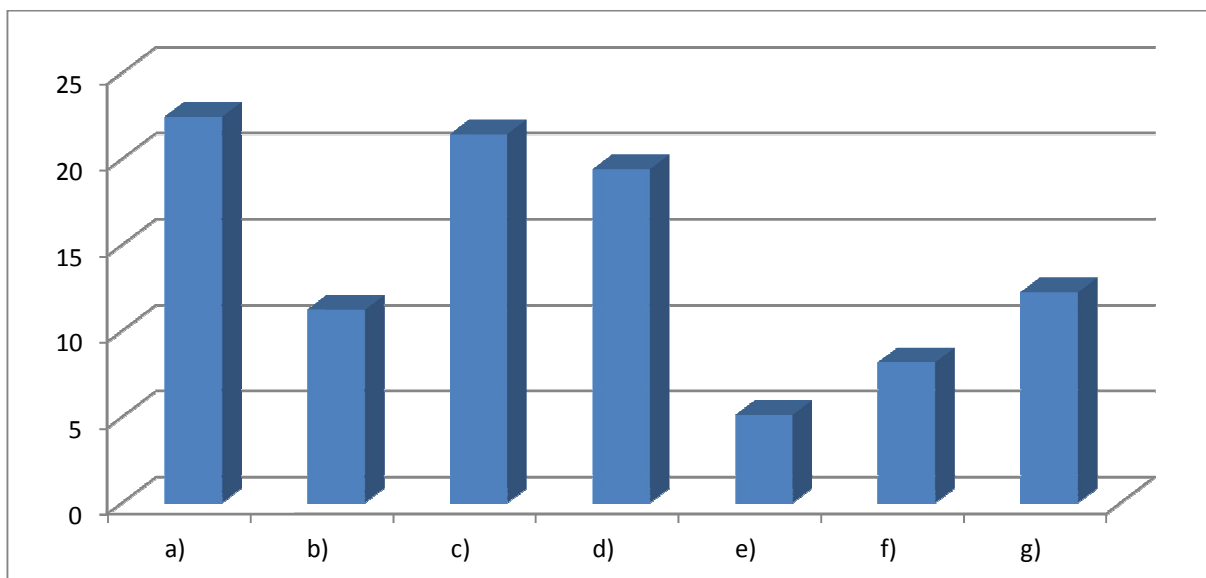
Otázka zkoumala, které kompetence učitele včetně četnosti sledování ředitel školy monitoruje. Na otázku odpovídali pouze ředitelé, kteří v otázce č. 4 uvedli, že pravidelně nebo nepravidelně sledují rozvoj kompetencí učitelů na dané škole.

Pokud uvedené kompetence porovnáme podle četnosti jejich monitorování, zaměříme se nejprve na kompetence, které ředitelé základních škol monitorují pravidelně. Nejvíce zastoupené jsou kompetence odborně předmětové (22,45 %), následovány kompetencemi komunikativními (21,43 %) a kompetencemi organizačními a řídicími (19,39 %). Další skupina kompetencí dosáhla nižšího počtu voleb. Jedná se o kompetence reflexe vlastní činnosti (12,24 %), kompetence psychodidaktické (11,2 %) a kompetence poradenské a konzultativní (8,16 %). V nejmenší míře jsou pravidelně sledovány kompetence diagnostické a intervenční (5,10 %). Graf č. 1<sup>53</sup> znázorňuje míru zastoupení kompetencí pravidelně monitorovaných řediteli základních škol.

<sup>53</sup> Viz Graf č. 1 *Pravidelně monitorované kompetence* s. 41



Graf č. 1 *Pravidelně monitorované kompetence*



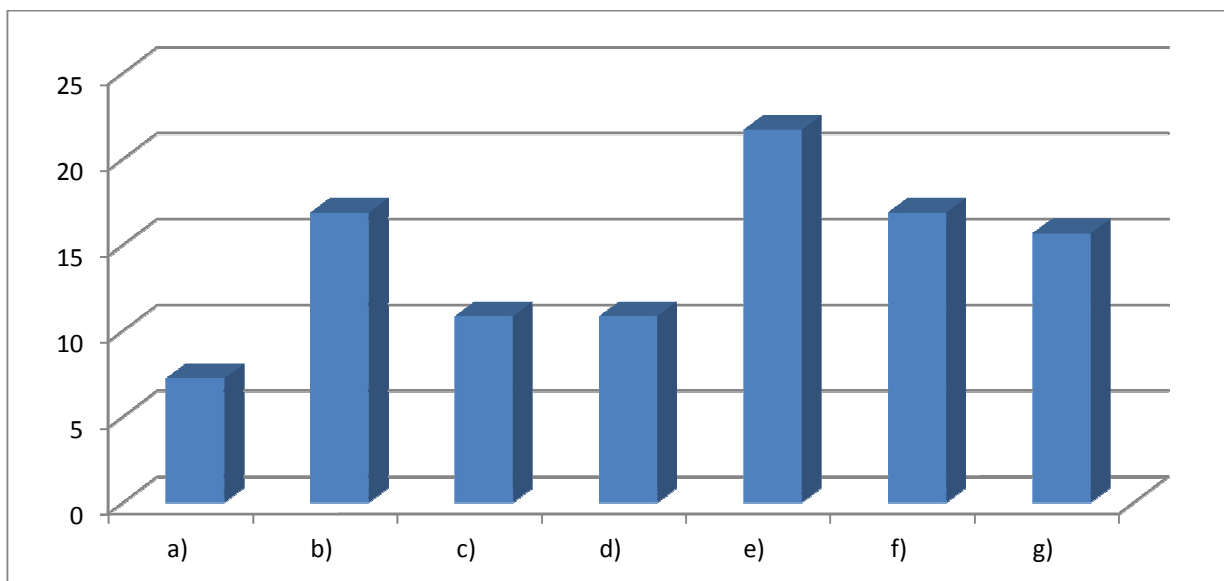
Pokud se zaměříme na nepravidelně monitorované kompetence, zjistíme, že sem nejčastěji ředitelé zařadili kompetence diagnostické a intervenční (21,69 %), které jsou následovány kompetencemi psychodidaktickými a kompetencemi poradenskými a konzultativními (shodně 16,87 %). S velmi malým rozdílem jsou monitorovány kompetence reflexe vlastní činnosti (15,66 %). Dalšími nepravidelně sledovanými kompetencemi jsou kompetence komunikativní a kompetence organizační a řídicí (shodně 10,84 %). Nejméně nepravidelně monitorované jsou kompetence odborně předmětové (7,23 %). Graf č. 2<sup>54</sup> znázorňuje míru zastoupení kompetencí, které jsou řediteli základních škol monitorovány nepravidelně.

Mezi kompetencemi, které ředitelé základních škol monitorují jen výjimečně, se nejčastěji objevují kompetence diagnostické a intervenční (26,09 %) a kompetence poradenské a konzultativní (21,74 %). Stejnou měrou jsou výjimečně monitorovány kompetence psychodidaktické a kompetence reflexe vlastní činnosti (shodně 17,39 %). V 8,70 % byly označeny kompetence oborově předmětové. Nejméně jsou z uvedených kompetencí sledovány kompetence komunikativní a kompetence řídicí a organizační (shodně 4,35 %). Graf č. 3<sup>55</sup> znázorňuje míru zastoupení kompetencí, které jsou řediteli základních škol monitorovány výjimečně.

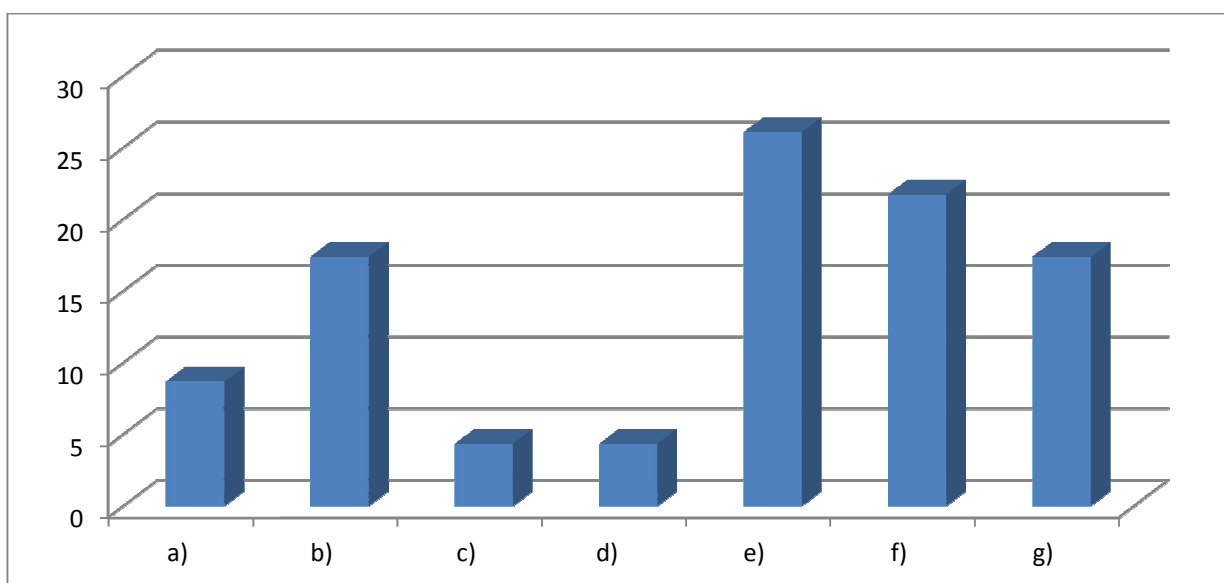
<sup>54</sup> Viz Graf č. 2 *Nepravidelně monitorované kompetence* s. 42

<sup>55</sup> Viz Graf č. 3 *Výjimečně monitorované kompetence* s. 42

Graf č. 2 *Nepravidelně monitorované kompetence*



Graf č. 3 *Výjimečně monitorované kompetence*



Do kompetencí, které ředitelé základních škol vůbec nemonitorují, byly zařazeny kompetence poradenské a konzultativní (60 %) a kompetence reflexe vlastní činnosti a kompetence diagnostické a intervenční (shodně po 20 %). Ostatní kompetence ve výčtu nebyly uváděny.

8. **Uved'te způsoby získávání informací, které využíváte pro monitorování kompetencí učitele Vaší základní školy.** (Můžete označit max. 3 odpovědi.)

- a) dotazník zadaný vedením školy
- b) hospitace a pozorování
- c) plán osobního rozvoje učitele
- d) portfolio učitele
- e) rozhovory s učitelem
- f) sebehodnocení učitele
- g) SWOT analýza školy
- h) vlastní hodnocení školy
- i) jiné, uveďte:

Tabulka č. 8 *Vyhodnocení otázky č. 8*

Odpověď	%
a) dotazník zadaný vedením školy	<b>6,86</b>
b) hospitace a pozorování	<b>27,44</b>
c) plán osobního rozvoje učitele	<b>3,92</b>
d) portfolio učitele	<b>2,94</b>
e) rozhovory s učitelem	<b>23,52</b>
f) sebehodnocení učitele	<b>7,84</b>
g) SWOT analýza školy	<b>8,82</b>
h) vlastní hodnocení školy	<b>14,70</b>
f) jiné	<b>0,00</b>

Tato otázka zjišťovala, jakým způsobem ředitel základní školy získává informace, které používá pro monitorování kompetencí učitele. Na otázku odpovídali pouze ředitelé, kteří v otázce č. 4 uvedli, že pravidelně nebo nepravidelně monitorují rozvoj kompetencí učitelů školy. Mohli označit maximálně tři nejčastější způsoby, které používají.

Více než čtvrtina (27,44 %) respondentů uvedla, že nejčastěji získává informace o rozvoji kompetencí učitele pomocí hospitací a pozorování. Druhým nejpočetnějším způsobem získávání informací (23,52 %) jsou rozhovory s učitelem. Velmi významným se také jeví vlastní hodnocení školy, které jako metodu získávání informací volilo 14,70 % respondentů.

Naopak nejméně ředitelé monitorují rozvoj kompetencí pomocí učitelova portfolia (2,94 %). Také plán osobního rozvoje učitele (3,92 %) a dotazník zadaný vedením školy (6,86 %) jsou velmi málo zastoupeny. Žádný z ředitelů neuvedl jiný způsob získávání informací, které používá pro monitorování kompetencí učitele.

**9. Označte, jakým způsobem vyhodnocujete míru jednotlivé kompetence.**

- a) neverbální hodnotící stupnice (např. známkou, body)
- b) verbální hodnotící stupnice (např. nízká úroveň – vysoká úroveň – velmi vysoká úroveň)
- c) kombinovaná stupnice (kombinace předešlých svou způsobů)
- d) párové srovnávání (porovnání míry kompetence mezi jednotlivými učiteli)
- e) jiné, uveďte:
- f) míru kompetence nehodnotím

Tabulka č. 9 *Vyhodnocení otázky č. 9*

Odpověď	%
a) neverbální hodnotící stupnice	<b>3,33</b>
b) verbální hodnotící stupnice	<b>23,33</b>
c) kombinovaná stupnice	<b>23,33</b>
d) párové srovnávání	<b>16,67</b>
e) jiné	<b>0,00</b>
f) míru kompetence nehodnotím	<b>33,33</b>

Způsob vyhodnocování míry jednotlivé kompetence byl obsahem následující otázky. Odpovídali na ni pouze ředitelé, kteří v otázce č. 4 uvedli, že pravidelně nebo nepravidelně monitorují rozvoj kompetencí učitele školy.

Třetina (33,33 %) odpovídajících ředitelů uvedla, že míru kompetence nehodnotí. 23,33 % dotazovaných uvedlo, že míru kompetence hodnotí pomocí verbální hodnotící stupnice nebo kombinované stupnice. Metodu párového srovnávání uvádělo 16,67 % ředitelů základních škol. Nejméně jsou používány neverbální hodnotící stupnice (3,33 %). Žádný z ředitelů neuvedl jinou možnost vyhodnocování míry sledovaných kompetencí.

## 10. Plánujete osobní rozvoj učitele Vaší školy?

- a) plánuji v souladu se strategií rozvoje školy
- b) plánuji nezávisle na strategii rozvoje školy
- c) neplánuji

Tabulka č. 10 *Vyhodnocení otázky č. 10*

Odpověď	%
a) plánuji v souladu se strategií rozvoje školy	<b>51,43</b>
b) plánuji nezávisle na rozvoji strategie školy	<b>25,71</b>
c) neplánuji	<b>22,86</b>

Otázka mapovala souvislost mezi osobním rozvojem učitele a strategií rozvoje školy. Na otázku odpovídali všichni dotazovaní ředitelé. 51,43 % ředitelů základní školy uvedlo, že osobní rozvoj učitele plánují v souladu se strategií rozvoje školy. Čtvrtina dotázaných (25,71 %) však plánuje osobní rozvoj učitele nezávisle na strategii rozvoje školy a 22,86 % ředitelů základních škol osobní rozvoj učitele nijak neplánují.

## 11. Jakým způsobem implementujete tento plán v rámci rozvoje Vaší školy? (Můžete označit max. 3 odpovědi.)

- a) průběžné rozvíjení kompetencí učitelů v souladu s potřebami školy
- b) zvyšování kvality pracovního výkonu
- c) efektivní způsob vyhledávání pracovníků z vnitřních zdrojů
- d) řízené vzdělávání
- e) sdílení a využívání zkušeností
- f) zvyšování motivace učitelů
- g) rozvoj vztahů učitelů ke škole
- h) zvýšení atraktivity školy na trhu práce
- i) kariérní postup (vedoucí metodického sdružení nebo předmětových skupin, specializované činnosti, zástupce ředitele)
- j) zlepšování pracovních a mezilidských vztahů ve škole
- k) jiné, uveďte:

Tabulka č. 11 *Vyhodnocení otázky č. 11*

Odpovědi	%
a) průběžné rozvíjení kompetencí učitelů v souladu s potřebami školy	<b>24,62</b>
b) zvyšování kvality pracovního výkonu	<b>6,15</b>
c) efektivní způsob vyhledávání pracovníků z vnitřních zdrojů	<b>4,62</b>
d) řízené vzdělávání	<b>7,69</b>
e) sdílení a využívání zkušeností	<b>12,31</b>
f) zvyšování motivace učitelů	<b>10,77</b>
g) rozvoj vztahů učitelů ke škole	<b>13,85</b>
h) zvýšení atraktivity školy na trhu práce	<b>0,00</b>
i) kariérní postup (vedoucí metodického sdružení, ...)	<b>0,00</b>
j) zlepšování pracovních a mezilidských vztahů ve škole	<b>20,00</b>
g) jiné	<b>0,00</b>

Na otázku, která zkoumala způsob implementace plánu osobního rozvoje učitele v rámci rozvoje školy, odpovídali pouze respondenti, kteří v otázce č. 10 uvedli, že osobní rozvoj učitele plánují v souladu se strategií školy. Ze zjištěných výsledků lze konstatovat, že čtvrtina dotázaných (24,62 %) využívá tento osobní plán k rozvíjení kompetencí učitele v souladu s potřebami školy. 20 % ředitelů uvedlo, že osobní plánování rozvoje učitele souvisí se zlepšováním pracovních a mezilidských vztahů ve škole. Nezanedbatelný je také rozvoj vztahů ke škole, který zvolilo 13,85 % tázaných, a sdílení a využívání zkušeností s 12,31 %. 10,77 % ředitelů se domnívá, že plán osobního rozvoje učitele slouží k rozvoji jejich motivace, a 7,69 % vedoucích pracovníků dává osobní plán učitele do souvztažnosti s řízeným vzděláváním. Nikdo z respondentů nevolil souvislost mezi rozvojovým plánem učitele a zvýšením atraktivity školy na trhu práce či kariérním postupem. Žádný z ředitelů neuvedl jinou možnost implementace osobního plánu učitele v rámci rozvoje školy.

**12. Které kritérium při tvorbě plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je pro Vás určující?**

- a) ekonomické možnosti školy
- b) plány osobního rozvoje učitelů
- c) nabídky titulů vzdělávání
- d) organizační možnosti školy

- e) přání a zájmy učitelů
- f) strategie rozvoje školy
- g) jiné, uveďte:

Tabulka č. 12 *Vyhodnocení otázky č. 12*

Odpověď	%
a) ekonomické možnosti školy	<b>25,71</b>
b) plány osobního rozvoje učitelů	<b>5,71</b>
c) nabídky titulů vzdělávání	<b>17,14</b>
d) organizační možnosti školy	<b>22,86</b>
e) přání a zájmy učitelů	<b>11,43</b>
f) strategie rozvoje školy	<b>14,29</b>
g) jiné	<b>2,86</b>

*Jiné: rozhodující není jedno hledisko, ale soubor výše uvedených hledisek*

V další otázce respondenti vybírali nejdůležitější kritérium pro tvorbu plánu dalšího vzdělávání pedagogů. Na otázku opět odpovídali všichni dotazovaní ředitelé. Tvorba plánu je dle respondentů nejvíce ovlivněna ekonomickými možnostmi školy (25,71 %). Druhým nejvíce voleným kritériem jsou organizační možnosti školy (22,86 %). V 17,14 % voleb byly zastoupeny nabídky titulů vzdělávání, které byly následovány strategií rozvoje školy (14,29 %). Přání a zájmy učitelů ovlivňují 11,43 % ředitelů základních škol. Plány osobního rozvoje byly voleny jen u 5,71 % respondentů. V položce jiné se objevily názory, že není rozhodující pouze jedno hledisko, ale ředitel základní školy je ovlivňován souborem různých hledisek (2,86 %).

**13. Zúčastnil/a jste se za uplynulých 24 měsíců vzdělávání v oblasti hodnocení a rozvoje lidských zdrojů?**

- a) ano, uveďte prosím jeho téma:
- b) ne

Tabulka č. 13 *Vyhodnocení otázky č. 13*

Odpověď	%
a) ano	<b>22,86</b>
b) ne	<b>77,14</b>

Závěrečná otázka zjišťovala, zda se ředitelé vzdělávají v oblasti hodnocení a rozvoje lidských zdrojů. Položka byla určena všem dotazovaným a týkala se období posledních dvou let. 77,14 % ředitelů se v uvedeném období nezúčastnilo žádného vzdělávacího programu zaměřeného na uvedenou oblast. Pouze 22,86 % vedoucích pracovníků se zúčastnilo v daném období následujících vzdělávacích akcí:

- 40.VH Asociace ředitelů ZŠ ČR
- Jak získat druhé
- Kariérní systém
- KORESK (Koučování ředitelů škol)
- Koučink pro pedagogické pracovníky
- Kvalifikační studium pro ředitele, management
- Měkké dovednosti, kvalita
- Občanský zákoník
- Organizační řád
- projekt Kantor Ideál
- Specifika a hodnocení pracovního výkonu pedagogů
- TALIS

## **5.2 Interpretace výsledků**

Výzkum byl zaměřen na oblast personálních činností ředitele základní školy. Jeho cílem byla komparace způsobů monitorování kompetencí učitelů řediteli základních škol spolu se zjištěním, jak jsou tyto kompetence využívány k rozvoji školy. Výzkumné šetření bylo provedeno formou dotazníku.

Úvodní tři otázky dotazníku zjišťovaly tzv. tvrdá data, která se týkala organizace školy, počtu žáků dané školy a délky praxe vedoucího pracovníka ve funkci ředitele základní školy. Většina základních škol, která se zapojila do výzkumu, byla neúplných (54,29 %). To se odrazilo i ve skupině nejvíce zastoupených škol podle počtu žáků (51,43 % základních



škol, které mají méně než 100 žáků). Nejvíce ředitelů, kteří se do šetření zapojili, působí ve své funkci 5 – 15 let (45,71 %).

#### Monitorování kompetencí učitelů řediteli základních škol

Této části výzkumného šetření se věnovala položka č. 4 – 7 dotazníku.

Třetina respondentů (31,43 %) uvedla, že kompetence učitelů nemonitoruje. Ostatní ředitelé základních škol sledují kompetence učitelů pravidelně (22,86 %) nebo nepravidelně (45,71 %). Kompetenční model učitele má ve škole zpracovaný 9,68 % ředitelů základních škol, kteří uvedli, že kompetence učitele monitorují. Nebylo rozhodující, zda se jedná o sledování kompetencí pravidelné či nepravidelné. Všichni ředitelé škol, kteří mají ve škole vypracovaný kompetenční model učitele, vycházeli při jeho zpracování z hodnot dané základní školy (např. strategické cíle, kultura školy).

Pokud sledujeme jednotlivé pravidelně monitorované kompetence učitele, docházíme k následujícímu přehledu (kompetence jsou seřazeny od nejčastěji po nejméně volenou položku):

- kompetence odborně předmětové (22,45 %)
- kompetence komunikativní (21,43 %)
- kompetence organizační a řídicí (19,39 %)
- kompetence reflexe vlastní činnosti (12,24 %)
- kompetence psychodiagnostické (11,22 %)
- kompetence poradenské a konzultativní (8,16 %)
- kompetence diagnostické a intervenční (5,10 %)

#### Způsoby získávání informací pro hodnocení rozvoje kompetencí učitele

Tuto část výzkumu řešila dotazníková otázka č. 8. Podle četnosti odpovědí bylo sestaveno následující pořadí (seřazeno od nejčastěji po nejméně častou odpověď):

- hospitace a pozorování (27,44 %)
- rozhovory s učitelem (23,52 %)
- vlastní hodnocení školy (14,70 %)
- SWOT analýza (8,82 %)
- sebehodnocení učitele (7,84 %)
- dotazník zadaný vedením školy (6,86 %)
- plán osobního rozvoje učitele (3,92 %)

- portfolio učitele (2,94 %)

#### Hodnocení míry jednotlivých kompetencí učitelů ředitelem základní školy

Položka dotazníku č. 9 se věnovala této problematice. Podle četnosti odpovědí byly jednotlivé metody seřazeny do následujícího pořadí (seřazeno od nejčastěji po nejméně častou odpověď):

- verbální hodnotící stupnice, kombinovaná stupnice (shodně u obou metod 23,33 %)
- párové srovnávání (16,67 %)
- neverbální hodnotící stupnice (3,33 %)

33,33 % respondentů uvedlo, že míru jednotlivých kompetencí nehodnotí.

#### Plán osobního rozvoje učitele a jeho implementace v procesu rozvoje školy

Následná skupina otázek (č. 10 – 12) mapovala plánování osobního rozvoje učitele, implementaci tohoto plánu v rámci rozvoje školy a určující kritéria při tvorbě plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Většina ředitelů základních škol plánuje osobní rozvoj učitele, a to buď v souladu se strategií školy (51,43 %) nebo nezávisle na této strategii (25,71 %). 25,71 % respondentů uvedlo, že osobní rozvoj učitele neplánují. Ředitelé, kteří tvoří plány osobního rozvoje učitele v souladu se strategií školy, volili způsoby implementace těchto plánů v rámci rozvoje dané školy. Podle četnosti odpovědí bylo sestaveno následující pořadí (seřazeno od nejčastěji po nejméně častou odpověď):

- průběžné rozvíjení kompetencí učitelů v souladu s potřebami školy (24,62 %)
- zlepšování pracovních a mezilidských vztahů ve škole (20 %)
- rozvoj vztahů učitelů ke škole (13,85 %)
- sdílení a využívání zkušeností (12,31 %)
- zvyšování motivace učitelů (10,77 %)
- řízené vzdělávání (7,69 %)
- zvyšování kvality pracovního výkonu (6,15 %)
- efektivní způsob vyhledávání pracovníků z vnitřních zdrojů (4,62 %)
- zvýšení atraktivity školy na trhu práce, kariérní postup (shodně 0,00 %)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je nedílnou součástí rozvoje potenciálu pedagoga a současně rozvoje školy. V položce č. 12 ředitelé volili nejvýznamnější kritérium

pro tvorbu plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Podle četnosti odpovědí bylo sestaveno následující pořadí (seřazeno od nejčastěji po nejméně častou odpověď):

- ekonomické možnosti školy (25,71 %)
- organizační možnosti školy (22,86 %)
- nabídky titulů vzdělávání (17,14 %)
- strategie rozvoje školy (14,29 %)
- přání a zájmy učitelů (11,43 %)
- plány osobního rozvoje učitelů (5,71 %)
- jiné (2,86 %): *rozhodující není jedno hledisko, ale soubor výše uvedených hledisek*

Závěrečná položka dotazníku (č. 13) se věnovala zjištění, zda se ředitelé za posledních 24 měsíců účastnili vzdělávání v oblasti hodnocení a rozvoje lidských zdrojů. Kladně odpovědělo pouze 22,86 % ředitelů základních škol.

### 5.3 Verifikace výzkumných tvrzení

Po vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření následuje verifikace jednotlivých výzkumných tvrzení.

- I. Ředitelé základních škol se při monitorování kompetencí učitele zaměřují především na kompetence oborově předmětové.  
Tvrzení bylo výzkumným šetřením **potvrzeno**.

Z výsledků dotazníku vyplývá, že oborově předmětové kompetence jsou řediteli základních škol nejvíce sledovanými typy kompetencí. 22,45 % respondentů v dotazníku uvedlo, že tyto kompetence monitoruje pravidelně.

- II. Nejčastěji používané způsoby získávání informací pro hodnocení rozvoje kompetencí učitele jsou hospitace a pozorování.  
Tvrzení bylo výzkumným šetřením **potvrzeno**.

Předpoklad byl potvrzen, neboť ředitelé základních škol jako nejčastější způsob získávání informací pro hodnocení rozvoje kompetencí učitele označovali hospitace a pozorování. Tato volba se objevila u 27,44 % respondentů.

III. Ředitelé základních škol nejčastěji hodnotí míru jednotlivých kompetencí učitelů metodou kombinované hodnotící stupnice.

Tvrzení bylo výzkumným šetřením **potvrzeno**.

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že 23,33 % ředitelů volilo pro hodnocení míry jednotlivých kompetencí učitelů metodu kombinované hodnotící stupnice. Stejného procentuálního zastoupení dosáhla také metoda verbální hodnotící stupnice (23,33 %).

IV. Ředitelé základních škol nejčastěji využívají při rozvoji školy kompetence učitelů k zvyšování kvality pracovního výkonu.

Tvrzení bylo výzkumným šetřením **vyvráceno**.

Předpoklad, že ředitelé základních škol využívají kompetence učitelů v rámci rozvoje školy ke zvyšování jejich pracovního výkonu, byl vyvrácen. Respondenti upřednostnili průběžné rozvíjení kompetencí učitelů v souladu s rozvojem školy (24,62 %), které bylo následováno zlepšováním pracovních a mezilidských vztahů ve škole (20,00 %). Oblast zvyšování kvality pracovního výkonu zaujala až sedmou pozici v pořadí (6,15 %).

## Závěr

Identifikace potenciálu pedagogických pracovníků pomáhá řediteli základní školy individuálně rozvíjet kompetence jednotlivých učitelů a současně je sladit s rozvojovými prioritami školy. Způsoby monitorování kompetencí se mohou na jednotlivých školách lišit, ředitelé mohou volit různé zdroje a metody identifikace kompetencí učitele i odlišné možnosti jejich využití v rozvoji školy.

Předmětem této práce byly personální činnosti managementu škol, cílem popis a monitorování kompetencí pedagogických pracovníků základních škol a využití těchto kompetencí v procesu rozvoje školy především jejím ředitelem. Na základě verifikace výzkumných tvrzení můžeme výzkum hodnotit jako úspěšný. Z reprezentativního vzorku ředitelů základních škol, který byl pro výzkum vybrán, se dotazníkového šetření zúčastnilo 87,5 % oslovených respondentů. Výzkumný vzorek, na kterém bylo uskutečněno dotazníkové šetření a který zahrnoval 40 ředitelů základních škol bývalého okresu Klatovy, byl příliš malý na to, aby mohly být výsledky zobecňovány. Přesto přinesl řadu poznatků pro oblast školského managementu.

Pravidelnému monitorování rozvoje kompetencí učitelů se věnuje pouze čtvrtina ředitelů základních škol. Toto zjištění můžeme chápat jako nedostačující, neboť v době prudkého rozvoje všech oblastí života společnosti je to právě učitel, který by měl být motorem rozvoje školy i žáků. Kompetenční model učitele je zpracován ve velmi malém počtu škol. Pokud byl vytvořen, vždy vycházel ze samotné školy (jejích strategií, kultury apod.). Nikdy nebyl přejatý z vnějšího prostředí. Tato situace možná souvisí s očekávaným kariérním řádem, který by měl mj. charakterizovat různé úrovně učitelské profese.

Výzkumem bylo potvrzeno, že ředitelé nejčastěji monitorují oborově předmětové kompetence učitelů, a to především formou hospitace a pozorování. Míra sledované kompetence většinou nebývá hodnocena, pokud dochází k jejímu vyhodnocení, je volena metoda verbální hodnotící stupnice (např. nízká úroveň – vysoká úroveň – velmi vysoká úroveň).

Pro školský management je povzbudivé zjištění, že polovina ředitelů plánuje osobní rozvoj učitele. Ten je nejčastěji implementován do procesu rozvoje školy ve formě průběžného rozvíjení kompetencí učitelů v souladu s potřebami dané školy. Bohužel ekonomické možnosti školy jsou faktorem, který nejvíce ovlivňuje další rozvoj a vzdělávání pedagogů. Další vzdělávání samotných ředitelů v oblasti rozvoje a hodnocení lidských zdrojů

se ukázalo jako velmi nízké - v posledních dvou letech ho v nějaké formě absolvovala pouze čtvrtina respondentů.

Uvedené závěry výzkumu, ač se jednalo pouze o výzkum regionální, přinesly pro oblast školského managementu poznatek, že ředitelé základních škol nemají zpracovaný kompetenční model učitele, i když různé jednotlivé kompetence v rozdílné míře četnosti monitorují. Naopak plánování osobního rozvoje učitele bývá standardní součástí personálních činností ředitele a děje se tak většinou v souladu se strategií rozvoje školy.

Ředitel školy by měl na rozvoj pedagogů pohlížet vždy komplexně, brát v úvahu sledovanou úroveň kompetencí i jejich možný rozvojový potenciál a dát je do souladu s cíli a strategickým rozvojem dané školy. Pak můžeme hovořit o interaktivním vztahu mezi vlastním rozvojem pedagogů a rozvojem školy.

## Bibliografie

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha, Grada, 2010. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3

BÁČA, M. Strategie rozvoje školy. In TROJAN, V. et al. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: UK Praha, Pedagogická fakulta, 2012 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0

COVEY, S. R. *7 návyků skutečně efektivních lidí. Zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. 3. rozšíř. vyd. Praha: Management Press 2014. 366 s. ISBN 978-80-7261-268-0

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-1458-5

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8

CHARVÁT, J. *Firemní strategie pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 204 s. ISBN 80-247-1389-6

KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada 2010. 224 s. IBSN 978-80-247-2497-3

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press 2010. 399 s. ISBN978-80-7261-168-3

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-899-2

PÁLENÍK, L. O přežití firem v 21. století rozhodne personalistika. *Moderní řízení*. 2013. č. 7 s. 8

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

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

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd., Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7

Sborník: *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1995. 51 s. ISBN 80-7040-134-6.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7

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

SUCHÝ, J., NÁHLOVSKÝ, P. Vedení lidí v 21. století. *Moderní řízení*. 2013. č. 12 s. 56

ŠMÍDA, F. *Strategie v podnikové praxi*. 1. vyd. Praha: Professional publishing 2003. 218 s. ISBN 80-86419-41-X

ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. 233 s. ISBN 80-85931-87-7

TROJAN, V. Ředitel školy – rozhodující činitel v procesu rozvoje učitele. In *Profesní rozvoj. Sborník příspěvků z konference*. UK Praha – Pedagogická Fakulta, 2012. 335 s. ISBN 978-80-7290-548-5



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

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* 2. přepr. vyd. Praha, UK PedF, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* 1. vyd. Brno, Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Grada 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8

## Seznam tabulek

	strana
Tabulka č. 1 <i>Vyhodnocení otázky č. 1</i>	36
Tabulka č. 2 <i>Vyhodnocení otázky č. 2</i>	37
Tabulka č. 3 <i>Vyhodnocení otázky č. 3</i>	38
Tabulka č. 4 <i>Vyhodnocení otázky č. 4</i>	38
Tabulka č. 5 <i>Vyhodnocení otázky č. 5</i>	39
Tabulka č. 6 <i>Vyhodnocení otázky č. 6</i>	39
Tabulka č. 7 <i>Vyhodnocení otázky č. 7</i>	40
Tabulka č. 8 <i>Vyhodnocení otázky č. 8</i>	43
Tabulka č. 9 <i>Vyhodnocení otázky č. 9</i>	44
Tabulka č. 10 <i>Vyhodnocení otázky č. 10</i>	45
Tabulka č. 11 <i>Vyhodnocení otázky č. 11</i>	46
Tabulka č. 12 <i>Vyhodnocení otázky č. 12</i>	47
Tabulka č. 13 <i>Vyhodnocení otázky č. 13</i>	48

## Seznam grafů

Graf č. 1 <i>Pravidelně monitorované kompetence</i>	41
Graf č. 2 <i>Nepravidelně monitorované kompetence</i>	42
Graf č. 3 <i>Výjimečně monitorované kompetence</i>	42

## **Přílohy**

## Dotazník výzkumného šetření

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

jsem studentkou oboru Školský management na Univerzitě Karlově v Praze a píši bakalářskou práci na téma „Využití potenciálu pedagogů k rozvoji 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. Dana Martinková, Ph.D.  
ředitelka ZŠ Klatovy, Čapkova ul.

### Dotazník

Pojmy uvedené v dotazníku:

- Kompetence – způsobilost (disponování vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, návyky, postoji potřebnými pro efektivní, úspěšné a samostatné vykonávání činnosti)
- Kompetenční model učitele - určitým způsobem uspořádané kompetence učitele
- SWOT analýza – metoda identifikace silných a slabých stránek školy, jejich příležitostí a hrozeb

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

**1. Označte základní školu, ve které působíte, z hlediska organizace.**

- a) neúplná ZŠ
- b) úplná ZŠ

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

- a) do 100 žáků
- b) 100 – 300 žáků
- c) 300 – 500 žáků
- d) více než 500 žáků

**3. Jak dlouho zastáváte pozici ředitele/ ředitelky základní školy?**

- a) do 5 let
- b) 5 – 15 let
- c) více než 15 let

**4. Věnujete se sledování rozvoje kompetencí učitelů Vaší základní školy?**

- a) pravidelně
- b) nepravidelně
- c) nevěnuji\*

*\*Pokud jste v otázce č. 4 odpověděl/a „nevěnuji“, pokračujte prosím otázkou č. 10.*

**5. Máte ve Vaší škole zpracovaný kompetenční model učitele?**

- a) ano
- b) ne\*

*\*Pokud jste v otázce č. 5 odpověděl/a „ne“, pokračujte prosím otázkou č. 7.*

**6. Označte body, ze kterých jste vycházel/a při tvorbě kompetenčního modelu učitele Vaší školy. (Můžete označit více odpovědí.)**

- a) hodnoty Vaší školy (strategické cíle, kultura školy, ...)
- b) profil ideálního učitele
- c) převzatý kompetenční model z jiné školy
- d) převzatý kompetenční model z odborné literatury
- e) jiné, uveďte:

**7. Označte kompetence učitele Vaší základní školy podle četnosti jejich monitorování?**

	Monitoruji			
	pravidelně	nepravidelně	výjimečně	nemonitoruji
a) kompetence odborně předmětové				
b) kompetence psychodidaktické				
c) kompetence komunikativní				
d) kompetence organizační a řídicí				
e) kompetence diagnostické a intervenční				
f) kompetence poradenské a				

konzultativní				
g) kompetence reflexe vlastní činnosti				

**8. Uved'te způsoby získávání informací, které využíváte pro monitorování rozvoje kompetencí učitele Vaší základní školy. (Můžete označit max. 3 odpovědi.)**

- a) dotazník zadaný vedením školy
- b) hospitace a pozorování
- c) plán osobního rozvoje učitele
- d) portfolio učitele
- e) rozhovory s učitelem
- f) sebehodnocení učitele
- g) SWOT analýza školy
- h) vlastní hodnocení školy
- i) jiné, uveďte: .....

**9. Označte, jakým způsobem vyhodnocujete míru jednotlivé kompetence.**

- a) neverbální hodnotící stupnice (např. známkou, body)
- b) verbální hodnotící stupnice (např. nízká úroveň – vysoká úroveň – velmi vysoká úroveň)
- c) kombinovaná stupnice (kombinace předešlých svou způsobů)
- d) párové srovnávání (porovnání míry kompetence mezi jednotlivými učiteli)
- e) jiné, uveďte:
- f) míru kompetence nehodnotím

**10. Plánujete osobní rozvoj učitele Vaší školy?**

- a) plánuji v souladu se strategií rozvoje školy
- b) plánuji nezávisle na strategii rozvoje školy\*
- c) neplánuji\*

*\*Pokud jste v otázce č. 10 odpověděl/a „b)“ nebo „c)“, pokračujte prosím otázkou č. 12.*

**11. Jakým způsobem implementujete tento plán v rámci rozvoje Vaší školy? (Můžete označit max. 3 odpovědi.)**

- a) průběžné rozvíjení kompetencí učitelů v souladu s potřebami školy
- b) zvyšování kvality pracovního výkonu
- c) efektivní způsob vyhledávání pracovníků z vnitřních zdrojů

- d) řízené vzdělávání
- e) sdílení a využívání zkušeností
- f) zvyšování motivace učitelů
- g) rozvoj vztahů učitelů ke škole
- h) zvýšení atraktivity školy na trhu práce
- i) kariérní postup (vedoucí metodického sdružení nebo předmětových skupin, specializované činnosti, zástupce ředitele)
- j) zlepšování pracovních a mezilidských vztahů ve škole
- k) jiné, uveďte: .....

**12. Které kritérium při tvorbě plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je pro Vás určující?**

- a) ekonomické možnosti školy
- b) plány osobního rozvoje učitelů
- c) nabídky titulů vzdělávání
- d) organizační možnosti školy
- e) přání a zájmy učitelů
- f) strategie rozvoje školy
- g) jiné, uveďte:

**13. Zúčastnil/a jste se za uplynulých 24 měsíců vzdělávání v oblasti hodnocení a rozvoje lidských zdrojů?**

- a) ano, uveďte prosím jeho téma: .....
- b) ne

**Děkuji za Váš čas.**