

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

Úloha ředitele na cestě k úspěšné škole

The Role of a Director on the Way to a
Successful School

Diplomová práce

Bc. Věroslava Brožová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Vedoucí diplomové práce: Mgr. a Bc. Jiří Trunda

2015



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Centrum školského managementu

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

akademický rok 2011/2012

Jméno a příjmení studenta: **Věroslava Brožová**

Studijní program: **Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Management vzdělávání**

Název tématu práce v českém jazyce:

Úloha ředitele na cestě k úspěšné škole

Název tématu práce v anglickém jazyce:

The Role of a Director on the way to a successful School

Pokyny pro vypracování:

Diplomová práce byla zadána v souladu s metodickým materiálem vydaným CŠM PedF UK v Praze v roce 2011.

Práce bude vypracována na základě schváleného ideového a dále rozpracovaného prováděcího projektu, který byl vypracován studentem a uložen na moodle.

Student je povinen dodržet stanovený cíl a téma práce a realizovat výzkumný postup v souladu s cílem. V interpretaci získaných dat i při stanovení závěru musí postupovat objektivně, formální stránka a citování literatury bude odpovídat pokynům v uvedeném materiálu.

Práce musí splňovat kritéria pro diplomové práce, autor tím dokládá dostatečnou kompetentnost pro další odbornou a vědeckou činnost.

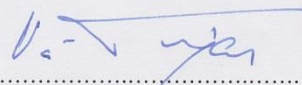
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jiří Trunda**

Předpokládaný rozsah diplomové práce¹: **80**

Datum zadání práce: **02. 12. 2011**

Předběžný termín odevzdání práce: **listopad 2012**

V Praze dne: **29. 02. 2012**


.....
vedoucí katedry

¹ Minimální rozsah diplomové práce je standardně 60 normostran (108 000 znaků vč. mezer) vlastního textu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Úloha ředitele na cestě k úspěšné škole vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

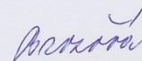
Datum: 16. 7. 2015

Berzová

.....
podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. a Bc. Jiřímu Trundovi za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Poděkování patří i mé rodině za pochopení a Mgr. a Bc. Dagmar Koubové za motivační podporu.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Bachová', written above a horizontal dotted line.

podpis

NÁZEV:

Úloha ředitele na cestě k úspěšné škole

AUTOR:

Bc. Věroslava Brožová

KATEDRA (ÚSTAV)

Pedagogická fakulta

VEDOUCÍ PRÁCE:

Mgr. a Bc. Jiří Trunda

ABSTRAKT:

Závěrečná práce se zabývá problematikou dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogů v základních a mateřských školách. Teoretická část vychází z charakteristik úspěšných škol a učících se organizací. Úlohu ředitele a jeho činnosti osvětluje s respektováním specifik školy. Popsané nástroje profesního rozvoje aplikuje do školního prostředí. Výzkumná část práce přináší informace o využívání popsanych nástrojů profesního rozvoje v oslovených mateřských a základních školách. Dílčím neplánovaným zjištěním je informace, že se téměř polovina ředitelů těchto škol necítí být pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesního rozvoje odpovídajícím způsobem odborně vybavena.

KLÍČOVÁ SLOVA:

nástroje profesního rozvoje, metody a formy vzdělávání, úspěšná škola, učící se organizace, specifika školy

TITLE:

The Role of a Director on the Way to a Successful School

AUTHOR:

Bc. Věroslava Brožová

DEPARTMENT:

Faculty of Education

SUPERVISOR:

Mgr. a Bc. Jiří Trunda

ABSTRACT:

The final thesis deals with the issue of further education and development of teachers in primary schools and kindergartens. The theoretical part is based on the characteristics of successful schools and learning organizations. The role of the headmaster and his activities is explained with regards to specifics of the school. Described career development tools are applied to the school environment. Research part of the thesis provides information about the use of described career development tools in surveyed kindergartens and elementary schools. A partial unplanned finding is the information that nearly half of the headmasters does not feel accordingly expertly equipped for leading teachers in their professional development.

KEYWORDS:

career development tools, methods and forms of education, successful school, learning organization, specifics of a school

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Úspěšná škola	11
2.1	Charakteristiky úspěšných škol.....	11
2.2	Komparace uvedených charakteristik úspěšných škol.....	15
3	Úspěšná (ideální) škola z pohledu veřejnosti	17
4	Specifika školy.....	19
5	Učící se organizace (škola) a organizační učení	25
5.1	Senge P. M.	25
5.2	Tichá I.	26
6	Vzdělávání a rozvoj pedagogů.....	30
6.1	Legislativní vymezení	31
6.2	Plán dalšího vzdělávání.....	32
6.3	Samostudium.....	36
7	Nástroje profesního rozvoje pedagogických pracovníků.....	38
7.1	Koučování	39
7.2	Mentorování	41
7.3	Tutoring.....	43
7.4	Instruktaž při výkonu práce.....	43
7.5	Konzultování (counselling).....	44
7.6	Asistování.....	45
7.7	Pověření úkolem, delegování	45
7.8	Rotace práce	46
7.9	Pracovní porady	47
7.10	Přednáška, seminář, kurz, dílna	47
7.11	Workshop	49

7.12	Brainstorming	49
7.13	Outdoorové programy	50
7.14	Případová studie	51
7.15	Akční výzkum	52
7.16	E-learning	53
7.17	Assessment centre, development centre	54
7.18	Supervize	55
7.19	Hodnocení a sebehodnocení učitele	56
8	Podpora učitele v různých fázích jeho kariéry.....	64
8.1	Začínající učitel.....	64
8.2	Učitel ve střední fázi kariéry	65
8.3	Učitel v pozdní fázi kariéry.....	66
9	Výzkumná část práce	68
9.1	Stanovení problému a jeho formulace.....	68
9.2	Výběr prvků do výzkumného vzorku.....	69
9.3	Metody sběru dat.....	70
9.4	Etapy výzkumu.....	71
9.5	Výsledky výzkumu.....	73
10	Závěr	94
	Seznam použitých zdrojů.....	98
	Seznam použitých zkratk	108
	Seznam tabulek	109

1 Úvod

Motorem lidského konání je naděje na úspěch. Spisovatel by rád oslovil svým dílem široký okruh čtenářů, úspěchem sportovce je zase stát na stupni vítězů. Každý považuje za úspěch něco jiného. Společné ale je, soustředit se na cíl a pro jeho splnění vyvinout značné úsilí. Zatímco spisovatel popíše stohy papíru, než vybrousí svůj styl do tvaru, který lahodí mysli čtenáře, a sportovec trénuje své tělo do podoby, ve které začne podávat špičkové výkony, cesta ředitele školy je odlišná. Kdyby soustředil svou pozornost jen na rozvoj svých vlastních schopností, úspěšným ředitelem by se pravděpodobně nestal, a to i za cenu značného úsilí a vynaloženého množství času. Ředitel školy je totiž úspěšný jen do té míry, jak úspěšná je škola kterou řídí. A škola je úspěšná do té míry, jak úspěšní jsou lidé v ní. Úspěšnost ředitele školy se tedy odvíjí od úspěšnosti lidí, se kterými spolupracuje. Jako důležitý článek, který se rozhodujícím způsobem podílí na přístupu žáků k učení a na výsledcích vzdělávání je všeobecně považován učitel. Odbornost a profesní kompetence jednotlivých učitelů jsou tedy významným faktorem, který rozhoduje o úspěšnosti školy a kvalitě poskytovaného vzdělávání.

Cesta ředitele k úspěšné škole se skládá z mnoha vrstev a k jejímu zdolání je nucen si osvojit značné množství kompetencí. Pro účely této práce byl výběr těchto kompetencí zúžen na oblast vedení lidí, a to speciálně pedagogů, a nasměrován do oblasti jejich dalšího vzdělávání a rozvoje, který je zároveň úzce spojen s rozvojem školy. Pro ředitele, který je za úspěch školy a její rozvoj odpovědný, je vedení lidí v této oblasti klíčovou dovedností. Na podporu ředitele školy v rozvoji učitelů pohlíží diferenciovaně, dle jednotlivých fází učitelovy kariéry – na začátku, v průběhu i v jejím závěru. Z charakteristik úspěšných škol a učících se organizací (škol) akcentuje znaky, které se vztahují k danému tématu a z tohoto úhlu pohlíží i na specifika školy. Na základě již realizovaných průzkumů zařazuje i pohled na školu a učitele ze strany veřejnosti. Uvádí nástroje profesního rozvoje a výzkumná část práce pak zjišťuje, které z nich ředitelé ve školách využívají. Pozornost věnuje i případným rozdílům v postupech ředitele MŠ a ředitele ZŠ a vlivu délky praxe na danou oblast včetně subjektivního vnímání vlastní kompetentnosti v oblasti vedení dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogů školy.

Cílem práce je popsat nástroje profesního rozvoje a zjistit jejich využívání v mateřských a základních školách.

Mezinárodní šetření ukazují, že se ředitelé českých škol personálně rozvojové práci nevěnují do té míry, jak by si vzhledem ke svému významu zasloužila. Přitom právě hodnocení práce učitelů (poskytování účinné zpětné vazby), příležitost se vzdělávat a rozvíjet svoje profesní kvality, se promítá do jejich spokojenosti i do jejich motivace ke zkvalitňování výuky (Talis, 2008). Bez zkvalitnění výuky se nedá očekávat zlepšení přístupu žáků ke škole, který je v mezinárodním srovnání na velice nízké úrovni, ani výrazného zlepšení jejich vzdělávacích výsledků. Nízká míra využívání moderních metod výuky českými učiteli, takových, které aktivizují a zohledňují individuální potřeby žáků, kterou prokázalo šetření Talis (2013), souvisí s jejich subjektivně vnímanou nižší mírou zdatnosti (oproti mezinárodnímu průměru). Především ji pociťují v oblasti využívání alternativních metod a motivace žáků. Profesní rozvoj učitele, zvýšení jeho kompetencí a tím i sebevědomí, je tedy důležitou oblastí, které musí ředitel, který chce, aby jeho škola byla úspěšná, věnovat zvýšenou pozornost a tato práce by měla přispět k jeho lepší orientaci v dané oblasti.

2 Úspěšná škola

Úspěch není otázkou štěstí, ale principů a pravidel, které k úspěchu vedou. Je výsledkem mnoha drobných kroků. I když nejde aplikovat model jedné úspěšné školy na jinou školu, existují zákonitosti, které nejenže fungují, ale mají zásadní vliv na úspěšnost. Uvedeme proto některé charakteristiky úspěšných škol a budeme akcentovat znaky, které se vztahují k danému tématu práce.

2.1 Charakteristiky úspěšných škol

Literatura s pomocí charakteristických znaků úspěšných škol dává řediteli základní orientaci v otázce oblastí a činností, kterým je dobré věnovat zvýšenou pozornost.

Obdobnou inspiraci nabízí řediteli i metodické portály.¹ Před volbou své vlastní cesty je proto pro ředitele školy přínosné se seznámit s tím, co funguje a osvědčilo se.

2.1.1 Caldwell, Spinks

Nezvalová (2002) uvádí, že Caldwell charakterizuje úspěšnou školu pomocí 42 charakteristických znaků v 6 oblastech, kterými jsou: kurikulum, rozhodování, zdroje, výsledky, ředitel a klima školy.

Kurikulum, rozhodování

Úspěšná škola má plánovaný a vyvážený program s jasně stanovenými výchovně vzdělávacími cíli, který zahrnuje potřeby žáků a poskytuje jim potřebné dovednosti. Vzdělávací aktivity počítají s vysokou spoluprací rodičů. Pedagogickému sboru, jednotlivým učitelům i společnosti poskytuje úspěšná škola vysokou úroveň rozhodování v oblasti uskutečňování cílů školy a v rozhodování o škole.

Podílet se na správě školy umožňuje zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům a zřizovateli školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., §167 a §168) prostřednictvím školské rady. Školská rada může vzniknout jen z povinnosti a být držena při životě pouhým formalismem, ale také může škole svým působením pomoci. Může se stát neformálním supervizorem, který mapuje práci školy a pomáhá jí v rozvoji. Škola získává nové podněty, návrhy, připomínky, inspiraci. Některé

¹ Např. www.rvp.cz, nebo www.nuov.cz/ae

z nich mohou vyvolat i potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Předpokladem úspěšné spolupráce je dobrá vzájemná komunikace a informovanost. Vedle školské rady působí ve školách i žákovské rady, žákovský parlament a Sdružení rodičů. Mateřské školy školské rady ze zákona nezřizují, ale s rodiči dětí jsou v každodenním kontaktu (vzájemné předávání dítěte), zařazují společné aktivity s rodiči, třídní schůzky, konzultační dny a připomínky a návrhy uplatňují rodiče i prostřednictvím Sdružení rodičů.

Zdroje, výsledky, ředitel

Úspěšná škola dosahuje velmi dobrých vzdělávacích výsledků. Má motivované a schopné učitele a zdroje, které zajišťují, aby učitelský sbor učil efektivně. Ředitel úspěšné školy má vysokou úroveň odpovědnosti za to, co se děje ve škole i schopnosti k zajištění efektivního řízení školy. Orientuje se na svůj osobní rozvoj a podporuje profesní rozvoj učitelského sboru.

Podle Fišerova kompetenčního pravidla *„úspěchy a neúspěchy firem souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro firmy pracují“* (Plamínek, 2008, s. 152). Pro školu jsou klíčovými pracovníky především učitelé. Stěžejní úlohou ředitele je tedy práce s lidmi, především učiteli, schopnost identifikovat jejich kompetence a mít vhodné nástroje pro jejich rozvoj. Včetně vytvoření podmínek pro vzdělávání učitelů i jejich motivaci k získávání nových znalostí a dovedností, a především pak k jejich uplatňování v práci se žáky. Naplnění této úlohy ředitele není jednoduché, a v jeho dalším vzdělávání by pro oblast vedení lidí měl být vymezen odpovídající prostor. *„Nahlédněte pod pokličku vynikající školy. Co najdete? Velmi pravděpodobně vynikajícího ředitele. A pak chvíli pozorujte školu se slabými výsledky a nevalnou pověstí. Uvidíte jen špatné učitele? Ne, především selhávající vedení* (Riehl, Leithwood, 2010).“

Klima školy

V úspěšné škole je klima důvěry, respektu a otevřené komunikace. Silný důraz je kladen na vyučovací proces, očekávání dobrých výsledků žáků a učitelé spolu úzce spolupracují. Všichni respektují hodnotový systém školy, ve kterém nechybí vysoká morálka a dobrá disciplína.

Podle Spilkové (2013) jsou pro kvalitní klima školy klíčové kvalitní osobnosti, a to z hlediska lidského i profesního, které neustále usilují o zkvalitnění své práce pomocí

sebereflexe a ochoty pracovat na svém profesním rozvoji. Zásadní vliv na klima školy má také její vedení. Souvislost mezi podporou vedení školy, pevností vedení (se sklonem k byrokracii a manažerismu), a aktivitou a angažovaností učitelů zdůrazňuje také Pol (2013, s. 151) s poukazem na závěry výzkumů z českého prostředí, zaměřených na klima učitelského sboru. Pro pozitivní klima v učitelském sboru je důležité, aby učitelé vnímali vysokou míru podpory vedení školy a nízkou pevnost vedení (Urbánek, Chvál, 2012).

2.1.2 Fischer, Schratz

Charakteristika dobré školy Fischera a Schratze (1997, s. 117), kteří ji z pedagogického hlediska vymezili Hurrelmanovými kritérii, se do značné míry kryje s charakteristikou úspěšné školy Caldwell a Spinkse.

Společně zdůrazňují spolupráci s rodiči a žáky v oblasti vzdělávání, kde jedním z jejích předpokladů je i kvalitní informační systém školy. Za významnou pokládají i spolupráci učitelů, kterou je podle Fischera nutné nahradit ve škole individualismus, ale s respektováním odlišného názoru.

Kolegialita nemůže potlačovat individualitu. Spolupráce má skupinu podněcovat, ale také podporovat jedince. Nahrazení individualismu proto v uvedeném kontextu vnímáme jako směřování práce učitelů ke společným cílům a potřebám, které si škola stanovila. Zaměřit jejich pozornost na to, co je pro školu důležité a jejich chování a jednání usměrňovat v zájmu kvality práce školy. Kolegiální vztahy mají ve škole různou úroveň a nejvyšší formou této spolupráce je společná práce – plánování, vzájemné hospitace, akční výzkum, koučování ze strany kolegy, práce mentora aj. Pro vedení školy je podstatné vědět, že efektivní spolupráci učitelů nelze nařídit. Bez konkrétního obsahu, cílů a podpory vedení školy, zůstane výzva ke spolupráci jen prázdným pojmem. Do plánů školy je potřebné zařazovat i úkoly a cíle, při jejichž plnění je spolupráce učitelů nezbytná. Zkušenost, získaná z této spolupráce pak vede učitele ke spolupráci i v jiných případech (neplánovaných).

Obě uvedené charakteristiky považují za důležité i hodnotový systém školy a transparentnost požadavků (vzdělávací programy, způsoby hodnocení aj.).

2.1.3 Myer, Zucker

Nezvalová (2002, s. 12) upozorňuje, že v literatuře lze najít řadu charakteristik úspěšných škol. Např. charakteristika úspěšné školy Myera a Zuckera zdůrazňuje společnou vizi, dosažitelné cíle, které jsou vnímány jako výzva pro růst a zlepšování kvality výsledků. Důležité jsou fungující týmy, investice do jejich rozvoje a týmová realizace změn. Orientace na zákazníky a směřování ke stejnému strategickému cíli.

Vize by měla být inspirující výzvou pro všechny, kteří jsou se školou spojeni. Aby mohla být sdílena, je nutné zapojit do její tvorby celý tým. Na základě vize zvolí škola vhodnou strategii (způsoby jak vizi školy naplnit) a stanoví cíle (konkrétní, měřitelné). Ze strategie a cílů vychází i plán vzdělávání a rozvoje pracovníků školy, který je sestaven na základě vzdělávacích potřeb. Škola se prostřednictvím plánu dalšího vzdělávání snaží odstranit bariéry při plnění zvolené strategie zvyšováním kompetencí pracovníků, které jsou potřebné k plnění současných nebo budoucích úkolů. *„Základním cílem vzdělávání pracovníků je pomoci organizaci dosáhnout jejich cílů pomocí zhodnocení jejího rozhodujícího zdroje, tj. lidí, které zaměstnává“* (Armstrong, 2007).

2.1.4 Rýdl

Znaky dobré školy se zabýval také Rýdl (1999, s. 8), který v oblasti úrovně pedagogických pracovníků zdůraznil podporu dalšímu vzdělávání, týmovou spolupráci učitelů v mezipředmětových aktivitách a přidělování dostatečných prostředků školám pro jejich vlastní experimenty. Za zvyšování výkonnosti pedagogických pracovníků a jejich motivaci činí Rýdl odpovědné zřizovatelské a organizační struktury vzdělávacího systému.

Pro řízení výkonnosti pracovníků a jejich motivaci je potřebné zcela jasně formulovat, CO se bude hodnotit, JAK se bude hodnotit (kritéria) a explicitně stanovit jaký bude DŮSLEDEK hodnocení. V posledních letech jsou na školy z různých stran směřovány požadavky a očekávání a různí se i představy o kvalitě škol a učitelích. Práci škol a jejich učitelů by jistě pozitivně ovlivnilo stabilnější prostředí bez vlivu na změny politických garnitur i místních samospráv. Pro probíhající reformy je žádoucí zachovat kontinuitu. Jako obecný základ pro tvorbu vzdělávací politiky v České republice byl koncipován dokument Strategie vzdělávací politiky 2020. (MŠMT, 2013) Jednou z priorit je i podpora kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu. Očekávaným výstupem z této

oblasti by mělo být zavedení Kariérního systému. Významným nástrojem profesního rozvoje se má stát Standard učitele, který pro jednotlivé stupně vymezí požadované pedagogické dovednosti a stane se tak i nástrojem pro hodnocení úrovně dosažených kompetencí. Zavedení Kariérního systému bude klást i zvýšené nároky na kompetence ředitelů škol. Významné jsou v daném kontextu především kompetence, které souvisejí s řízením procesu výchovy a vzdělávání, s řízením změny a s vedením a řízením profesního rozvoje učitelů. Jedná se tedy o kompetence v oblastech, kterým naši ředitelé dle závěrů různých mezinárodních šetření věnují méně času než jiným oblastem (McKinsey & Company, 2010). Zveřejněné materiály ke Kariérnímu systému (nidv.cz, 2007) počítají s kompetencí ředitele rozvíjet školu jako učící se organizaci, efektivně vést hodnotící pohovory, vyhodnotit efektivitu dalšího vzdělávání a profesního rozvoje učitelů s pomocí jím stanovených indikátorů hodnocení, aj.

2.2 Komparace uvedených charakteristik úspěšných škol

Caldwellovo pojetí úspěšné školy se do značné míry kryje s charakteristikou Fischera a Schratze. Společně zdůrazňují spolupráci s rodiči v oblasti vzdělávání, vysoké očekávání od žáků, samostatnost v rozhodování učitele a jeho zapojení i do rozhodování o záležitostech školy, kolegiální spolupráci a všemi respektovaný hodnotový systém. Caldwell navíc akcentuje i schopnosti ředitele školy, úroveň jeho odpovědnosti za všechny školní události a míru poskytované podpory učitelům, která zohledňuje jejich potřeby a profesní rozvoj. Investice do dalšího vzdělávání podporuje i Rýdl a Myer a Zucker, kteří zdůrazňují práci v týmech, s cíli a společnou vizí. Za zvyšování výkonnosti pedagogů a jejich motivaci činí Rýdl odpovědné i zřizovatelské a organizační struktury vzdělávacího systému, včetně přidělování dostatečných prostředků školám pro jejich vlastní experimenty.

Charakteristiky úspěšných škol sumarizují aspekty, které byly zaznamenány u škol, které jsou považovány za úspěšné. Oblasti jsou stanoveny v obecné rovině, neposkytují žádné konkrétní popisy jednotlivých kroků, po jejichž aplikaci by se škola mohla stát úspěšnou. Takový postup by nemohl být proveditelný už proto, že každá škola má jiné podmínky i jiné možnosti úspěchu. Proto je také na ní, aby specifikovala své potřeby, zjistila možnosti

(s respektováním podmínek, které má), stanovila si reálné cíle, naplánovala své vlastní jednotlivé kroky, včetně způsobu jejich hodnocení a vydala se na cestu ke své úspěšnosti.

Za společného jmenovatele ve všech uvedených charakteristikách úspěšných škol můžeme označit osobu učitele, jeho další vzdělávání a profesní rozvoj. Za důležitou považují některé charakteristiky i osobu ředitele a jeho schopnosti aspekty úspěšné školy naplnit. Tento směr sleduje i naše práce.

3 Úspěšná (ideální) škola z pohledu veřejnosti

V předchozí kapitole jsme nastínili některé z mnoha charakteristik úspěšných škol, kterým se vyplatí ze strany ředitele věnovat pozornost. Významnou pozornost by měl rovněž věnovat požadavkům a očekáváním, která jsou směřovaná ke škole. Protože je vzdělávání veřejnou službou, což vyplývá ze zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., §2, bod 3), musí ředitel i jeho kolegové vědět, jaká očekávání veřejnost má. Zamezí tak možné situaci, kdy s využitím všech sil dojdou ke zvolenému cíli a zjistí, že i když škola splnila vše, co si předsevzala, očekávaný úspěch se nedostavil, protože se minul s očekáváním.

Pro potřeby naší práce jsme zvolili průzkum veřejného mínění z roku 2008 a sociologické šetření z roku 2009, které zjišťovaly názory veřejnosti na školu a vzdělávání a jejich pohled na školu, kterou označovali jako ideální.

Portrét ideální základní školy: Jaké vlastnosti by měla mít? (Walterová, 2010, s. 83)

- měla by v dětech vzbudit zájem učit se (63 % respondentů)
- děti by se měli do školy těšit (57 % respondentů)
- měly by v ní získat co nejvíce poznatků (53 % respondentů)
- učitelé by měli být plně kvalifikovaní a dále se vzdělávat (44 % respondentů)
- měla by dobře připravit žáky na přijímací zkoušky na střední školu (35 % respondentů)
- měla by žákům nabízet nejrůznější mimoškolní aktivity (28 % respondentů)

Kritérii ideální školy se zabýval i sociologický průzkum, který pro MŠMT provedla v roce 2009 agentura STEM/MARK (STEM/MARK, 2009, s. 54-61), kde mimo respondentů z rodičovské veřejnosti odpovídali i žáci 9. ročníků ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 2. ročníků středních škol.

Ideální škola by měla mít: (výběr proveden autorkou, 7 kritérií s nejvyšším dosaženým bodovým ziskem. První závorka vyjadřuje odpovědi respondentů z řad rodičovské veřejnosti, druhá závorka odpovědi žáků)

- dobře odborně připravené pedagogy (95%); (92 %)
- učitele, kteří mají spravedlivý přístup k žákům (92 %); (95 %)
- lidsky kvalitní učitele, osobnosti (91 %); (87 %)
- moderní vybavení - technika, UP (90 %); (91 %)
- přátelskou atmosféru a vlídné prostředí (87 %); (93 %)
- kázeň (83 %); (74 %)
- atraktivní, zajímavý přístup výuky (83 %); (83 %)

Pro školu je významné vědět, co veřejnost od ní očekává, co si přeje. Neméně významné je i znát, co si nepřeje, v čem spatřuje problémy, aby se na eliminaci těch faktorů, které může ovlivnit, mohla zaměřit. Ze závěru průzkumů, které se touto tematikou zabývaly, vyplývá, že představa žáků, rodičů i ostatní veřejnosti o ideální škole je spojena především s osobou učitele. Odborníka s hlubokými znalostmi v předmětu, vybaveného didaktickými dovednostmi, který používá atraktivní metody výuky a má přátelský přístup k žákům. Zároveň je objektivní, spravedlivý, schopný udržet kázeň ve třídě a docílit toho, že jeho žáci mají pozitivní vztah k učení a chodí do školy rádi. Jak již bylo v úvodu zmíněno, tak naši učitelé právě v oblasti využívání alternativních metod výuky a motivace žáků subjektivně vnímají svou nižší míru zdatnosti oproti mezinárodnímu průměru (Talis, 2013). Ukazatel směru na cestě k úspěšné škole tedy vede přes profesní rozvoj učitele, zvýšení jeho kompetencí, které mu umožní využívat moderní metody výuky a tím i zlepšit přístup žáků ke škole. Průzkum také ukázal, že veřejnost vnímá jako hlavní tahouny, kteří přispívají rozvoji českého školství v současné době nejvíce, právě učitele a ředitele škol (Walterová, 2010, s. 50-64). Z pohledu naší práce pak učitele, kteří prostřednictvím soustavného vzdělávání a učení neustále zvyšují své kompetence a ředitele, kteří jim vytvářejí podmínky pro jejich získávání i následné uplatňování ve školní praxi.

4 Specifika školy

Při plánování rozvoje školy, učitelů a jejich vzdělávacích potřeb, musí ředitel počítat se specifickými znaky školy, a brát je do úvahy. I když škola vykazuje znaky běžné organizace, má svá specifika. Mezi specifika Pol (2007, s. 14-21) zahrnuje:

- cíle školy
- problémy měření
- členství ve škole
- srovnatelné vzdělávání hlavní skupiny zaměstnanců
- práce s časem
- vztah odborníků a laiků
- klíčový pracovní proces
- rozdílnost organizační kultury
- vztah školy s vnějším prostředím
- menší pozornost personálně rozvojové práci

Pokusíme se rozebrat, jaký vliv mají tato specifika na řízení školy z hlediska zvoleného tématu.

Podle Plamínka (2010, s. 15) je *„úspěch naplnění očekávání a klíčovou schopností úspěšných lidí i organizací je schopnost vyhovět konkrétním požadavkům (naplnit očekávání),“* a tím docílit spokojenosti zákazníka. Na školu jsou však požadavky a očekávání směřována z různých stran a představa toho, co by škola měla dělat, aby naplnila očekávání těchto stran, a stala se tak v jejich očích úspěšnou, nemusí být zcela totožný. Pro potřebu hodnocení a úspěšnosti školy bychom museli sjednotit své pohledy na očekávání i na skutečnost. Posuzování její úspěšnosti nebude tedy nikdy zcela absolutní a bude vždy záležet na úhlu pozorovatele a na celkové situaci. Pro ředitele školy, který by měl být schopen správně formulovat očekávání, vycházet z nich při stanovení organizačních cílů (bez uchýlování se jen k obecným formulacím), a z těchto cílů pak vyvozovat i konkrétní potřeby na vzdělávání a potřebný rozvoj pedagogů ve škole, je tento úkol značně náročný. Musí reagovat na podněty z vnějšího prostředí, zvláště souhlasíme-li s Prášilovou (2003, s. 62), že *„dobré vztahy k vnějším partnerům jsou nezbytnou podmínkou existence školy,“* a zároveň zachovat potřebnou míru konkrétnosti tak, aby bylo zřejmé, jaké jsou rozvojové cíle školy a její konkrétní vzdělávací potřeby. Rozvoj

pracovníků „v souladu s potřebami organizace je jedním z nejdůležitějších úkolů personálního řízení. Vzdělávání je mimořádně silným nástrojem rozvoje kompetencí a tím i zvýšení konkurence organizace“ (Bělohlávek, 2006, s. 317). V zájmu rozvoje školy nesmí ředitel připustit, aby byla škola odtržena od reality. Nové vzdělávací programy přinášejí vedle nových vzdělávacích témat (finanční gramotnost, multikulturalita aj.) i požadavek individualizace výchovy a vzdělávání, a tím i změnu metod a zvládnání nových vzdělávacích technologií i přístupů k hodnocení žáků. Záplavou informací, dat a zdrojů, ze kterých je lze získat, pozbyl učitel výlučného postavení zprostředkovatele vzdělávacích poznatků. Je nutné, aby se naučil zvládat svou novou roli a stal se kvalifikovaným průvodcem, který bude pomáhat žákům a studentům se v této záplavě informací orientovat, třídit je a využívat tak, že se promění ve znalosti. Další role vymezuje například Vašutová (2004), odkazující se na literaturu Harlanové z roku 1998, jejíž vymezení vychází z předpokladu, že role učitele jsou vždy spjaty s učením se žáků a v této souvislosti uvádí tři hlavní role učitele: inspirátor, facilitátor a konzultant. Prášilová vychází z působení učitele a vymezuje učitelí roli vedoucího (řídí proces učení a vyučování), zprostředkovatele (koordinuje diskusi, vztahy), roli moderátora (při akcích školy), roli informační (sbírá a distribuuje informace), působí i v roli představitele školy, tvůrce kurikula, řešitele konfliktů a dalších rolích (Prášilová, 2006). V odborné literatuře lze najít další různé rozdělení rolí učitele a činností, které, jak uvádí Vašutová (2004, s. 72), „odrážejí profesní povinnosti a zodpovědnosti, které nabývají na rozsahu a rozmanitosti“. Má-li škola vyhovět nynějším požadavkům a potřebám, je tak další průběžné vzdělávání jejich učitelů nezbytnou nutností.

Nezbytnou kompetencí ředitele školy je schopnost tyto okolní změny vnímat, vyvozovat z nich vzdělávací potřeby učitelů a hledat vhodné formy a metody vzdělávání s cílem efektivního naplnění těchto potřeb. Orientovat se v záplavě nejrůznějších vzdělávacích nabídek různých institucí. Úspěšné školy se však nesnaží pouze vyhovět nynějším požadavkům, ale s předstihem se připravit i na ty budoucí. Úspěšný ředitel se naučil citlivě vnímat tendence ve společnosti a přemýšlet o důsledcích, které budou mít v budoucnu na jeho školu. Vzdělávací potřeby učitelů definuje i z tohoto úhlu. Tímto přístupem zajišťuje nejen rozvoj školy, ale i dobrou připravenost svých učitelů na změny, jejich bezproblémovou adaptaci a jistou konkurenční výhodu. Nejde-li pouze vyšlapanou cestou, je ochoten riskovat, a případné inovace zavést dříve než jiní a než je nařízeno.

V oblasti vzdělávání pedagogů musí brát ředitel do úvahy i vliv klíčového procesu školy. „*Management škol se liší od podnikového managementu tím, že klíčovým procesem, na který se řízení orientuje, je proces výchovně vzdělávací s jeho odlišnostmi a osobitostmi, včetně teoretických východisek k němu a že výstupem je vychovaný a vzdělaný žák, ne vyrobené nebo prodané zboží*“ (Obdržálek, 2008, s. 14). Mezilidský vztah učitel-žák ovlivňuje výsledek učitelova výchovného vlivu na žáky, hraje významnou roli při formování postoje žáka k učení a působí na jeho duševní zdraví (rovněž tak na duševní zdraví učitele). Měkké dovednosti (soft skills) jsou tak důležitou součástí odborné způsobilosti učitele a v obsahu jeho dalšího vzdělávání by tato témata neměla být opomíjena (například asertivní jednání, komunikativní dovednosti, řešení konfliktů, týmové řešení problémů, sebereflexe aj.). Podle závěrů některých výzkumů má kvalita učitele na vzdělávací výsledky žáků větší vliv než například kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Tomková, 2012, s. 6). Na atmosféru ve škole má výrazný vliv také osobnost ředitele, jeho styl řízení a vztahy se všemi zúčastněnými (s žáky, rodiči, partnery školy). Podoba vztahů mezi učitelem a ředitelem patří pak ke stěžejním determinantům klimatu školy (Urbánek, 2007). Mlčák (2002, s. 27-38) označuje ředitele za manažera interpersonálních vztahů ve škole, který by měl dokázat poskytovat učitelům i přiměřenou sociální oporu, především v situacích jejich psychické zátěže. Způsob, jakým učitele podporuje a míra, se kterou se jim věnuje, je závislá na jeho schopnostech komunikovat a organizovat čas.

Dalším specifickým znakem školy je, že učitelé a vedoucí pracovníci mají poměrně vysoké a navíc obvykle srovnatelné vzdělání. „*Učitelé se proto ve školách projevují jako samostatní a kreativní pracovníci, kteří nejsou nakloněni plnit pokyny bez vysvětlení širších souvislostí*“ (Prášilová, 2003, s. 31). Pro účinné vzdělávání učitelů je tak nutné mít nejdříve stanovenou vizi školy, vědět kam chceme směřovat, v jakých oblastech se chceme a potřebujeme rozvíjet. Ale ani v této chvíli se nemůže ředitel školy spoléhat na to, že se ochota učitelů a jejich schopnost se vzdělávat, dostaví automaticky. Souvisí s jejich motivací, ochotou ke změně, subjektivním vnímáním jejich vzdělávacích potřeb i aspiracemi. Podle Lazarové rozhoduje motivace učitele k dalšímu vzdělávání o efektivitě tohoto vzdělávání. Rozhoduje o aktivitě učitele v průběhu vzdělávacích akcí, o jeho přístupnosti novým poznatkům a podnětům i o jeho ochotě aplikovat tyto poznatky do své práce (Lazarová, 2006, s. 86).

Na základě empirických zkušeností provedla Lazarová (2006, s. 81-82) syntézu zdrojů motivace učitelů k dalšímu vzdělávání a sestavila přehled motivačních typů učitelů, kteří se vzdělávacích akcí účastní. Do této typologie zahrnuje:

- **učitel dravec** – je veden svými ambicemi a zaměřen na svou kariéru (např. ředitele, inspektora apod.), je aktivní, novátorský a zajímá ho široká škála témat
- **učitel funkcionář** – účastní se především povinného školení ve vztahu ke své funkci např. výchovného poradce
- **učitel vědec** – vzdělává se s úmyslem prohloubení úžeji definovaných znalostí a dovedností, a výsledky uplatňuje i mimo školu (publikační činnost, lektorství aj.)
- **učitel praktik** – chápe vzdělávání jako cestu ke zkvalitnění své práce, přemýšlí o svých vzdělávacích potřebách, není tak úzce zaměřen jako učitel-vědec, ani nemá podobné ambice. Chce být především dobrým učitelem.
- **učitel sběratel** – sbírá certifikáty (co kdyby byly v budoucnu důležité?) bez hlubší reflexe vlastních vzdělávacích potřeb ve vztahu ke své práci. Orientuje se na vzdělávání, které může uplatnit i ve svém osobním životě nebo v případě potřeby i v jiné profesi (počítačové vzdělávání, jazykové aj.)
- **učitel hledač** – hledá jistotu a podporu zvnějšku. Potřebuje se zbavit vlastní nejistoty např. začínající nebo nekvalifikovaný učitel, ale není to podmínkou.
- **učitel návštěvník** – vzdělává se jen z podnětu nebo příkazu vedení. Navštěvuje vzdělávací akce nahodile s cílem nevybočovat z řady, ale je přesvědčen, že pro něj moc smyslu nemají.

Zároveň však Lazarová zdůrazňuje, že žádný ze zmíněných typů se nevyskytuje v čisté podobě, a je nutno na něj pohlížet i v dynamice vývoje profesní dráhy. Je potřebné, aby ředitel školy znal teorie motivace, věděl, že vhodnými podněty (stimuly) může motivaci učitelů ovlivnit (i v oblasti jejich vzdělávání a rozvoje), měl vhodné motivační nástroje a znal vnitřní motivační strukturu svých spolupracovníků. Motivovat je, znamená „*vytvořit u nich zájem, ochotu a chuť aktivně se angažovat při plnění činností odpovídajících poslání a cílům organizace*“ (Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 123). V oblasti dalšího vzdělávání je potřebné, aby ředitel svým přístupem motivaci spolupracovníků ke vzdělávání podpořil. Plánoval vlastní profesní rozvoj, a účastnil se vzdělávacích aktivit. Pro kolegy je postoj ředitele ke vzdělávání a to jaký význam mu přisuzuje, důležitý.

Podporující ředitel:

- propojuje rozvoj učitele s jeho hodnocením (včetně odměňování)
- pomáhá identifikovat vzdělávací potřeby jednotlivých učitelů v kontextu s potřebami školy a její strategií
- vytváří plán DVPP
- má vytvořený promyšlený systém uvádění začínajícího učitele i zaškolování nových spolupracovníků
- intervenci a podporu poskytuje ve všech fázích pedagogovy pracovní kariéry
- motivuje spolupracovníky k zdokonalování jejich profesních kompetencí
- žádá zpětnou vazbu a vzájemné předávání zkušeností mezi kolegy
- vyhledává vhodné vzdělávací nabídky, organizuje společné vzdělávání
- využívá širší palety forem a metod rozvoje učitelů, neomezuje jejich vzdělávání jen na účast na seminářích
- podporuje inovace a experimentování (učitel musí vidět praktický účinek svého vzdělávání a získaných kompetencí)
- hodnotí efektivitu dalšího vzdělávání, nejen po stránce finanční, sleduje jeho účinky ve vzdělávacím procesu, ve vystupování učitelů, jejich jednání
- vytváří podmínky k účasti učitelů na vzdělávání, snaží se vyjít vstříc např. úpravou rozvrhů
- vytváří prostředí, podporující spolupráci, vzájemné učení a sdílení informací

Specifickým znakem školy je i způsob práce s časem. Ovlivňuje charakter řízení a znesnadňuje rozvoj širší vzájemné spolupráce učitelů. Zvyšuje nároky na jejich koordinaci, komunikaci, sdílení informací a vzájemné učení. Ty znesnadňuje navíc i roztříštěnost její organizační a řídicí struktury, která má za následek i možnou určitou izolovanost. „Učitelova profesní role je ztížena tím, že většinou uskutečňuje výchovu a výuku jako jedinec relativně osamocený, spoléhající jen sám na sebe, bez možnosti využít výhod týmové či skupinové dělby práce. Z uvedeného důvodu je jeho pozice velmi silná, ale klade na něj současně velmi vysoké nároky“ (Malach, 2007, s. 65). Právě v tom, jak dalece jsou učitelé ochotni se ze svého „volného času“ (Pol, 2007, s. 17) věnovat vlastnímu rozvoji a rozvoji školy, se nejvíce projevuje síla jejich motivace, jejich identifikace se školou, jejími potřebami a sounáležitost. „Volný čas“ poukazuje na rozdělení jejich pracovní doby na přímou pedagogickou činnost a práce související s přímou pedagogickou činností (Zákon

č. 563/2004 Sb., §22). A i když Pracovní řád (Vyhláška č. 263/2007, §3b) související práce specifikuje, a ve výčtu uvádí i účast na dalším vzdělávání, podle jakéhosi zvykového práva považuje nemalá část učitelů tuto dobu za svůj volný čas, včetně rozhodování o jeho obsahové náplni.

Ze specifického znaku školy, kterým je vztah odborníků a laiků, akcentujeme především vztah učitele se zákonnými zástupci žáků. Schopnost učitele s rodiči správně komunikovat a získat je pro spolupráci je významným faktorem pro jeho úspěšné působení ve třídě. Již proto, že případné konflikty s rodiči jsou pro učitele vždy zatěžujícím a stresujícím činitelem.

Menší pozornost, kterou školy věnují personálně rozvojové práci a na kterou poukazuje Pol (2007, s. 20), se odvíjí od její nízké možnosti flexibility v personální práci (problémy s realizací personálních výměn). Dalším důvodem je i její zaměření na úkoly (akcentuje především odborné aktivity učitelů směřované k výuce), které významně převažuje nad ohledem na proces (tj. způsob, kterým lidé úkoly realizují a jak na sobě dlouhodobě pracují).

5 Učíci se organizace (škola) a organizační učení

V předcházející části jsme se pokusili rozebrat, jaký vliv mají na plánování rozvoje školy i vzdělávání učitelů její specifika. Nastínili jsme aktivizující činnosti ředitele, které podporují další vzdělávání a rozvoj učitele, mezi kterými jsme zdůraznili motivaci, která rozhoduje o efektivitě tohoto vzdělávání. Domníváme se však, že není možné hovořit o úspěšné škole, aniž bychom zmínili učící se školu a organizační učení.

5.1 Senge P. M.

Disciplíny, které musí organizace zvládnout, aby byly označeny za učící se organizace, jako jeden z prvních uvedl Peter M. Senge, a pro školu je upravila Slavíková (2008, s. 40).

1. Mistrovství v oboru – schopnost jednotlivých učitelů uvědomovat si své hlavní předpoklady a schopnosti, a prohlubovat je soustavným učením. Vnímat změny a zavádět je do vzdělávacího obsahu i procesu, včetně nových technologií. Podle Sengeho (2007, s. 25) je osobní mistrovství duchovním základem učící se organizace.
2. Mentální modely – tak jak jsou popisovány, mají blízko k postojům (vůči zaměstnavateli, své práci, zákazníkům, výsledkům). Každý jedinec zpravidla jinak vnímá svět i své jednání v něm a tento způsob vnímání se projevuje i v jeho práci. U této disciplíny jde o změnu nefunkčních postupů, která souvisí s profesionální zpětnou vazbou i sebehodnocením. Znamená i nutnost zbavovat se předsudků a rutiny - podmínkou je prostředí podporující inovace, tvořivost, experimentování, a podstupující rizika.
3. Sdílení vizí – v rámci vize organizace si pracovníci stanovují i své vlastní cíle (identifikace jednotlivců s organizací). Vize dává směr jejich jednání a činí je smysluplným.
4. Týmové učení – týmová práce, výměna zkušeností, sdílení informací, kolektivní učení. Východiskem je dialog mezi členy týmu, snaha o společné přemýšlení, hledání cest a postupů při dosahování společných cílů. Pokud se nedokážou učit týmy, nemůže se podle Sengeho učit ani organizace.
5. Systémové myšlení – je podle Sengeho specifickou disciplínou, jejímž úkolem je integrovat všechny disciplíny a vzájemně je propojovat na úrovni teorie a praxe.

Systémové myšlení vede lidi ke společnému sdílení odpovědnosti, a nalézání řešení pro problémy vytvořené systémem.

Naplněním konceptu učící organizace mění lidé svůj přístup k práci i své myšlení. Podle Sengeho je v případě učící se organizace nutné fungování všech jejích pěti dimenzí. Domníváme se, že minimálně s pátou dimenzí (systémové myšlení) a její bezchybným fungováním mohou mít učitelé ve školách potíže. Vidět souvislosti mimo rámec vlastních pracovních úkolů a povinností znesnadňuje učitelé i roztržitá organizační struktura a určitá izolovanost jeho práce (specifika školy). Důležitým aspektem jsou v případě učící se organizace sdílené mentální modely, ale docílit změny postojů u učitelů není jednoduché. Je nutné dlouhodobě působit na jejich znalosti, zkušenosti, emoce. Podávat relevantní informace, poskytovat zpětnou vazbu a vést učitele k sebereflexi vlastní práce.

5.2 Tichá I.

Popis učící se organizace Tiché (2005) vychází z organizačního učení, které zdůrazňuje samotný proces učení, tedy to, jak se lidé a organizace učí (Pol, 2013). Pojem učení vymezuje Tichá (2005, s. 79) jako *způsob, kterým se měníme ve vztahu k minulému stavu*. Mezi základní typy učení zařazuje:

- získávání znalostí (co se učíme)
- získávání dovedností (jak se učíme)
- osobnostní rozvoj (učíme se, jak co nejlépe využít svůj potenciál)
- společné bádání (učíme se, jak dosáhnout cílů společně)

Podobně konstatuje Pol (2007, s. 79), že není „*jen důležité, kdo a jestli se učí, ale také jak tak činí, co se učí a proč, s jakým výsledkem a jak bude tento výsledek využít.*“

Podle Tureckiové (2004, s. 109) se v „*konceptu učící se organizace se firma učí prostřednictvím svých členů, kteří pro sebe, ale i pro svou organizaci (firmu) získávají znalosti, dovednosti, zkušenosti.... Díky nim a všestranné podpoře vedoucích pracovníků vzrůstá ochota i schopnost měnit pracovní návyky (pracovní chování) a také – zde především – pracovní postoje a hodnoty.*“

Tichá (2005) podává návody a postupy jak aplikovat principy učící organizace do praxe. Z jejích doporučení vybíráme (upraveno autorkou):

- Podporovat vše, co je ve škole pozitivní.
- Posilovat v lidech pocit bezpečí – atmosféra důvěry, bezpečí, jistoty. Vytvářet podmínky pro kreativitu a iniciativnost. Posilovat důvěru lidí ve vlastní schopnosti.
- Odměňovat ochotu riskovat – spolupracovníci nesmí mít strach z následků případného neúspěchu, jen tak budou ochotni přijímat přiměřená rizika a inovovat podobu vyučování.
- Rovný přístup všech k učení a rovnost mezi těmi, kdo se učí – nepěstovat si předsudky o schopnostech učít se. Všichni, kteří se učí a pracují na svém rozvoji, si zaslouží ocenění, ne pouze ti, kterým to jde dobře nebo rychle.
- Podporovat proces učení, který je stejně důležitý jako výsledky (neomezovat se jen na ně).
- Vytvářet dobré mezilidské vztahy.
- Podporovat spolupracovníky ke vzájemné spolupráci a co největší výměně znalostí a dovedností mezi nimi. Posilovat soudržnost týmu. Podporovat týmovou práci a vzájemnou podporu. U všech vytvářet pocit sounáležitosti.
- Nenabízet jen strukturované učení, ale vést k tomu své kolegy (strukturovat své učení). Respektovat jejich přístup k učení a styl učení.
- Plán rozvoje lidských zdrojů by měl být součástí strategie školy. Při uplatňování této strategie by měli mít všichni šanci uspět. Důležitý je i jejich podíl na její tvorbě a vymezení.

Koncept učící se organizace je inspirující, otázkou ale je, do jaké míry je skutečně v praxi škol realizovatelný. Počítá se všemi přijímanou týmovou spoluprací, otevřenou komunikací, se sdílením informací, které pracovníci vyprodukují, shromáždí i používají. „Podle zjištění z nejlepších výchovně vzdělávacích systémů je nejúčinnější podporou pro profesní rozvoj učitelů výměna příkladů dobré praxe“ (McKinsey, 2010, s. 31). Ale jen u 10 % českých škol si učitelé vzájemně vyměňují zkušenosti v souladu s nejlepší praxí. Na 60 % školách je spolupráce nedostatečná (McKinsey, 2010, s. 19). Nedostatek spolupráce souvisí jednak s ochotou učitelů dávat k dispozici své znalosti (know-how), s ochotou učit se od kolegů, ale i s neochotou přiznat vlastní nedostatky. Neochota nebo také obava z veřejného přiznání chyb nebo nedostatků se neprojevuje jen u učitelů, ale i u školy jako

celku. Tuto obavu škol potvrdilo i empirické šetření, které provedly Vašátková s Prášilovou (2007). Důvodem pro takový postoj je obava ze zneužití těchto informací. Ze strany zřizovatele např. při redukci počtu škol, ze strany veřejnosti – přiznaný nedostatek může mít vliv na pozdější naplněnost školy, ze strany konkurence – jestliže konkurence své chyby nepřizná, bude ve zjevné výhodě (konkurenční boj).² Učitelé a ředitelé uvádějí v různých šetřeních i další překážky rozvoje spolupráce učitelů: nedostatek času, vysoké úvazky a přetíženost, organizace práce, mezilidské vztahy – individualismus, rivalita, závist. Problémy mohou mít učitelé i se schopností spolupracovat – ostych, uzavřenost, nízké sebevědomí aj. (Pol, Lazarová, 1999). Brzda užší spolupráce učitelů může být ale i v podmínkách, které byly pro spolupráci ve škole nastaveny. Nejen v absenci prostoru a nevytvoření podmínek pro vzájemné setkávání, v převaze individuálních úkolů, ale např. i v nastaveném systému hodnocení. V dobré víře, že by měli být oceňováni a odměňováni především učitelé s nejlepšími výsledky, těm samým možná pak nevědomě přivíráme vrátka ke spolupráci, předávání zkušeností jejich kolegům s upřímnou snahou docílit toho, aby byli stejně dobří jako oni. „*Spolupracovat budeme – možná – tehdy, když případný úspěch druhého nebude nijak ohrožovat náš vlastní úspěch, nebo když na úspěchu druhého bude náš vlastní úspěch dokonce záviset*“ (Plamínek, 2009, s. 9).

Připravený Kariérní systém staví ředitele škol před úkol řídit a rozvíjet školu jako učící se organizaci. Danému směřování odpovídá i dokončený model Kvalitní školy a modifikovaná kritéria, podle kterých by měla ČŠI hodnotit školy a školská zařízení od školního roku 2015/2016 (ČŠI, 2015). Najdeme zde více aspektů z charakteristiky úspěšné školy i učící se organizace. Náročnost úkolu je dána nejen specifiky školy, o kterých bylo již v práci pojednáno, ale otázkou je i připravenost ředitelů daný úkol úspěšně plnit. Připravený Kariérní systém i nová podoba hodnocení práce škol Českou školní inspekcí staví do centra pozornosti řízení pedagogického procesu a profesní rozvoj pedagogických pracovníků školy. Tedy oblasti, které dosud v rozložení pracovního snímku ředitele, jak již bylo v práci zmíněno, nepatřily k prioritním (z pohledu míry času, kterou jim věnoval). Jedním z východisek může být další vzdělávání ředitele a zmírnění jeho zaneprázdnění jinými úkoly. Strategie 2020 hovoří o snížení administrativní zátěže, v úvahu připadá i snížení vyučovací povinnosti ředitele. Dosud ale k realizaci žádné z uvedených záležitostí

² Dotazníkové šetření bylo provedeno v letech 2005-2006, respondenty byli vedoucí pracovníci ZŠ a SŠ (173 respondentů), kteří se účastnili seminářů s tematikou autoevaluace školy.

nedošlo. Na Kariérním systému ředitele se začalo pracovat mnohem později než na Kariérním systému učitele a na jeho dokončení si bude muset pedagogická veřejnost ještě počkat. To všechno jsou oblasti, které jsou pro ředitele školy málo ovlivnitelné (vnější prostředí). Na vnitřní prostředí školy má však výrazný vliv. Měl by vést spolupracovníky ve vyšší míře k participaci na řízení školy. Všude tam, kde je to možné, delegovat – včetně pravomocí a zodpovědnosti. Delegování je významným nástrojem profesního rozvoje pracovníků a vedle růstu kompetencí pracovníků a jejich sebevědomí, je dalším ziskem i uvolnění časové kapacity ředitele. Ředitel školy si tak vytvoří prostor pro řízení pedagogického procesu, profesní rozvoj pedagogů i rozvoj organizačního učení.

Úspěch organizačního učení odvisí v nemalé míře od připravenosti vedoucích pracovníků tyto procesy iniciovat, vést, podporovat a využívat (Pol, 2013, s. 174).

6 Vzdělávání a rozvoj pedagogů

Obsahem této kapitoly je seznámení se s typy vzdělávání pedagogů, právními předpisy, které se zabývají rozvojem učitelů a řeší jejich vzdělávání i s povinnostmi ředitele školy, které z nich vyplývají.

Vzdělávání pedagogů je součástí jejich profesního rozvoje. Mezi tyto dva pojmy však nelze dávat rovnítko, neboť „za profesní rozvoj učitele je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjí individuální schopnost, znalost a mnoho dalších charakteristik jeho povolání“ (Kohnová, 2004, s. 20). Pro růst učitele jsou vedle organizovaného vzdělávání určitě stejně tak důležité diskuse a výměna zkušeností mezi kolegy, společné řešení problému ve škole, vzájemné hospitace a jiné aktivity ve škole. Vzdělávání je jen jedním ze způsobů, kterým se učíme. Jde o „organizovaný institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené (diskrétní) – mají svůj začátek a konec“ (Hroník, 2007, s. 31). Ve vzdělávání dospělých je důležité přibližovat vzdělávání co nejvíce praxi.

Harrisonová (2005) rozlišuje čtyři typy vzdělávání:

1. Instrumentální vzdělávání – vede ke zlepšení výkonu práce a usnadňuje je vzdělávání při výkonu práce.
2. Poznávací (kognitivní) vzdělávání – výsledkem je zlepšení znalostí a pochopení věci
3. Citové (emoční) vzdělávání – jde spíše o formování postojů nebo pocitů než formování znalostí
4. Sebereflektující vzdělávání – novým myšlením, nazíráním a chováním dochází i k vytváření nových znalostí

V rámci celoživotního učení jde o vzdělávání (Eurydice, 2011, s. 17):

- **Formální** – v rámci formálního vzdělávacího systému, má vymezeny cíle, dobu trvání a zdroje.
- **Neformální** – může se odehrávat ve vzdělávacích institucích i mimo ně, jde o organizované a dlouhotrvající činnosti (délka trvání se liší). Je poskytováno např. v rámci pracovního zařazení nebo občanských aktivit a z hlediska studujícího jde o záměrnou činnost.
- **Informální** – je přirozenou součástí života, vyplývá z denní činnosti vztahující se k práci, rodině nebo volnému času. Ve většině případů jde z hlediska učícího se o nezáměrné učení.

6.1 Legislativní vymezení

Za nejdůležitější právní předpisy, které se zabývají profesním rozvojem učitelů a řeší jejich vzdělávání, považujeme:

Zákoník práce (Zákon č. 262/2006 Sb.) - § 227 péče o zaměstnance

Ukládá zaměstnavateli povinnost pečovat o odborný rozvoj zaměstnanců, zejména v případě zaškolení, zaučení, odborné praxe absolventů škol, prohlubování kvalifikace a jejím zvyšování.

Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.) - § 164 přisuzuje řediteli školy odpovědnost za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a ukládá mu povinnost, vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.) se zabývá dalším vzděláváním pedagogických pracovníků v § 24. Povinnost dalšího vzdělávání ukládá všem pedagogickým pracovníkům po dobu výkonu jejich pedagogické činnosti. Jsou povinni se dále vzdělávat po celou dobu svého profesního života a obnovovat, udržovat a doplňovat svou kvalifikaci. Dalším vzděláváním mohou také svou kvalifikaci zvýšit (získat, rozšířit). Řediteli školy ukládá zákon povinnost organizace dalšího vzdělávání pedagogů podle plánu dalšího vzdělávání. Učitelé se vzdělávají buď účastí na vzdělávacích akcích (akreditovaných MŠMT) nebo samostudiem, které může být učitelem čerpáno v rozsahu až 12 pracovních dnů (nebrání-li tomu vážné provozní důvody).

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Vyhláška č. 317/2005 Sb.) uvádí druhy dalšího vzdělávání a dále je specifikuje. Mezi druhy dalšího vzdělávání zařazuje studium ke splnění kvalifikačních předpokladů nebo dalších kvalifikačních předpokladů (kvalifikační vzdělávání) a studium k prohlubování odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání). Za formu průběžného vzdělávání považuje zákon zejména účast na kurzu a semináři v délce minimálně 4 vyučovacích hodin (možná i z tohoto důvodu tato forma v praxi převažuje). Zaměřeno by pak mělo být na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy.

Z výše uvedených právních předpisů vyplývá pro ředitele školy zejména povinnost organizovat vzdělávání učitelů podle plánu vzdělávání, a ke vzdělávání jim umožňovat čerpat dny, které jsou určeny pro jejich samostudium. Proto se těmito pojmy budeme dále zabývat.

6.2 Plán dalšího vzdělávání

Podle Vodáka a Kucharčíkové (2011) je proces vzdělávání tvořen čtyřmi fázemi:

1. Identifikace potřeb a definování cílů vzdělávání;
2. Plánování vzdělávání;
3. Realizace vzdělávacího procesu;
4. Hodnocení výsledků vzdělávání.

Dobře vypracovaný plán vzdělávání by měl podle Koubka (2007, s. 265) odpovědět na následující otázky:

- Jaké vzdělávání má být poskytováno? (obsah, témata, zaměření)
- **Komu?** (cílená skupina účastníků)
- **Jakým způsobem?** (na pracovišti, mimo něj, metody a formy, pomůcky, texty)
- **Kým?** (interní nebo externí vzdělavatel)
- **Kdy?** (termíny, časový plán)
- **Kde?** (konkrétní místo vzdělávání, ubytování, stravování aj.)
- Za jakou cenu, s jakými náklady? (rozpočet plánu)
- Jak se budou hodnotit výsledky vzdělávání a jeho účinnost? (metody hodnocení, kdo a kdy hodnotí)

Při sestavování plánu vzdělávání by měl ředitel zohledňovat:

- a) Potřeby školy – analýza údajů by měla tyto potřeby identifikovat. Jde o údaje, které se týkají celé školy (vnější a vnitřní požadavky a potřeby) i jednotlivých učitelů (podkladem by mělo být hodnocení jeho práce)
- b) Finanční možnosti školy – rozpočet, určený na vzdělávání, možnost účasti v projektech nebo vlastní projekty, granty aj.
- c) Zájem a individuální potřebu učitele

Učitele při volbě vzdělávací aktivity ovlivňuje řada faktorů. Významnou roli hraje schopnost učitele zhodnotit své vzdělávací potřeby, záleží i na kvalitě řízení jeho vzdělávání a rozvoje ze strany vedení školy. Záleží také na dostupnosti nabídky, jejím finančním zajištění, místu a délce konání vzdělávací aktivity, na doporučení kolegů, organizaci vzdělávací aktivity, metodách a formách vzdělávání, možnosti využití poznatků ve vlastní práci učitele aj. Ve školách pracují učitelé, kteří se zajímají o vzdělávací nabídky a jsou aktivní v jejich vyhledávání. Setkáme se ale i s učiteli, kteří jen pasivně čekají na nabídky (včetně pobídky) ze strany vedení školy.

Efektivní vzdělávací plán jde snáze sestavit ve škole, ve které probíhá pravidelné hodnocení práce učitelů a daří se harmonizovat potřeby školy s individuálními potřebami učitelů.

Realizace plánu vzdělávání závisí na momentálních okolnostech, podmínkách provozu školy a její organizaci (rozvrhy, suplování), na schopnostech vedení školy a míře jejich uplatnění, která je ovlivněna i přístupem vedení školy ke vzdělávání. Důležité je učitele motivovat a podporovat jejich vzdělávání. Poskytovat jim zpětnou vazbu.

Plán dalšího vzdělávání a jeho sestavení není pro ředitele školy dokončeným dokumentem. Mění se v závislosti na zjištěných potřebách a dosaženém rozvoji učitele. Domníváme se, že součástí tohoto plánu by měla být i obsahová náplň samostudia jednotlivých učitelů.

Klíčem k rozvoji potenciálu spolupracovníků je podle Tureckiové (2007, s. 118) následující rovnice:

Poznat – pochopit – respektovat → účinně motivovat + komunikovat = vést → pomoci 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.

Nejobtížnější fází je určitě hodnocení výsledků vzdělávání.

- je obtížné rozpoznávat a kvantifikovat vztah mezi kvalifikací pracovníka a výsledky jeho práce (Koubek, 2007, s. 261)
- je náročné na získávání potřebných informací, přičemž výsledky jsou často posuzovány subjektivně (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 126)
- vzdělávání působí s velkým zpožděním a z toho vyplývá i nesnadná izolace dopadů vzdělávání od jiných vlivů (Hroník, 2007, s. 177)

Přes obtížnost hodnocení na ně nelze rezignovat, protože souhlasíme s Hroníkem, „že zpětná vazba o efektivitě vzdělávacích aktivit je snad nejdůležitější ze všech fází vzdělávání.“

Z metod měření uvádíme rozšířený model Kirkpatricka (Hroník, 2007, s. 178-192):

- **úroveň reakce** – spokojenost účastníků a lektora se vzdělávací aktivitou (např. dotazníky nebo dopis lektorovi)
- **úroveň učení** – testování nově získaných znalostí. Např. pretest-retest, kdy účastníci vyplňují znalostní test před zahájením školení a po jeho ukončení. Dalším příkladem je případová studie, kterou lze využít na testování komplexnějších znalostí. Vhodná je u výcviku soft skills (tzv. měkké dovednosti), ale lze ji použít i na testování znalostí.
- **Úroveň chování** – zhodnocení nových nebo zlepšených dovedností ve vztahu k chování na pracovišti (podmínkou je pozorování chování spolupracovníka na pracovišti před vzdělávací aktivitou a po ní). Hodnocení lze provést i zadáním vypracování projektu, kdy rozpracovaností problému a jeho řešení, včetně uvedení

postupu, demonstruje pracovník získané dovednosti. Obdobným příkladem je assignment, kdy pracovník analyzuje problém, hledá východiska řešení a zároveň tak představuje svou představu, jak v řešení uplatní, co se naučil. Využit lze i Assessment/Development Centre, kde účastník prezentuje svou dovednost v dané oblasti v praktických ukázkách.

- **Úroveň výsledků** – měření dopadu znalostí a dovedností do praxe. K porovnatelným změnám dochází až po určité době. Hodnocení můžeme provést pozorováním při práci, můžeme využít i 360 zpětné vazby (postup vysvětlíme v kapitole nástroje profesního rozvoje). Vhodné je i využití rozvojového plánu, kdy v rámci objektivnějšího hodnocení, hodnotí nejenom pracovník přínos vzdělávání pro svou osobu i podávaný pracovní výkon, ale k jeho subjektivnímu hodnocení se připojuje i komentář dalšího hodnotitele (nejčastěji nadřízeného).
- **Úroveň postojů** – postoj ke vzdělávání, změně, odpovědnost za vlastní rozvoj. Vhodným programem na utváření nových postojů je motivační workshop (Tureckiová, 2004)³

Ředitel školy musí tedy již při sestavování plánu vzdělávání zvolit metody měření a způsob vyhodnocení efektivity vzdělávání (jednotky měření a kritérií u jednotlivých vzdělávacích aktivit). Subjektivní i objektivní metody měření, které umožní sledovat rozdíl mezi vstupem a výstupem. Domníváme se, že v případě prvních dvou uvedených úrovní může být bariérou pro zvolení odpovídajících metod snad jen časová kapacita vedení školy, kde v různých šetřeních poukazují ředitelé škol na svoji zaneprázdněnost jinými úkoly. Další úrovně jsou pro sledování a měření efektivity vzdělávání již mnohem náročnější. „*Učitele, který navštěvuje vzdělávací akce, nelze automaticky považovat za inovujícího, reflektivního, schopného, zkrátka „dobrého“ učitele*“ (Lazarová, 2006, s. 39). Takovým není ani v případě, že si osvojí všechny znalosti a dovednosti, které mu vzdělávání poskytlo. Musí být zároveň ochoten měnit svůj postoj k výuce, inovovat a rozvíjet její pojetí. Toto vnitřní přijetí je nutné z hlediska trvalé změny. Bez něj novou strategii do svého vyučování buď vůbec nezařazuje, nebo jen v situacích, kdy má pocit, že se to od něj očekává, např. v době hospitace nebo inspekce (Starý, 2012, s. 51). S těmito postoji učitelů musí ředitel školy počítat a změny v jejich práci, chování, jednání i způsobu

³ Tureckiová pátou úroveň označuje jako hodnotovou s poukazem vlivu vzdělávání na „život“ širšího vnějšího prostředí (lokálního společenství, community) a na rozvoj firemních cílů.

výuky sledovat v dlouhodobém horizontu. Účinným nástrojem pro monitorování vývoje profesních kvalit učitele, včetně jeho postojů je Profesní portfolio učitele. Tento evaluační nástroj byl vyvinut v rámci projektu Cesta ke kvalitě (Trunda, 2012).

6.3 Samostudium

Samostudium je jednou z forem vzdělávání pedagogických pracovníků. Jeho čerpání je vázáno na školní rok (nárok až 12 dnů), nelze je převádět do dalšího roku, ani proplácet. Je vázáno na pracovní poměr (i vedlejší), ale i při sjednání dohody může ředitel tento nárok pracovníkovi přiznat (nejvýše v míře stanovené zákonem). Ředitel školy by měl v plánu vzdělávání jasně vymežit toto právo učitelů – rovný, nediskriminační přístup, který zajistí, že všichni pedagogové mají možnost vyčerpat přibližně stejný počet dnů ke svému vzdělávání jako kolegové (nárok mají učitelé na čerpání celých dnů, ne jejich zlomků), dohoda o termínech, způsobu zastupování. Ředitel by se měl snažit o vytvoření takových organizačních podmínek, aby mohli učitelé dny k samostudiu čerpat. Na dobu čerpání volna k samostudiu nemůže ředitel ukládat učitelům žádné pracovní úkoly. Skutečný termín čerpání samostudia (který může být odlišný od plánovaného) určuje ředitel školy, ale řízení samostudia je problematické. Pro ředitele je obtížné zjistit, zda bylo poskytnuté volno skutečně využito ve prospěch rozvoje učitele a školy. Výrazně lepší situace je ve školách, kde je zvykem o obsahu samostudia diskutovat (např. s kolegy, na pedagogických radách, v předmětových komisích nebo v pohovorech s vedením, které zároveň poskytuje i pozitivní zpětnou vazbu, motivaci a podporu. Učitelé mají možnost konzultace i poradenství). Proces sebevzdělávání a jeho průběh si řídí učitel sám a používá k tomu metody a pomůcky, které si zvolí (řízení sebe samého). Na něm je i volba cílů svého sebevzdělávání a proto ředitel školy v podstatě nemůže v plánu dalšího vzdělávání plánovat dosažení cílů v této oblasti. Vzhledem k tomu, že se jedná o vzdělávací aktivitu hrazenou školou, domníváme se, že je vhodné, aby zároveň s plánováním termínů pro samostudium jednotlivým učitelům, byl ředitel ze strany učitele alespoň rámcově informován o obsahu samostudia a zvolených vzdělávacích cílech. Hodnocení efektivity této vzdělávací aktivity pak může provést pozorováním změn v práci a chování učitele – zda se deklarovaný zisk určitých znalostí a dovedností v jeho praxi projevuje (např. využívání ICT ve výuce). Efektivnost vzdělávání je ovlivněna motivací učitele ke vzdělávání, jeho věkem (fáze kariéry), jeho zkušenostmi s učením, osobními rysy učitele.

Vliv má jeho otevřenost k učení, schopnost sebehodnocení, sebeřízení. Ovlivněn je i osobními a rodinnými poměry, aktuálním zdravotním a psychickým stavem. Domníváme se, že pokud nebude učitel sám k sebevzdělávání dostatečně vnitřně motivován, nemůže tento typ vzdělávání přinést škole požadovaný efekt.

7 Nástroje profesního rozvoje pedagogických pracovníků

V této kapitole popíšeme některé z nástrojů, které lze využít při vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků a budeme je aplikovat do prostředí školy.

Metody a formy vzdělávání

V praxi dochází často k prolínání či záměně těchto dvou pojmů. Formou myslíme vnější organizační uspořádání vzdělávací akce, metodou pak konkrétní nástroje, které jsou ve vzdělávání používány. Například zvolíme-li formu instruktáže, pak vhodnou metodou je předvedení, popis apod. Metoda je prostředkem stimulace učení. Metoda → z řeckého meta → cíl, hodos → cesta, znamená sled postupných kroků, které vedou k dosažení určitého záměru.

Různí autoři používají různou klasifikaci metod. Klasifikace Maňáka a Švece (2003) dělí metody do tří základních skupin:

Klasické výukové metody

- **slovní** (přednáška, vysvětlování, výklad, instruktáž, rozhovor, diskuse, dramatizace, metody písemných prací a metody práce s učebnicí, knihou
- **názorně demonstrační** (pozorování, předvádění, projekce statická a dynamická
- **dovednostně praktické** (nácvik pohybových a praktických dovedností, pracovní činnosti, grafické práce aj.

Aktivizující metody – diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační, didaktické hry

Komplexní metody – propojují metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky – jejich sjednocujícím prvkem je vždy výuková metoda

- výuka frontální, skupinová a kooperativní, individualizovaná, brainstorming, projektová výuka, učení v životních situacích aj.

Dělit metody lze i podle dalších kritérií: podle myšlenkové operace (logické, dogmatické, ...); podle stupně aktivity a samostatnosti vzdělávaných (aktivní, pasivní, ...) aj. Nelze jednoznačně říci, která vzdělávací metoda je nejefektivnější, její výběr je vždy ovlivněn více faktory – počet a věk účastníků, cíle vzdělávání aj. (Vodák,

Kucharčíková, 2011). Metody vzdělávání by se měly obměňovat a kombinovat, aby byl udržen zájem vzdělávajících se osob (Armstrong, 2007).

Také formy vzdělávání dělí literatura podle více kritérií, záleží na úhlu pohledu autora. Mužík (2005, s. 84) klasifikuje formy vzdělávání podle těchto kritérií:

- **délka trvání** - rozlišuje buď časovou jednotku (dvouhodina, den, týden) nebo frekvenci aktivity (jednorázové, cyklické)
- **prostředí** - na pracovišti, mimo pracoviště, v přírodě, v laboratoři, dílně, aj.
- **organizační uspořádání účastníků** - individuální, skupinové, smíšené, frontální
- **interakce vzdělavatel x vzdělávaný** - dělí ji na přímou (kooperativní, participativní, individualizované) a nepřímou (např. pomocí internetu)
- **zaměření** - kvalifikační, rekvalifikační, zájmové, speciální, inovační kurzy apod.
- **stav systému** - systémy dělí na živé (lektor, učitel, konzultant, tutor aj.) a neživé (technika, didaktické pomůcky)
- **specifika subsystému** - výuka školní, mimoškolní, firemní vzdělávání
- **složení účastníků** - trvalé (např. skupina studentů na VŠ) a nestálé (např. přednáška na veřejnosti)

7.1 Koučování

Pro psaní názvu se používá více variant, např. coaching, koučing, koučování. Využit je lze jak pro týmovou, tak i individuální práci. Původně znamenal kouč (angl. coach) „kočár.“ Podobenství s kočárem představuje podstatu koučování. Kočár je pomocný prostředek přepravy, kterým se vydáme na cestu, abychom dosáhli cíle. Rovněž tak koučování by mělo umožnit koučované osobě posun z místa, kde se právě nalézá na místo, kde by chtěla být. Později se koučování (coaching) začalo v Anglii a USA používat ve sportovní oblasti → anglické sloveso coach = trénovat, vést. V angličtině se již používá coaching i v obecném smyslu = poskytování poučení, rad a instruování (Fischer-Epe, 2006, s. 15-17). „Koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje maximalizovat jeho výkon.... Spíše než by něčemu učilo, pomáhá učit se“ (Gallwey, 2004, s. 31). Fischer-Epe koučování vidí v „kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku.“

Jednou z nejčastěji používaných metod je GROW (angl. růst) > rozfázování cesty k cíli do jednotlivých kroků. Whitmore tento model uspořádal do otázek ve 4 oblastech, kterými jsou: cíle, zjištění skutečnosti, zvážení možností a strategií, rozhodnutí – kdo, co, kdy a jak udělá (Whitmore, 2013). Otázky kouče vedou klienta k tomu, aby si na ně sám odpověděl a sám nacházel způsoby řešení různých situací. Získává nový pohled na situace, se kterými měl dosud problémy a uvědomuje si svoje možnosti. Odbourává své vnitřní překážky. Výsledkem by měla být změna jeho návyků a pracovního přístupu, čímž dochází i ke zvýšení pracovního výkonu a uspokojení z vykonávané práce.

Koučování ve škole:

Učitel by si měl nejprve svůj problém vydefinovat – co chce na sobě změnit sám, nebo co jeho okolí očekává, že změní. Koučování je vhodné pro toho, kdo je ochoten měnit svoje zažité návyky, překračovat navyklé struktury uvažování, osobně růst, určovat si svůj směr a nést zodpovědnost. Smyslem je, aby se člověk podíval na svou práci jiným způsobem, změnil své špatné návyky, posílil své sebevědomí, zlepšil komunikaci ke svému okolí. V našich školách jde o poměrně mladou formu, se kterou se více setkáváme tak v posledních deseti letech, především realizací projektů. Např. projekt MŠMT Kurikulum G (realizátor VÚP), který pomáhal koordinátorům ŠVP na gymnáziích; projekt Koučování do škol → cílem bylo vytvořit síť „seberozvíjejících se škol“; projekt Koučování ředitelů škol, který přinesl nový pohled na práci ve škole. Ředitelům dal možnost osvojit si koučování jako možnost vedení školy a přijmout roli motivátora spolupracovníků. Koučování je možné i ze strany kolegy, který pomáhá s řešením problémů a aktivizuje naše vlastní zdroje. Využít lze i koučovací přístup ve výuce - jak v průběhu vyučování uspokojit všechny učební typy, práce s nadanými žáky aj. Pro práci učitele je využíván jako nástroj pedagogické individualizace s cílem podpořit studenty k dosažení osobního maxima. Například individuální vzdělávací plány, tvorba společných pravidel, práce žákovských samospráv, prevence sociálně patologických jevů, řízení vlastního procesu učení a plánování budoucnosti (Šneberger, 2012). Koučink je vhodný ve škole při implementaci změny, řízení projektu, za vhodné téma jsou považovány i vztahy na pracovišti, pracovní výkon, týmová efektivita, práce předmětových komisí, organizační kultura, implementace poznatků ze školení do vlastní praxe aj. Dá se velmi dobře využít i ve chvíli, kdy hrozí u učitele syndrom vyhoření. Ředitel si může najmout externího kouče (nákladná záležitost), nebo využívat služeb interního odborně vyškoleného kouče.

7.2 Mentorování

Řadí se mezi metody vzdělávání na pracovišti (On the Job Training). „*V profesní sféře se tímto výrazem označuje odborné, kolegiální a moudré vedení kučení se v profesi a k profesionálnímu růstu*“ (Lazarová, 2011, s. 99). Cílem mentorinku je tedy získat nové znalosti, dovednosti, zkušenosti, ale zároveň dospět i k určitému sebepoznání. Jde o déletrvající proces, který je založen na vztahu mezi mentorem a mentee, ve kterém je důležitá vůle mentorovaného ke spolupráci. Mentor pomáhá mentorovanému dospět k předem definovanému cíli svými radami, zkušenostmi, postoji. Vysvětluje, radí, ukazuje, ale i motivuje a usměrňuje. Měl by být vzorem, informátorem, oporou i podporou. Pomáhá mentorovanému řešit úkoly a problémy v dané oblasti → je na ni odborníkem. To je rozdíl oproti koučování, kdy kouč je expertem na koučování a nemusí být odborníkem v problematice koučovaného. Důležitá je zpětná vazba, která obsahuje přímé a otevřené vyjádření s respektem k pocitům druhé strany a tím i empatie a dobré komunikační schopnosti mentora.

Podle Jonson (2008) prochází mentorský vztah v čase několika fázemi:

- **iniciace** (počáteční budování důvěry – respekt, dobrovolnost)
- **kultivace** (osvojování si nových dovedností a dosahování žádoucí úrovně profesní kompetence)
- **separace** (mentor při vědomí splnění své funkce se postupně vzdaluje svému svěřenci)
- **nové vymezení vztahů** - mentor a jeho svěřenec se stávají přáteli a kolegy a sdílejí společně zájem o co nejkvalitnější výkon profese

V posledních letech si komunikační technologie našly cestu i do oblasti mentorského vedení. Jsou využívány e-mail konzultace, chat, videokonference, internetové diskuse na účelově zřízených webových stránkách apod. Tyto formy spolupráce jsou označovány pojmy e-mentoring, virval mentoring či telementoring (Lazarová, 2010).

Mentorování ve škole:

Ve škole se používá formy mentorování převážně (ale ne výhradně) pro uvádění začínajících učitelů nebo nových kolegů. Může být použita i jako podpora kolegovi, který je vystaven nějaké změně, například přebírá funkci, se kterou doposud neměl zkušenost (třídní učitel, koordinátor, poradce apod.). Jde tedy o vztah, kdy zkušený učitel pomáhá

méně zkušenému kolegovi. Úspěch determinuje především kvalita práce zkušeného učitele, jeho profesionální zkušenosti, délka praxe, schopnost komunikace s respektem k individualitě podporovaného. Cílem je „**rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učitelům dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem. Za neméně důležitý cíl, zvláště u začínajících učitelů, je pak považována adaptace a socializace v novém prostředí**“ (Lazarová, 2010, s. 62).

Mentorování ve škole může mít více podob (Lazarová, 2010):

- 1 x 1 (klasický design) – jeden mentor pracuje s jedním (začínajícím) kolegou v rámci jedné školy
- 1 x více mentorů, jeden (začínající) učitel se obrací se svými požadavky na více kolegů (multiple mentoring)
- 1 x více učitelů, jeden mentor pracuje se skupinou (začínajících) učitelů

V rámci mentorského vztahu se také nemusí vždy jednat o kolegy ze stejné školy. Konkrétní obsah podpory v rámci uvádění začínajícího učitele i kolegiální spolupráce bude uveden v následující kapitole.

Proces mentorování klade nároky nejen na učitele v mentorském vztahu, ale i na okolní prostředí. Potřebuje vytvořit podmínky, časový prostor (např. úpravy rozvrhu), ocenit plnění většího rozsahu povinností a vhodné je i potřebné akreditované vzdělávání. Další kvalifikace ale není pro uvádějícího učitele ze zákona požadována a také jeho činnost není nijak honorována, například ve formě příplatku. Přesto by se měl ředitel školy, při docenění významu tohoto procesu snažit, aby probíhal na co nejvyšší úrovni. Vzdělávání uvádějících učitelů jsou dnes již organizovaná vzdělávacími institucemi i vysokými školami, využít lze i různých projektů. Například v lednu 2014 byl zahájen projekt Mentoring začínajících učitelů, který by měl poskytnout zkušeným učitelům techniku, metodiku a školení. Měl by jim umožnit stát se dobrými mentory pro své kolegy a pomáhat jim v jejich profesním a osobním rozvoji. Mentoringem je realizována přímá podpora učitelům a zároveň dochází i k mezigeneračnímu přenosu zkušeností. Realizován je i projekt Lektoři a mentoři pro školy (v rámci OP VK jej realizuje Národní ústav pro vzdělávání) a zahrnuje osm tematických oblastí např. diferenciaci vzdělávání při začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, výuku rozvíjení čtenářských a

komunikačních kompetencí žáků, oblast předškolní přípravy a zahájení povinné školní docházky aj.

7.3 Tutoring

Slovo tutor pochází ze starověkého Říma, kde by tutor poručníkem nezletilých dětí. V současné době se používá toto označení v e-lerningu, kde tutor konzultuje se studujícími jejich potřeby a průběžně hodnotí jejich práce. S tímto pojmem se setkáváme i na vysokých školách; tutor je zde většinou student vyššího ročníku, který pomáhá mladším studentům nebo zahraničním studentům v orientaci ve studiu. Tutorem bývá nazýván i cvičný učitel. Jde o vysokoškolského učitele, který pomáhá studentům s výkonem jejich praxe.

Tutoring ve škole:

Přímo v provozu MŠ a ZŠ není toto označení běžné a domníváme se, že mimo praxi studentů se ve školách ani nepoužívá. Vzhledem k tomu, že tak jako mentor je i tutor odborníkem na danou problematiku, který pomáhá při uvedení do praxe, mohl by tak být označován učitel, který vede a pomáhá začínajícímu kolegovi. Pro tohoto učitele se ale ve školách používá spíše označení „uvádějící učitel“. Spíše by se toto označení tak hodilo na učitele, který novému kolegovi, který pouze mění místo výkonu práce (přechází ze školy na školu), pomáhá s orientací v novém prostředí.

7.4 Instruktaž při výkonu práce

Používá se při zácviku nového (či méně zkušeného pracovníka). Zkušeným pracovníkem je předveden pracovní postup, který si vzdělávaný pracovník osvojí (pozorováním a napodobováním). Jde o jednorázové či krátkodobé působení (Koubek, 2007, s. 267). Podstatnou fází instruktaže je demonstrování, zejména v případě učení se dovednostem (Armstrong, 2007).

Instruktaž ve škole:

Práce učitele se skládá z mnoha vrstev a pro jeho zaškolení na úroveň požadovaného výkonu by byla instruktaž nedostatečná. Jako doplňková forma v průběhu uvádění učitele je však vhodná a používá se především u jednodušších a dílčích pracovních postupů.

Například zacházení s technikou při výuce, způsob využívání určité učební pomůcky apod. Nemusí jít jen o uvádění začínajícího kolegy, ale například o pomoc kolegovi, který je v určité oblasti méně zkušený. Výhodou instruktáže ve škole je i pozitivní vztah spolupráce mezi kolegy. Instruktáže pro pedagogické pracovníky organizuje například i ČŠI, která je seznamuje s využíváním elektronických informačních systémů ČŠI, které školy povinně využívají pro plnění zákonných povinností.

7.5 Konzultování (counselling)

V případě konzultace se může jednat o individuální práci lektora s jedním klientem, případně malou skupinou klientů, od které se očekává rozbor situace, rady a doporučení, poskytnutí příkladů. Jde tedy o vztah, kdy dva nebo více odborníků společně řeší problémy.

Konzultování ve škole:

Mezi učiteli probíhá celá řada neformálních konzultací, která vychází z jejich zažité potřeby mluvit o své práci. Probíhají diskuse o výuce, žácích a jejich chování apod. Otázka je, do jaké míry tyto konzultace skutečně systematicky řeší probíranou problematiku. V každém případě nabízejí potřebnou kolegiální emocionální podporu a domníváme, že přispívají i ke zdokonalení vlastní výuky. Učitelé konzultují i se školními psychology, speciálními pedagogy, poradenským zařízením. Většinou jde o konzultace s žádostí na rychlý návrh řešení. Ředitel školy ale může s poradenským zařízením domluvit například „konzultační odpoledne“, kdy bude metodická pomoc poskytnuta celé skupině učitelů. Problematiku neformálních rozhovorů lze přenést i na formální jednání pedagogické rady, kde se po vzájemných konzultacích a diskusi nalezne řešení daného problému. V té chvíli neplyne užitek z výsledku pouze pro jednoho nebo dva pedagogy, ale celému pedagogickému kolektivu. Závěrem může být i sladění přístupu pedagogů, například v otázce zvládnání výchovných problémů žáků a zvolení jednotného postupu → organizační učení. Pro realizaci této vzdělávací formy zůstává pro vedení školy náročný úkol: vymezit prostor pro vzájemné odborné konzultace pedagogů.

7.6 Asistování

Ke zkušenému pracovníkovi je přidělen zaměstnanec jako pomocník, který se od něj učí pracovním postupům a postupně získává větší míru autonomie až do okamžiku, kdy je schopen práci samostatně vykonávat (Dvořáková, 2004). Koubek (2007, s. 268) upozorňuje, že forma „*napodobování vzdělavatele může oslabovat tvůrčí přístup i nadání dělat věci jinak. Může to vyústit do podceňování alternativních postupů.*“

Asistování ve škole:

Ve škole je sice zřízena funkce asistenta pedagoga, ta má však jiný obsah i cíl a neplní tak cíl této vzdělávací formy. Plnit určité úkoly pod vedením zkušeného učitele přímo ve vyučovací hodině je spíše náplní studentské praxe. Začínající učitel nemůže pracovat spolu se svým zkušeným kolegou až do doby, kdy začne pracovat samostatně. Od začínajícího učitele se očekává (a požaduje), že začne pracovat samostatně již od svého nástupu do školy. Zákoník práce (Zákon č. 262/2006 Sb., § 229) požaduje pro zaměstnance, který vstupuje do zaměstnání po ukončení studia na práci odpovídajícího jeho kvalifikaci přiměřenou odbornou praxi na pracovišti k získání praktických zkušeností a dovedností potřebných pro výkon práce, a tato praxe má být považována za výkon práce, za který přísluší plat. I když lze vnímat toto ustanovení jako možnost pro uplatnění metody asistování, realizaci brání organizace školy. Suplování za nového kolegu by pro děti ani pedagogy zřejmě nebyl nejlepší začátek školního roku. Odbornou praxi tak vykonává učitel jen v době svého studia na vysoké škole.

7.7 Pověření úkolem, delegování

Vzdělávající se pracovník je pověřen splněním určitého úkolu. Má možnost procvičovat získané schopnosti a dovednosti v praxi, rozhodovat se a samostatně řešit úkoly. Za velice účinný prostředek rozvoje pracovníka považujeme delegování. Bělohlávek (2000) mezi zásady jeho správné realizace zařazuje správný výběr úkolů pro delegování, výběr vhodného pracovníka a jeho přípravu včetně případného zaškolení, předání agendy spolu s pravomocemi, průběžnou podporu a kontrolu.

Urban (2008, s. 25) definuje šest kroků správného delegování:

1. sdělení úkolu a termínu jeho dokončení a vysvětlení kontextu úkolu
2. stanovení hodnotících kritérií
3. poskytnutí pravomoci a podpory
4. vytvoření motivace
5. ověření si, že delegovaný úkol přijal, chápe jej a je motivován k jeho vykonání
6. potvrzení důvěry, že bude úkol úspěšně dokončen

Pověření úkolem ve škole:

Škola plní ve své působnosti mnoho úkolů a proto je také běžnou záležitostí, že ředitel školy pověří učitele splněním některého úkolu. Například organizačním zajištěním školní olympiády (z českého jazyka, biologické, chemické aj.), vedením lyžařského výcviku žáků, organizací školy v přírodě, vedením praxe studenta. Učitel může být pověřen i spoluprací se žákovskou samosprávou, velice často bývá pověřen výkonem dozorů ve škole. Ředitel školy pověřuje učitele i k výkonu funkce třídního učitele, kdy má učitel za povinnost organizačně řídit a výchovně vést třídní kolektiv, koordinovat výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě, spolupracovat s rodiči, vést třídní dokumentaci a provádět administrativní činnosti ve své třídě (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Při tom získává a uplatňuje své dovednosti sociálně pedagogické, komunikační, poradenské a konzultační, manažerské, organizační, učí se přistupovat kreativně k řešení problémů aj. Realizací úkolu je i více motivován k vyššímu rozvoji svých schopností a přebírání zodpovědnosti.

7.8 Rotace práce

Pracovník je postupně vždy na určité období pověřován pracovními úkoly v různých částech organizace. Rozvíjí se tak flexibilita jeho pracovní síly a schopnost vidět problémy organizace ve vzájemné provázanosti (Koubek, 2007).

Rotace práce ve škole:

I ve škole může učitel projít různými úseky školního prostředí a vyzkoušet si různé činnosti. Například rotace ve funkcích jako výchovný poradce, správce sbírek, předseda

předmětové komise, koordinátor ŠVP, metodik ICT, preventiva sociálně patologických jevů aj. Může být pověřen i zastupováním v družině, suplováním apod.

7.9 Pracovní porady

Pracovníci se seznamují s problémy a fakty týkající se pracoviště i celé organizace. Zvyšuje se jejich informovanost, pocit sounáležitosti s kolektivem i s organizací, odpovědnost (podílejí se na rozhodnutí). Podle Plamínka (2012, s. 12) by dobře vedená porada měla vést k synergickému efektu → společná komunikace a sdílené úsilí vede k příznivějšímu výsledku než by měl souhrn samostatných úsilí účastníků porady.

Porady ve škole:

Porady ve škole bývají svolávány s různými cíli. Když je potřeba něco sdělit (provozní informativní porady), o něčem rozhodnout (zapojení školy do soutěže, do projektu aj.), něco vytvořit (inovace ŠVP, sestavení projektu apod.). Pedagogické rady jsou kombinací všech uvedených typů – informují, řeší, rozhodují (přijímají závěry). Vedení školy by mělo maximálně zapojit účastníky porady, vést je k tomu, aby se na porady připravovali a během porady je podpořit, aby vyjadřovali své názory. Má-li mít porada vzdělávací efekt, musí na ní docházet k výměně zkušeností a názorů a účastníci mohou zaujímat stanoviska a postoje. Dobře řízené porady stmelují a motivují kolektiv. Společné řešení problémů a úkolů má pozitivní vliv na vztahy mezi kolegy, na zlepšení komunikace a přispívá k lepšímu vzájemnému poznání a pochopení.

7.10 Přednáška, seminář, kurz, dílna

Přednáška je krátkodobá, většinou jednorázová akce. Jde o systematický, souvislý výklad, který zprostředkovává informace (pasivní forma získávání vědomostí). Je vhodná pro teoreticky náročná témata, předávání ucelených poznatků, ale náročná na udržení pozornosti a motivace. Není-li spojena alespoň s diskusí, chybí zpětná vazba o pochopení i možnost učit se ze zkušenosti ostatních.

Seminář na rozdíl od přednášky vyžaduje aktivitu a zapojení účastníků. Součástí je aktivní diskuse, projev názorů a samostatného myšlení. Jde o skupinovou výuku, kdy účastníci

zpracovávají stanovené téma a aktivně si vyměňují názory. Cílem je prohloubení a upevnění znalostí a usnadnění jejich praktického využívání (Barták, 2008).

Kurz je složen z více seminářů (navazující akce). Cílem poskytnout systematicky ucelený okruh poznatků, rozšířit schopnosti, získat specifické dovednosti.

Dílno: „*O dílnách se ve spojitosti s dalším vzděláváním učitelů hovoří tehdy, jde-li o krátkodobý nácvik psychomotorické dovednosti nebo určitých didaktických postupů s ukázkami konkrétní praxe*“ (Lazarová, 2006, s. 23). Prostřednictvím praktických dílen mohou být pedagogům představeny například grafické a výtvarné techniky, ale i metody skupinové práce. Dílny většinou poskytují i množství prakticky použitelných nápadů, návodů využitelných v hodinách se žáky i ve vzdělávání předškolních dětí.

Uvedené formy ve škole:

Popsané formy vzdělávání jsou podle zdrojů z literatury našimi učiteli pro jejich vzdělávání nejvíce využívány (Lazarová, 2006). Tradiční pojetí dalšího vzdělávání, které je situováno mimo školu a má podobu seminářů, kurzů, školení, dílen, přednášek a výcviků, ale nemá podle Lazarové (2006) převažující preference jen u nás, ale i v zahraničí.

Uvedené formy vzdělávání se neodehrávají jen mimo území školy, ale v poslední době se již nezdá odehrávat i ve škole, kdy si škola objednává z nabídky semináře pro všechny pedagogy nebo určitou část pedagogů (třídní učitele, členy předmětových komisí apod.), spolupracuje i na sestavení jejich obsahu a programu podle potřeb školy. V pedagogické veřejnosti se pro tuto formu vzdělávání vžil výraz „semináře pro celou sborovnu“.

Vzdělávání ve škole ale nemusí vždy jen zajišťovat externí lektor. Lektor může být z vlastních řad, kdy kolega předává ostatním kolegům to, co se účastí na vzdělávací akci naučil nebo v čem exceluje. Společné vzdělávání sboru přináší výměnu zkušeností a zlepšuje vzájemnou spolupráci.

7.11 Workshop

Workshop je forma vzdělávací aktivity, která má program sestaven tak, aby účastníci prostřednictvím různých technik (například brainstorming, myšlenkové mapy aj.) a za pomoci vlastních zkušeností a znalostí došli k výstupu, který je pro ně využitelný v jejich další práci. Ve workshopu není většinou probírána teorie, protože se předpokládá, že účastníci mají k tématu již teoretické vědomosti. Pro úspěch workshopu je důležité společné porozumění pro to, co chceme vyřešit. Lektor má roli moderátora a facilitátora, jehož úkolem je usnadňovat procesy učení a spolupráce a zapojit účastníky tak, aby došlo k využití jejich potenciálu. Využívá kombinaci nejrůznějších didaktických metod – slovních, demonstračních, situačních nebo inscenačních. Workshop řeší praktické problémy, které jsou společné všem přítomným. Podle Koubka se v případě workshopu také mluví o skupinovém cvičení – group exercise, které poskytuje možnost dělit se o nápady a je vhodným nástrojem výchovy k týmové práci a interdisciplinárnímu přístupu (Koubek, 2007, s. 271).

Workshop ve škole

V nabídkách agentur, které připravují vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky lze nalézt workshopy s různou tematikou, Workshopy výtvarné, divadelní, zapojení ICT do výuky, tvorba a využití myšlenkových map ve školní práci aj. Jsou nabízeny i letní školy pro učitele, které mají do programu zařazené workshopy. Workshopy bývají často i součástí konferencí. Učitelé většinou ve svých vyjádřeních preferují ve svém vzdělávání získávání praktických zkušeností, které mohou využít ve své další práci před teorií. Přesto se domníváme, že organizační forma workshopu může plně vyhovovat a přinést užitek jen těm učitelům, kteří jsou ochotni se aktivně podílet na programu vzdělávací akce a zapojit se do činností. Otevřeně hovořit o své práci a problémech, komunikovat, vyjadřovat emoce. Jsme proto přesvědčeni, že výzkum potvrdí, že účast učitele na semináři bude ve školách více využívanou formou než účast učitele ve workshopech.

7.12 Brainstorming

Podle Mužíka (2005) se u metody brainstormingu používá metoda skupinové práce, jež má formou neomezené diskuse s nápady plnými fantazie vyústit v kreativní myšlení. Jde o kolektivní diskusi, která by měla přinést co nejvíce alternativních přístupů k řešení

problému. Myšlenky moderátor veřejně zapisuje např. na flipchart, ale bez hodnocení jak z jeho strany tak všech zúčastněných (není povolena žádná kritika!). Vyhodnocení a úpravy do podoby přijatelného řešení se provede až v závěru. Místo ústní podoby je možné použít i písemnou (brainwirting) → nápady jsou zapsány na lístečky (používá se malý formát papíru z důvodu stručného vyjádření), které se umístí např. na tabuli a v závěru jejich přeskupování a vyhodnocování se hledá nejlepší řešení. Výhodou brainstormingu je vzájemná inspirace a podpora kreativního myšlení. Významnou roli má moderátor, který klade otázky, usměrňuje diskusi a navozuje patřičnou atmosféru.

Ve škole:

Domníváme se, že brainstorming jako metoda, která je založená na „kolektivním myšlení“ má v případě úspěšných a učících se škol své místo a je metodou, kterou lze využít v řízení školy. V případě její vhodné a správné aplikace získají zaměstnanci pocit, že svými nápady a podněty mohou přispět k řešení problémů ve škole a podílet se tak na jejím řízení. Tento pocit je pak vede i k větší ochotě přijmout spoluzodpovědnost za přijatá opatření.

7.13 Outdoorové programy

V případě outdoorových programů jde o učení hrou nebo pohybovými aktivitami, tedy o propojení hry a sportu se zdokonalováním pracovních činností. Odehrává se v přírodě, tělocvičně nebo upravené učebně (např. kamenosochařské dílně), tedy v prostředí, které je odlišné od pracovního prostředí nebo klasické učebny. Podle Hroníka má optimální outdoorový program pro účastníky míru novosti, subjektivně prožívaného rizika a skupinového procesu. Outdoor (prostředí) není cílem, ale jen kulisou (Hroník, 2007). Podstatné je dosažení záměru → prohlubování vztahů, soudržnost týmu, spolupráce, komunikace, schopnost vést spolupracovníky, orientovat se. Může být zaměřen také na odreagování a relaxaci nebo na výběr vhodných spolupracovníků pro různé týmy, vytipování talentu apod.

Ve škole:

Vysoký pozitivní kredit má určitě vícedenní outdoorový program pro celý pedagogický kolektiv školy a v nabídce vzdělávacích agentur lze takové (i akreditované) vzdělávání nalézt, včetně přizpůsobení konkrétním požadavkům. Učitelé si aktivně odpočinou,

prohloubí kolegiální vztahy a stráví společně čas i ve prospěch dalšího rozvoje své školy. Tento typ vzdělávání nabízejí s různou tematikou i letní prázdninové školy pro učitele. Využít lze i různé projekty. Například v rámci projektu Comenius se společnost Outdoored (outdoored.cz, 2015) již od roku 2001 aktivně podílí na organizaci vzdělávacích kurzů pro učitele z členských zemí EU. Zařazení outdoorového programu pro všechny pedagogy musí však ředitel školy dobře zvážit. Jak Hroník (2007, s. 207) uvádí, někteří pracovníci mohou mít obavy z pohybových aktivit, obávat se neúspěchu a zesměšnění před kolegy. Nelze očekávat efektivitu od vzdělávací aktivity, při které se učitel necítí dobře a má z ní nepříjemný pocit. Navíc by získaná negativní zkušenost zřejmě měla i negativní dopad na motivaci učitele k jeho dalšímu vzdělávání.

7.14 Případová studie

Případová studie (angl. case study) je odborným textem a zároveň metodou kvalitativního výzkumu. Její metodologie kombinuje různé techniky sběru informací (například pozorování, analýza dokumentů, rozhovory). Podstatou případové studie je předpoklad, že důkladným prozkoumáním jednoho nebo několika málo případů lépe porozumíme a pochopíme jiné obdobné případy (Hendl, 2005). Umožňuje využít pozitivních zkušeností, případně se vyhnout problémům, které by mohly nastat. Usiluje o zachycení případu v jeho komplexnosti. Pozoruje a popisuje všechny jeho relevantní aspekty. Walterová (2006, s. 17) uvádí typy případových studií, které nasměrovala do školního prostředí.

Případové studie zkoumající:

- jednotlivé osoby (např. problémový žák, inovativní učitel)
- komunity, malé skupiny (např. školní komunity, skupiny žáků, třídy)
- sociální skupiny (např. žáci z rodin sociálně nebo zdravotně znevýhodněných, minoritních etnicky či jazykově, učitelé, ředitelé)
- organizace nebo instituce (např. školy – základní, alternativní, inovativní, fakultní, málotřídní)
- události nebo vztahy např. konflikt rodičů s třídním učitelem, odchod či propuštění ředitele ze školy, šikana.

Případová studie ve škole

Studium případových studií z oblasti pedagogického výzkumu je vhodné využít především v době samostudia, kdy může popis obdobných případů pomoci učiteli nalézt inspiraci pro řešení jeho současného problému. Rovněž při zavádění změn je vhodné se podrobněji seznámit s případy škol, které touto změnou již prošly nebo mají s danou problematikou značné zkušenosti. Domníváme se, že reflektování pedagogické praxe zpracováním vlastních případových studií kolektivem školy není ve školách běžné. Spíše jsou učitelé ochotni přijmout účast v různých projektech, kdy jimi poskytovaná data jsou pak součástí případových studií, bez toho aby tyto data sami analyzovali a vyhodnocovali.

7.15 Akční výzkum

Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin, který vnímal výzkumnou činnost jako součást každodenní praxe. Svou podstatou jde o výzkum aplikovaný. Nezvalová (2003) s odkazem na kategorizaci Schmucka (1997) a Stringera (1996) rozlišuje akční výzkum:

- **aktivní (pro-aktivní)** - nejprve je zahájena akce (aktivity učitelů) a poté dochází k reflexi (sběr informací, jejich rozbor, studium výsledných efektů)
- **reaktivní** – sběr informací (diagnóza situace, vyhodnocení dat) předchází akci (zavedení inovace)
- **kooperativní** – vyžaduje navíc i sociální dovednosti, schopnost vést smysluplnou diskusi, respektovat druhé, dávat i přijímat podporu, konstruktivní kritiku

Akční výzkum ve škole

Akční výzkum pedagogů by měl vycházet z jejich aktuálních potřeb vyřešit problém a změnit stávající situaci. Jejich výzkum může sledovat účinky zavedení nových metod výuky ve škole, vyhodnocovat efektivitu vyučovacích postupů nebo metod hodnocení práce žáka (např. zavedení portfolia), sledovat aspekty, které se týkají záškoláctví žáků aj. Učitelé, kteří se výzkumu ve škole účastní, pomáhají rozvoji školy a zkvalitnění jejich výsledků, ale také rozšiřují své vědomosti a dovednosti. Spolupráce učitelů při akčním výzkumu jim dává příležitost k vzájemným diskusím o své praxi, podporuje je k důvěře

k ostatním i k svým vlastním schopnostem. Realizace akčního výzkumu ve škole vyžaduje také aktivní přístup ředitele ať už jako praktika (účastníka výzkumu), spolupracujícího nebo podporovatele. Akční výzkum je rozvinutý především v anglosaských školách. V českých školách, jak Nezvalová (2003) uvádí, je akční výzkum poměrně málo aplikován s poukazem na nedostatek času a předpokládáme, že tuto skutečnost potvrdí i naše výzkumné šetření. Obdobně jako u případových studií lze i závěry různých akčních výzkumů využít při studiu pedagogů v rámci jejich samostudia, ale s tím že poznatky těchto výzkumů nelze zobecňovat, neboť tyto výzkumy probíhaly v jiných podmínkách, než které má jejich škola. Pro hlubší vhled do procesů, které ve školách probíhají, komplexnosti pohledu i případné inspirace v některém dílčím aspektu jsou však velmi dobře využitelné.

7.16 E-learning

E-learning (z angl. elektronické učení) představuje vzdělávání, při kterém je získávání a používání znalostí distribuováno elektronicky → učební moduly, multimediální výukové kurzy na CD-ROM nebo internetu, případně s pomocí intranetu (lokální počítačová síť pro vnitrofiremní komunikaci). Pro přenos obsahu jsou využívány webináře, kde může účastník vzdělávání komunikovat s lektorem za pomoci chatu v reálném čase. U videokurzů se může účastník z libovolného místa připojit kdykoli, protože výuka probíhá pomocí vzdělávacího videa. Kurzy jsou přizpůsobeny znalostem a schopnostem studujícího, neboť mají různé stupně obtížnosti. Flex – kurzy jsou podobné klasickému vzdělávání ve třídě. Pomocí internetu může studující vstoupit do konkrétní učebny, kde proběhne výuka a lektor je snímán on-line kamerou. E-learning je také využíván jako doplněk pro prezenční nebo distanční formu výuky (blended – learning). Oblibu si získaly také tzv. sociální sítě – Facebook, Twitter, YouTube. Podle Armstronga ovlivňuje výsledky e-learningu způsob a míra podpory, která je účastníkům vzdělávání poskytována. Tutor vede studenty v jejich studiu, motivuje je a poskytuje zpětnou vazbu (distanční vzdělávání, online kurzy). E-moderátoři podporují a organizují spolupráci, výměnu znalostí, a informací ve fórech → řídí činnost vzdělávající se skupiny (Armstrong, 2007).

Výhody: interaktivní metoda, zábavná a názorná forma výuky, simulace, které umožňují vnímat různé procesy pomocí interaktivních metod, flexibilita – průběh vzdělávání si řídí sám účastník (místo, čas, tempo), bezbariérový přístup k informacím – využití značného množství různých zdrojů vzdělávání.

Nevýhody: není vhodné pro získávání praktických návyků a manuálních dovedností a při rozvíjení tzv. měkkých dovedností, které spočívají v kontaktech mezi osobami

E-learning ve škole:

E-learning jako způsob vzdělávání má své místo i ve školách. Šetří finanční prostředky i zdoluhavé cestování učitelů z obcí a malých měst za vzděláváním. Navíc nevyžaduje absenci učitelů ve výuce. E-learningové vzdělávání je z velké části akreditováno a vzdělávací agentury umí upravit vzdělávání školy na míru pro celý pedagogický kolektiv (podle konkrétních požadavků). Mnozí učitelé také využívají internet k vyhledávání informací, k seznámení se s nástroji využitelnými při výuce a oblíbené jsou i různé vzdělávací a metodické portály např. www.rvp.cz aj. Vedení školy by mělo zabezpečit, aby měli učitelé k dispozici technické vybavení, věděli o možnostech e-learningu a jeho vzdělávací účinek byl monitorován a vyhodnocován. Elektronickou komunikaci využívají školy i pro komunikaci mezi učiteli a studenty i ke komunikaci s rodičovskou veřejností (žákovské knížky, konzultace aj.).

7.17 Assessment centre, development centre

Assesment centre je diagnosticko-výcvikový program pro výběr pracovníků a development centre pak pro jejich hodnocení a vzdělávání. Využívá situací, které simulují skutečné problémy. Největší pozornost se soustřeďuje na chování, účastníci plní různé úkoly, jsou používány i pohovory a testy. Z důvodu objektivity hodnocení se používá několika hodnotitelů a počítačová technika (Armstrong, 2007, s. 361).

Assessment centre, development centre ve škole:

Jde sice o velice účinnou metodu, ale také velmi náročnou na přípravu, technické vybavení i finanční stránku věci. V oblasti mateřských a základních škol jde tak o formu jen obtížně dostupnou. Domníváme se však, že alespoň pro ředitele škol by byla tato forma vzdělávání velice vhodná. Přínosem by byla především pro oblast vedení lidí, která je v jejich

současném vzdělávání poněkud opomíjena na úkor vedení školy po stránce finanční, právní a správní. Správné vedení hodnotícího pohovoru s důrazem na rozvoj učitele (ne pouhé formální splnění povinnosti), zvládání různých konfliktních situací, práce s rezistentními učiteli apod. jsou prvky, kde by byl praktický výcvik obohacem práce ředitele s pozitivním dopadem na pedagogický kolektiv. Ne každý, kdo bravurně ovládá teorii, ji dokáže v praxi stejně úspěšně uplatnit. V současnosti vytýkaná nízká míra aktivní pozornosti ředitele na řízení pedagogického procesu a práci s učiteli, která je řediteli vysvětlována nedostatkem časové kapacity může tak být i výrazem jejich určité kompetenční nejistoty v dané problematice.

7.18 Supervize

Supervize má různá pojetí, podoby a formy a proto se lze setkat i s různými definicemi tohoto pojmu. Pelech s Bednářovou (2003, s. 68) ji definují takto: „*Supervize je zacílena na odborný i osobní rozvoj pracovníků. Jde o specifickou metodu učení v bezpečném prostředí důvěry, která se zaměřuje na podporu pracovníka, vyjasnění případu, vyhodnocení dosavadních postupů a metod, stanovení dalších strategií, odhalení neuvědomovaných souvislostí, pocitů a emocí, jež mohou ovlivňovat práci s klientem.*“ Supervize vede k reflexi a sebereflexi vlastní praxe. Význam má také pro prevenci profesního vyhoření, vyšší uspokojení z práce a zvýšení její kvality. Supervize může být přímá (nepřímá), individuální (skupinová), externí (interní), s účastí vedení (bez účasti vedení), realizovaná supervizorem (jiným odborníkem), pravidelná (příležitostná nebo krizová). Další podobou je supervize týmová → forma rozvoje týmu.

Některé z technik supervizní práce:

- modelování – využití modelových situací ke zvládnutí obtížných situací
- hraní rolí – umožňuje vyzkoušet si různá řešení a postupy jednání
- kreslení map – ukotvení informací o sobě ve vztahu k druhým a k sobě samému
- videozáznam – účinná zpětná vazba, diskutování o alternativách
- focusing – umožňuje vnímat a pojmenovat prožitek
- bálintovská skupina – umožňuje čerpat z nápadů a podnětů svých kolegů a hledat řešení svých profesních obtíží

Supervize ve škole:

Velký potenciál má supervize od zkušených kolegů, kteří mají značné zkušenosti s výukou. K práci supervizora však chybí učitelům odpovídající vzdělání a výcvik. Ne každý zkušený a dobrý učitel je zároveň dobrým supervizorem. Podle Lazarové a Cpinové se supervizní práci ve škole blíží vyžádaná hospitace kolegy, po které následuje strukturovaný rozhovor s cílem podat zpětnou vazbu, navrhnout alternativy, případně poradit a poučit (supervize přímá). Supervize nepřímá v rámci kolegiální spolupráce je pak rozbor určitého konkrétního případu (bez přímého pozorování a účasti), kdy nám kolega zprostředkuje jiný úhel pohledu na situaci a zodpoví naše otázky, Nejčastěji se ve školách setkáváme se spontánními diskusemi učitelů, ve kterých rozebírají své profesní problémy. Jsou-li vedeny na odborné úrovni, pak se blíží tzv. spontánním supervizím. Má-li supervize přinést užitek, pak musí mít supervizor odvahu sdělit kolegovi upřímně svůj názor. Pro rozvoj této formy je také nutná podpora vedení školy kolegiálnímu učení včetně vytvoření potřebných podmínek (Lazarová, Cpinová, 2004).

7.19 Hodnocení a sebehodnocení učitele

Poskytování a přijímání zpětné vazby (feedback) by se mělo stát pravidelnou součástí práce. Cílem hodnocení je poskytnout učiteli zpětnou vazbu (která by neměla být vnímána jako kritika nebo hrozba), zvýšit jeho motivaci k pracovnímu výkonu a posilovat jeho sebedůvěru. Ziskem je i zjištění názorů učitelů, budování vzájemných vztahů a získávání relevantních podkladů pro odměňování. Klíčovými aspekty hodnocení je jeho pravidelnost, srozumitelnost, objektivita (systém nastavených kritérií) a provázanost s motivačním systémem. Běžně využívanou formou ve škole je hospitace, hodnotící rozhovor, dotazníky, méně běžnou, i když vysoce účinnou je pak práce s profesním portfoliem nebo hodnocení pomocí 360° zpětné vazby.

7.19.1 Hospitace

Hospitace umožňuje sledovat a průběžně vyhodnocovat činnost a jednání učitele. Mezi funkce hospitace (které lze plnit všechny najednou) můžeme zařadit: kontrolní, diagnostická (zjištění vzdělávacích potřeb učitele) a hospitace je i prostředkem vzdělávání a sebereflexe učitele. Nedílnou součástí hospitace je příprava na hospitaci a její rozbor.

Aby byla hospitace prostředkem ke vzdělávání učitele, je potřebné, aby ředitel školy nepřetržitě rozvíjel své odborné kompetence i kompetence vedení lidí, které mu umožní docílit toho, že učitel bude vnímat hospitaci jako možnost k získání objektivního stanoviska odborníka ke své práci. Pokud ředitel nedokáže dát učiteli konkrétní zpětnou vazbu o jeho práci a používá pouze obecné hodnocení, je hospitace pouze administrativní záležitostí. U učitele, kterému se dlouhodobě nedostává zpětná vazba, může dojít k demotivaci, ustrnutí, rutinnímu a stereotypnímu výkonu práce. Ředitel by tedy neměl opomíjet zkušené učitele s dlouholetou praxí v domnění, že jeho podporu a kontrolu již nepotřebují. Ujistění o tom, že si jejich práce nadřizený všímá a oceňuje ji, potřebují učitelé v průběhu celé své pracovní kariéry.

Nejčastější formou je hospitace ve vyučovací hodině, ale hospitovat lze i během dozoru nebo i v prostředí mimo školu např. během exkurzí, výletů a dalších aktivit. Pro zvýšení účinnosti zpětné vazby lze využít i záznamové zařízení (videokamera, magnetofon aj.), ale vždy se souhlasem vyučujícího. Ve školách probíhají také vzájemné hospitace pedagogů nebo ukázkové hospitace pro skupinu kolegů. Učitelé mají možnost se seznámit s novými formami výuky a rozšířit svůj metodický rejstřík. Tuto službu jim mohou poskytnout i virtuální hospitace (rvp.cz, 2015).

7.19.2 Hodnotící rozhovor

Hodnotící rozhovor je součástí strategie řízení, která se nazývá řízení pracovního výkonu. „*Řízení pracovního výkonu je založeno na dohodě o cílech, o znalostech, dovednostech a chování (tedy způsobilosti), o zlepšování pracovního výkonu a o plánech osobního rozvoje*“ (Koubek, 2004).

Periodické hodnocení poskytuje řediteli možnost pro optimální využití pracovního potenciálu učitele a učitelé dávají příležitost k hlubší reflexi jeho práce (sebehodnocení patří mezi klíčové kompetence učitele). Mezi časté metody hodnocení patří volný popis nebo hodnocení pomocí stupnice (číselná, slovní). Hodnocení vychází z výsledků sledování pracovního výkonu učitele během daného hodnoceného období, kterým zpravidla bývá jeden rok (závěry z hospitací, plnění svěřených povinností, aktivity školy aj.). Ředitel by měl uvažovat i o působení učitele v příštím období a tím i o budoucích potřebách jeho rozvoje. Příprava na rozhovor není nutná jen ze strany ředitele, ale i ze strany učitele, protože hodnotící rozhovor není monologem ředitele, ale dialogem. Nejdříve by si měl

učitel sám zhodnotit své pracovní výsledky od předchozího rozhovoru, a proto by mu měla být v dostatečném předstihu známa struktura požadovaného sebehodnocení. Některé školy vycházejí vstřícně přípravě učitele sebehodnotícím dotazníkem. Mezi sledované oblasti nejčastěji patří profesní růst učitele (jeho další vzdělávání, prohlubování odbornosti, používání moderních metod a pomůcek), plnění povinností (pracovní nasazení, spolehlivost, přesnost), vztah ke spolupracovníkům (kolegialita, ochota pomoci, práce v týmu), pracovní výkon (plnění termínů, samostatnost), loajálnost (ztotožnění se s cíly a hodnotami, podíl na rozvoji školy), práce nad rámec povinností, funkce aj. Ředitel sdělí učiteli své názory na jeho pracovní výkon, výsledky, chování a při tom má vždy na paměti, že rozhovor se musí týkat práce, osobnosti učitele jen v souvislosti s jeho pracovním výkonem. Každý člověk snáší lépe kritiku své práce než své osoby (Bělohlávek, 2009). Ředitel by oblasti pro zlepšení měl pouze naznačit a pak požádat učitele o návrhy, jak by tohoto zlepšení mohl dosáhnout. U cílů, které formuluje učitel je vyšší pravděpodobnost jejich úspěšného splnění než v případě, kdy je cíl učiteli ředitelem určen. Mezi chyby v hodnocení s pomocí Dvořákové (2012, s. 276-278) můžeme zařadit: chyby v systému hodnocení (chybně stanovená kritéria, špatná příprava i průběh rozhovoru, nesprávná práce s výsledky), princip benevolence (přílišná mírnost nebo náročnost), centralizační tendence (při hodnocení jsou využívány pouze průměrné hodnoty bez výkyvů), efekt zakotvení (předpojatost), kumulativní chyba (pracovník je posuzován na základě chyby v minulosti bez ohledu na sledované období), chyba kontrastu (hodnotitel porovnává výkon pracovníka se svým vlastním výkonem), negativistická chyba (akcentujeme negativní stránky a nehledáme možnosti pro pochvalu a uznání), arogantní postoj (jen já mám pravdu – nepřipouštíme věcnou a argumentačně podloženou diskusi), haló-efekt (povyšujeme jeden nápadný pozitivní nebo negativní znak nad ostatní a tím dochází ke zkreslení hodnocení), chyba favorismu (diskriminační jednání – protěžování, poškozování). Za velké pochybení považujeme pak spolu s Bělohlávkem (2009) srovnávání hodnoceného s jeho kolegy a neměli bychom toto dovolit ani hodnocenému (může vést k narušení vztahů v kolektivu. Rozhovor by se měl vést v přátelské a vnějšími podněty nerušené atmosféře a v jeho závěru by mělo dojít k ověření toho, že jsou stanoviska shodně pochopena. Podle Bělohlávka (2000, s. 58) by si měl zaměstnanec z hodnocení odnést: „*Ocenění vlastní práce a podnět k dalšímu úsilí, pohled a názor vedoucího na svou práci a cíle, možnost prezentovat své potřeby a osobní cíle, příležitost k vyjádření svých rozvojových nároků.*“

Hodnotící rozhovor by tedy měl učitele motivovat ke zlepšení, nalézt pro ně možnosti (oblast vzdělávání a rozvoje) a oběma stranám by pak měl poskytnout podklady pro další plánování.

7.19.3 Profesní portfolio učitele

Rozvoj informačních technologií přináší i do oblasti hodnocení pracovníků nové podněty a možnosti. V rámci pravidelného výše popsaného periodického hodnocení se dá účinně využít jako nástroj zpětné vazby a rozvoje učitele profesní portfolio. Tento nástroj byl vytvořen v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Před zavedením profesního portfolia do školy zdůrazňuje jeho autor (Trunda, 2012) důležitost přípravné fáze – představit je jako nástroj aktivní spoluúčasti učitele na vlastním rozvoji a hodnocení. Důležité je také vybavit učitele IT dovednostmi, proškolení je pro práci se softwarovým vybavením, mít odpovídající technické zázemí (nástroj lze ale také využít i v písemné podobě). Práce s nástrojem musí být učitelům důkladně a postupně vysvětlena a poskytnuta dostatečně dlouhá doba na naplnění jednotlivých položek portfolia (podle autora jsou touto dobou minimálně dva roky). Tato fáze se nedá uspěchat, protože pro naplnění smyslu portfolia je důležitá především kvalita zpracování jednotlivých položek tak, aby měly vypovídající hodnotu. Do portfolia vkládá učitel dokumenty výběrově tak, aby dokumentoval svůj profesní vývoj v předem jasně definovaných oblastech (plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, profesní rozvoj učitele). Dokumenty pak dokládají naplňování rámce jeho profesních kvalit. Vedle těchto dokumentů a profesního životopisu je do portfolia zařazena i část, ve které učitel představuje svou osobní vzdělávací platformu, formuluje osobní východiska, filozofii své pedagogické činnosti a názory a postoje vůči profesi. Učitelé prostřednictvím portfolia využívají reflexi své pedagogické práce, aby zlepšovali svou pedagogickou činnost i působení ve škole a portfolio slouží i jako východisko pro formulování plánů jejich osobního rozvoje, které jsou součástí plánu dalšího vzdělávání pedagogů školy. Nezbytnou podmínkou práce s portfoliem je její pravidelnost jak ze strany učitele tak i vedení školy (včetně vedení vlastního portfolia členy vedení) → konzultace a rozbory s učiteli nad obsahem, strukturovaný rozhovor s vedením školy (doporučená perioda je 1 x za rok, struktura rozhovoru je učiteli předem známa), který poskytne potřebnou zpětnou vazbu a motivaci a zároveň je informací pro vedení školy (opatření k podpoře učitele v jeho dalším rozvoji). Portfolio lze využít i jako jeden z nástrojů pro odměňování, kdy souhlasíme

s názorem autora (Trunda, 2012, s. 10): „*Použití výsledků práce s portfoliem jako jednoho z nástrojů při rozhodování o odměnách pracovníků je navíc „fér“ v tom, že sám pracovník je jeho aktivním účastníkem, sám může doložit kvalitu a rozsah své práce.*“

Navštívili jsme školu, ve které učitelé s portfoliem pracují. Nezastírali značné potíže v počáteční fázi → nedostatek časové kapacity, u některých i nedostatečné znalosti potřebného ovládání ICT, počáteční tápání a hledání správné cesty. Přesto jsou vesměs rádi, že se na tuto cestu vydali. Jejich portfolia jsou přístupná všem kolegům (včetně portfolia ředitelky školy), tím je otevřena cesta k vzájemnému sdílení zkušeností, učení, inspiraci a dle jejich slov i vzájemnému lepšímu pochopení. Navíc vidí v nástroji zdatného pomocníka při vstupu do Kariérního systému. Mladé kolegy těší i představa zpětného pohledu na portfolio. Jedna z mladých učitelek pro ni našla přirovnání: „*Budu pak jako moje mamka, když se dívá na moje fotky z dětství a říká, jak je pyšná, jaká ze mě vyrostla ženská.*“

Kariérní systém (začátek adaptačního období je stanoven na 1. 9. 2015) stanovuje vedení profesního portfolia jako povinnost pro všechny učitele. Jednoznačně tak dojde ke změně určité volnosti ve formulování jeho obsahu (obsah bude dán právní normou) i způsobu práce s ním.

7.19.4 360° zpětná vazba

„*360stupňová zpětná vazba je silný rozvojový nástroj, a pokud je správně využit, vede k nárůstu výkonnosti jednotlivců i celé organizace*“ (Kubeš, Šebestová, 2008, s. 18). Tato zpětná vazba má vyšší vypovídající hodnotu díky vícenásobnému hodnocení: sebehodnocení (odhad svých silných a slabých stránek, posouzení svého výkonu), hodnocení jeho nadřízeným, hodnocení podřízenými (většinou odpovídá několik podřízených a jejich hodnocení se zprůměrní pro zachování anonymity hodnotitelů), jiné skupiny hodnotitelů (zákazníci, dodavatelé apod.).

Nejdůležitějším nástrojem je strukturovaný dotazník. Lze využít již vytvořené standardizované dotazníky např. v elektronické podobě (včetně možnosti elektronického vyhodnocení). Výsledkem je závěrečná zpráva a s jejím porozuměním pomáhá hodnocenému facilitátor (nedoporučuje se přímý nadřízený hodnoceného). Vyústěním celého procesu by měl být rozvojový plán → hodnocení z více zdrojů nabídne informace o potřebě dalšího vzdělávání. Při jeho hodnocení pak v části sebehodnocení účastník

vzdělávání dokumentuje (s časovým odstupem) míru plnění přírůstku nových znalostí, dovedností, identifikuje zdroje a bariéry (Hroník, 2007).

Mezi kritéria úspěchu 360 ° zpětné vazby podle Armstronga (2007, s. 439) patří:

- aktivní podpora vedení, které samo poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a vede k tomu i všechny ostatní
- informování a proškolení lidí o výhodách procesu pro jednotlivce i organizaci
- všichni zúčastnění jsou odhodláni využívat údajů zpětné vazby jako základnu rozvoje
- otázky dotazníku jsou opatřeny jasnými pokyny, snadno se vyplňují, odpovídají typickým a významným aspektům chování a týkají se skutečných událostí, které pracovník zažívá
- nikdo se necítí být tímto procesem ohrožen (zachování anonymity, informace zpětné vazby citlivě zprostředkovává jakási třetí strana)
- následuje obsáhlá a dobře adresovaná komunikace a vzdělávací programy
- 360° zpětná vazba se neomezuje jen na odměňování, ale její hlavní účel je rozvojový.

360° zpětná vazba ve škole:

Podle Folwarczné (2010, s. 122) „*obecně platí, že Češi zpětnou vazbu neradi dávají a také neradi přijímají.... Vnímají ji jako prvek negativně ovlivňující pracovní vztahy.*“ Zpráva OECD (2012) o hodnocení vzdělávání v České republice navíc doplňuje, že ani příliš dobře hodnotit neumí a to na všech stupních školství (ředitel školy, zřizovatel, ČŠI, z úrovně systému). V celém systému jsou málo rozvinuté kompetence potřebné k hodnocení, které je v českém školním prostředí vnímáno především jako kontrola plnění požadavků a ne jako prostředek k dalšímu rozvoji (zaměření pozornosti na postupy a způsoby jak se zlepšit). Mělo by být posíleno pravidelné formativní hodnocení učitelů zaměřené na jejich další profesní rozvoj a zvolen mechanismus, který by zajišťoval, že každý učitel dostane náležitou odbornou zpětnou vazbu.

Hodnocení učitelů prostřednictvím 360° zpětné vazby zřejmě nebude ve školách zavedenou záležitostí, což, jak se domníváme, potvrdí i naše výzkumné šetření. Za limitující faktory lze považovat časovou náročnost (sběr informací a jejich vyhodnocení, následná opatření) a rovněž tak i finanční náročnost s ohledem na následné vzdělávací aktivity, práci s koučem apod. V dobře fungujících školách je zpětná vazba učitelům poskytována průběžně v ústní podobě (neformální) nebo pravidelně v písemné podobě –

protokoly z hospitací, pravidelné hodnocení (formální zpětná vazba). K práci učitele se nepravdělně vyjadřují i zákazníci školy (rodiče, žáci). Nejedná se však o strukturu a systém 360 ° zpětné vazby, která jak se domníváme, je ve škole spíše ojedinělým a výjimečným jevem.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme představili některé z nástrojů profesního rozvoje pracovníků a aplikovali je do prostředí školy. Právní předpisy připisují řediteli školy odpovědnost za kvalitu poskytovaného vzdělávání a odbornou úroveň pedagogů ve škole (Školský zákon) a ukládají mu povinnost zajišťovat vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu jejich dalšího vzdělávání (Zákon o pedagogických pracovnících). Při sestavování tohoto plánu je důležité nejen identifikovat konkrétní vzdělávací potřeby učitelů (viz strategie řízení pracovního výkonu), ale jak jsme již v textu zmínili, je nutné zodpovědět i několik otázek. Vzhledem k obsahu této kapitoly jsou pro nás nyní důležité dvě otázky: Komu? (má být vzdělávání poskytováno) a Jakým způsobem? Podporu, poskytovanou učitelům v oblasti jejich vzdělávání je nutné individualizovat. Vzdělávací potřeby učitelů lze naplnit různými způsoby. Existuje značné množství příležitostí ke vzdělávání a rozvoji, a ředitel by měl umět vybrat a doporučit ty, které vyhovují identifikovaným potřebám konkrétního učitele. Při koncipování vzdělávacích aktivit by měl přihlídnout i k jeho učebnímu stylu, tedy způsobu, kterým se nejefektivněji učí. Neexistuje univerzální styl učení, který by byl nejpřijatelnější pro všechny. Způsob a postup při učení úzce souvisí s tím, jak zpracováváme informace. Někdo potřebuje vidět, aby si zapamatoval (vizuální učení), jiný slyšet (zvukové), další si potřebuje vše vyzkoušet apod. Čím lépe ředitel učitele zná, tím lépe bude moci nabídku vzdělávání přizpůsobovat jejich konkrétním potřebám. Předpokladem je znalost jednotlivých forem a metod vzdělávání, vědět, která z nich je vhodná k použití pro naplnění konkrétní vzdělávací potřeby. Jen tak bude moci ředitel učiteli kvalifikovaně poradit, aby vybíral a využíval pro své efektivní učení vhodné způsoby, metody a formy vzdělávání, plánoval, organizoval a řídil vlastní učení i způsoby jak je může zdokonalit (plán osobního rozvoje). Vzdělávání učitele a jeho efektivitu významně ovlivňuje průběžná podpora ze strany vedení školy s poskytováním účinné zpětné vazby.

Výzkumné šetření, které je součástí této práce jsme zaměřili na zjištění, které nástroje profesního rozvoje ředitelů škol (ZŠ, MŠ) pro profesní rozvoj svých učitelů využívají.

8 Podpora učitele v různých fázích jeho kariéry

Učitelé nepotřebují podporu jen na začátku své pracovní kariéry, ale i v průběhu všech jejích fází. Úkolem pro vedení školy je poznávat specifika výkonu práce a potřeb učitelů všech věkových skupin a volit strategii řízení a potřebné intervence i s respektem k věku pracovníků.

8.1 Začínající učitel

Podlahová charakterizuje začínajícího učitele jako člověka, který „*má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, ale potřebuje systematickou radu a pomoc*“ (Podlahová, 2004, s. 14). Literatura vymezuje pro tuto fázi různě dlouhá časová období od jednoho až do pěti let. Za významný, ne-li přímo rozhodující (včetně setrvání učitele v profesi) je obecně považován první rok v jeho pracovní kariéře. V průběhu této adaptační fáze by měl mít začínající učitel právo na poskytování pomoci a ze strany vedení školy by na něj neměly být kladeny nepřiměřené nároky jako např. vyučování předmětů mimo aprobaci, nadpočetný úvazek, přemíra dozorů, zastávání funkcí (třídnictví, správce ICT aj.) včetně nadměry úkolů (soutěže, vedení zájmových kroužků, vedení kabinetů apod.).

Uvádění začínajícího učitele

Současné právní předpisy neukládají ředitelům našich škol povinnost strukturovaných programů uvádění začínajících učitelů. Tuto povinnost má v Evropě oproti nám Německo, Estonsko, Irsko, Francie, Itálie, Kypr, Lucembursko, Malta, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Slovensko, Švédsko, Spojené království, Chorvatsko a Turecko (Eurydice, 2013). I když zákonnou povinnost uvádět začínajícího učitele tedy naše školy nemají, jsme přesvědčeni, že většina škol tento systém uplatňuje s cílem rozvíjet schopnosti začínajícího kolegy zvládat své úkoly ve třídě i ve škole. Pro úspěšnou realizaci tohoto systému by měl ředitel vybrat uvádějícího učitele, kterého vzájemné ovlivňování ve styku s mladým kolegou těší a nebere je jako nepříjemnou zátěž pro svou osobu. Zkušeného kolegu, který neprovádí kontrolu výkonnosti nového kolegy, ale nabízí nevnucovanou pomoc a spolupráci, založenou na vztahu vzájemné důvěry a respektu. Zkušený kolega pomůže začínajícímu učiteli pochopit zákonitosti školy, jejího provozu i

výchovné práce, pomáhá mu s přípravou a realizací výuky i s oblastí rozvíjení vztahu s rodiči (Podlahová, 2004). Pro začínajícího učitele je důležité umění sebereflexe, ale i sebehodnocení se musí začínající učitel učit a zkušený kolega může pomoci s jeho nasměrováním na důležité aspekty v práci učitele. Pro zvýšení sebevědomí začínajícího učitele i jeho motivaci je důležité vědomí, že si jeho práce, kterou ve škole odvádí, všímá i vedení školy a oceňuje jeho pokroky. Domníváme se, že systém uvádění se snáze a lépe realizuje ve školách, kde je pro něj vytvořena vnitřní směrnice s konkrétním obsahem, termíny a způsobem hodnocení, které zahrnuje i rozhovor s vedením školy, které může jeho realizaci po té ovlivnit i další potřebnou intervencí např. vhodně voleným dalším vzděláním.

8.2 Učitel ve střední fázi kariéry

U učitele, který se stabilizoval ve své roli a vytváří si svůj učební styl, stoupá s léty praxe i jeho profesní zkušenost. Oproti začátku své kariéry se s narůstajícími zkušenostmi může více než na sebe soustředit na žáky a jejich potřeby. V práci jsme již dostatečně poukázali na změny těchto potřeb. Jistá překotnost a permanentnost zmiňovaných změn s nadsázkou staví všechny učitele do role začínajících učitelů, kdy je potřebné hledat nové postupy, modifikovat výuku, využívat odlišné výukové materiály, případně měnit i zažitý učební styl. Tato situace není pro učitele jednoduchá. U některých může docházet ke snižování jejich sebedůvěry, poklesu pocitu osobní úspěšnosti, ke zvyšování obav a napětí. Nedůvěra ve vlastní kompetence ve vztahu k novým požadavkům může pak vést i k nízké toleranci ke změnám a skepsi ke všemu novému. Právě u učitelů ve střední fázi kariéry se podle Zelinové (2004, s. 105) objevuje nejvíce rezistencí. Úlohou ředitele školy jak již bylo v práci nastíněno, je motivovat učitele, zvyšovat jejich sebedůvěru i kompetence kvalitním dalším vzděláváním, poskytovat jim důvěru, podporu a vytvářet prostředí pro vzájemnou pomoc a kolegiální podporu. Pozornost a podporu ředitele si však nevyžaduje jen rezistentní učitel, ale i ten, který pracuje na svém zdokonalování, hledá a zkouší nové metody a inovativní přístupy ve výuce. Bez ocenění a odezvy na jeho úsilí by časem mohl ztratit motivaci, rezignovat a uchýlit se k rutině a stereotypu.

8.3 Učitel v pozdní fázi kariéry

Společnost stárne a bude-li si chtít i v budoucnosti udržet svůj růst, bude se muset naučit více než dosud využívat potenciál starších pracovníků. Do popředí zájmu Evropské unie se tak dostává Age management, jenž se vymezuje jako řízení, které zohledňuje věk zaměstnanců. Spočívá v přijímání opatření, která zajistí, že každý pracovník má možnost využít svůj potenciál a není znevýhodňován svým věkem (úprava pracovních podmínek, pracovní doby aj.) Strategie se obrací ke všem věkovým skupinám, specificky pak ke starším zaměstnancům. Důraz klade na zachování jejich motivace, schopnosti udržet si požadovanou kvalifikaci, znalosti a pracovní dovednosti. „Česká společnost stárne, a to výrazněji než obyvatelstvo v jiných zemích našeho kulturního okruhu“ (Cimbálníková, 2012, s. 13). Genderová ročenka školství dokládá, že stárnou i učitelské sbory (MŠMT, 2015). Na těžkosti s uplatněním Age managementu ve škole poukazuje Sekot. Spočívají v jednotném charakteru práce a z něj vyplývajících omezených možností přizpůsobit pracovní podmínky věku učitelů. „Cílová skupina, učební osnovy či genius loci třídy jsou v zásadě konstanty“ (Sekot, 2011, s. 16). Ředitel školy tak může přihlídnout k potřebám starších učitelů jen drobnějšími úpravami například při sestavování rozvrhu (méně odpoledního vyučování), přidělování třídnictví a omezením přidělování úkolů, které jsou více fyzicky zatěžující (školní výlety, exkurze, dozory na chodbách apod.), přizpůsobení osobního a kariérového rozvoje (zohlednění vzdělávacích potřeb včetně způsobů jejich naplňování). Pro tuto věkovou kategorii je vhodnější směřovat úkoly spíše do oblasti metodické práce, předmětových komisí, péče o sbírky apod. Všechna realizovaná opatření by však podle Lazarové (2011) měla zahrnovat možnost volby, aby nebyla vnímaná učitelem jako diskriminující nebo ponižující. Z výsledků realizovaného průzkumu prezentovaného Lazarovou (zahájen byl v roce 2008 pod názvem Učitelé v pozdní fázi kariéry) vyplývá, že od vedení školy očekávají starší učitelé především ocenění a podporu jejich autority, pomoc v řešení sporných případů a zajištění jednotných postupů ve škole, pochopení v osobních a zdravotních problémech, ale i volnost při zavádění změn a v profesionálním rozvoji. Očekávají také podporu klimatu a spolupráce ve škole (Lazarová, 2011). Vysoký statut spolupráce má určitě mezigenerační výměna zkušeností. Starší učitelé dokáží pracovat s vlastní zkušeností, cenný je jejich odstup a nadhled při řešení nesnadných situací nebo při jednání s rodiči. Při dobře organizované spolupráci dochází k vzájemnému pozitivnímu ovlivnění. Starší učitelé se inspirojí od mladších

kolegů (způsob práce i myšlení) a mladí učitelé si uvědomí, že i tradiční metody starších kolegů mohou mít své přednosti a rozvoj školy nijak nebrzdí, používají-li se souběžně s moderními metodami. Tento přístup vedle příznivých pedagogických a psychologických aspektů obrušuje hrany případných mezigeneračních konfliktů a podporuje pozitivní školní klima. Ředitelé úspěšných škol dovedou nalézt vhodné formy pro využití potenciálu starších učitelů a neponechávají přenos ceněných zkušeností jen volnému průběhu a spontaneitě. Příkladem může být uvádění začínajících kolegů, vedení pedagogických praxí, mentoring, lektorování. Využití vlastních dlouholetých zkušeností má pro starší učitele podle Lazarové význam i ve smyslu jejich „zpětné socializace“ a „revitalizace“. Mají možnost seberealizace, jejich sebedůvěru posiluje pocit užitečnosti a kompetentnosti a eliminuje se tak i hrozba jejich sociální izolace nebo vyhoření. Pro získání uvedených pozitiv by vedení školy mimo nalezení vhodných forem pro přenos zkušeností mělo vytvořit i časový prostor pro takovou činnost a ocenit její realizaci (i finančně). Podpořit ji je vhodné i dobře nasměřovaným vzděláváním, které posílí jejich dovednosti k předávání získaných zkušeností vhodnou formou a za použití odpovídajících metod (Lazarová, 2011).

9 Výzkumná část práce

9.1 Stanovení problému a jeho formulace

Diplomová práce nese název Cesta ředitele na cestě k úspěšné škole. Vzhledem k mnohočetnosti znaků úspěšných škol bylo rozhodnuto o vedení teoretické části do zúžení práce na oblast vedení pedagogů školy v oblasti jejich dalšího vzdělávání a profesionálního rozvoje, která je společným znakem v charakteristikách úspěšných škol.

Cílem práce je popsat nástroje profesního rozvoje a zjistit jejich využívání v mateřských a základních školách.

Pro teoretickou analýzu byla ke studiu tedy zvolena témata charakteristik úspěšných škol (jejich komparace), učících se organizací, průzkumy odkrývající pohled veřejnosti na ideální (úspěšnou) školu, změny požadavků na vzdělávání a z toho vyplývající změny vzdělávacích potřeb učitelů v kontextu se specifiky škol. Pozornost byla věnována studiu nástrojů profesního rozvoje, které byly následně popsány a aplikovány na školní prostředí. Dílčí pozornost byla věnována i změnám potřeb učitelů v jednotlivých fázích jejich pracovní kariéry a z toho vyplývající cílené podpory ze strany ředitelů škol.

Nejdůležitějším zdrojem informací v této fázi bylo studium odborné literatury – knižní publikace, časopisy, sborníky, odborné slovníky. Využita byla i informační databáze internetu.

Pro výzkum byl vybrán výzkumný problém popisný, který je vyjádřen následujícími otázkami:

1. Které nástroje profesního rozvoje využívají ředitelé v regionálním školství ve prospěch rozvoje učitelů?
2. Existuje v této oblasti rozdíl v přístupu ředitele mateřské školy a ředitele základní školy?

9.2 Výběr prvků do výzkumného vzorku

Základní soubor: ředitelé MŠ a ředitelé ZŠ

Výběrový soubor: vzhledem k rozsáhlosti základního souboru a ve snaze o dosažení co možná nejvíce reprezentativního souboru byl proveden vícenásobný výběr. Pro eliminaci subjektivního zřetele a zajištění objektivitu výběru byla zvolena technika náhodných čísel.

1. stupeň – náhodně bylo vybráno 5 krajů v ČR
2. stupeň – ve vybraných krajích byly školy rozděleny podle velikosti obce (města) do 4 kategorií
 - a) kategorie: do 5 000 obyvatel
 - b) kategorie: do 10 000 obyvatel
 - c) kategorie: do 50 000 obyvatel
 - d) kategorie: nad 50 000 obyvatel – pro výběr měst (5 měst) v této kategorii byl výběr proveden náhodným číslem z celkového počtu měst této velikosti v ČR (21 měst)
3. stupeň – v každé kategorii uvedené ve 2. stupni bylo náhodným číslem vybráno 40 mateřských škol a 40 základních škol. Ředitelé těchto škol naplnili výběrový soubor.

Tento postup výběru tj. výběr škol podle velikosti obce, ve které je škola místně příslušná, se mimo výše uvedených důvodů vztahoval také k tématu práce. Volba výběru určitých forem vzdělávání může být mimo jiných aspektů ovlivněna i příležitostmi a podmínkami ke vzdělávání (včetně vzdálenosti k místu, ve kterém vzdělávání probíhá). Metoda poměrného zastoupení ve všech uvedených kategoriích by tak měla zvýšit objektivitu získaných dat.

Databáze obcí podle počtu obyvatel ve vybraných kategoriích byla vytvořena za pomoci informací uvedených na webových stránkách Českého statistického úřadu Zpracováno podle počtu obyvatel v obcích k 1. 1. 2013.

- <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-k-112013-nxf2b249sf>

Databáze škol byla získána kombinací 2 zdrojů:

- www.seznamskol.eu
- webové stránky jednotlivých vybraných krajů a jimi vytvořená databáze škol v sekci školství

9.3 Metody sběru dat

Pro získání dat byla použita metoda kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření. Výhodou dotazníku je, že „*umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů*“ (Chrásková, 2007, s. 164). Návrh jednotlivých položek dotazníku byl veden se snahou o dodržení nejdůležitějších pravidel a zásad na konstrukci dotazníku tj. položky by měly být jasné, srozumitelné, jednoznačně a stručně formulovány a měly by zjišťovat jen nezbytné údaje. Dotazník by neměl být příliš rozsáhlý a obsahovat sugestivní položky. Jeho vyplnění nesmí být složité → jasné pokyny k vyplnění.

V dotazníku byly použity uzavřené (strukturované) položky a to jak dichotomické (2 vzájemně se vylučující odpovědi) tak polytomické (předloženo více odpovědí pro výběr). U výběrových položek byly zařazeny i škálové položky s použitím numerické posuzovací škály s označením krajních bodů pro měření frekvence jednotlivých forem vzdělávání, které ředitelé využívají pro rozvoj pedagogů školy (1 = nikdy, 5 = často).

Samotná tvorba dotazníku byla následně provedena s pomocí elektronického nástroje Survio (www.survio.cz). Byla zvolena forma administrace a dotazování podporovaná internetem (online šetření). K distribuci dotazníku vybraným respondentům byla použita elektronická pošta, kde v doprovodném dopisu, který vysvětloval účel sběru dat se zaručením anonymity, byl umístěn i internetový spoj. Jeho umístěním bylo dosaženo toho, že se po kliknutí respondent automaticky dostal do příslušného elektronického formuláře. Celkem bylo rozesláno 320 dotazníků (160 ředitelům MŠ, 160 ředitelům ZŠ).

9.4 Etapy výzkumu

Vlastní výzkum probíhal ve 3 etapách:

- pilotáž
- předvýzkum
- vlastní výzkum

9.4.1 Pilotáž

Jak uvádí Chráska (2007, s. 26), je cílem pilotáže „*získání předběžných informací o dané problematice. Může se např. jednat o volný rozhovor či pozorování, kterým provádíme první sondu do zákonitostí, které hodláme zkoumat.*“

Pro bližší seznámení s nástrojem Profesní portfolio učitele a jeho využitím v praxi školy byla navštívena škola v Jihočeském kraji, ve které učitelé s portfoliem pracují. V rozhovorech s učiteli a vedením školy, které mimo tématu portfolia diskutovaly i otázky dalšího vzdělávání a jeho potřeb častěji zaznělo, že potřeby vzdělávání se s věkem učitele mění. Uznali jsme za podnětné, zařadit do teoretické části i kapitolu s touto problematikou.

Další rozhovor proběhl v kolegiu 7 ředitelů v Českých Budějovicích (4 ředitelé mateřských škol a 3 ředitelé základních škol). Ziskem bylo ujasnění výzkumného problému, východisko pro tvorbu dotazníku i některá doporučení pro teoretickou analýzu práce z důvodu dostatečného pokrytí zkoumané problematiky (problematika učící se organizace). Tito ředitelé v pozdějším období byli nápomocni i při zjišťování srozumitelnosti dotazníku a časové dotace potřebné k jeho vyplnění. Dosažená průměrná doba 10 minut byla označena za vyhovující.

9.4.2 Předvýzkum

Dotazník byl zaslán 15 ředitelům mateřských škol a 15 ředitelům základních škol v Jihočeském kraji s cílem ověření jeho návratnosti. Z respondentů byli v předvýzkumu vyloučeni ředitelé v Českých Budějovicích z důvodu možného zkreslení dat pro určení návratnosti (v Českých Budějovicích působí ve funkci ředitele autorka práce → kolegiálníta). Celkem bylo vráceno 19 dotazníků tj. 63,3%. Odborníci na metodologii se neshodují v tom, jaká by měla být nezbytná míra návratnosti dotazníků (Průcha, 2014). Chráska (2007, s. 175) uvádí průměrnou návratnost v intervalu od 30 do 60%. Vzhledem k údaji dosažené návratnosti by se tak měly při vlastním výzkumném šetření získat data od více než 200 respondentů. Uvedený počet se nám zdál být přijatelný, a proto bylo

rozhodnuto, že zamýšlený počet rozesílaných dotazníků nebudeme navyšovat. Jihočeský kraj nebyl mezi 5 náhodně vybranými kraji určenými k výzkumnému šetření a proto ani data, která byla v předvýzkumu získána, nebyla zahrnuta do vlastního výzkumu.

9.4.3 Vlastní výzkum

Sběr dat proběhl v dubnu 2015. Data byla uspořádána a sestaveny tabulky četností spolu s grafickým znázorněním. K jednotlivým položkám byl připojen stručný komentář spolu s interpretací výsledků, který byl více rozveden v závěrečném shrnutí.

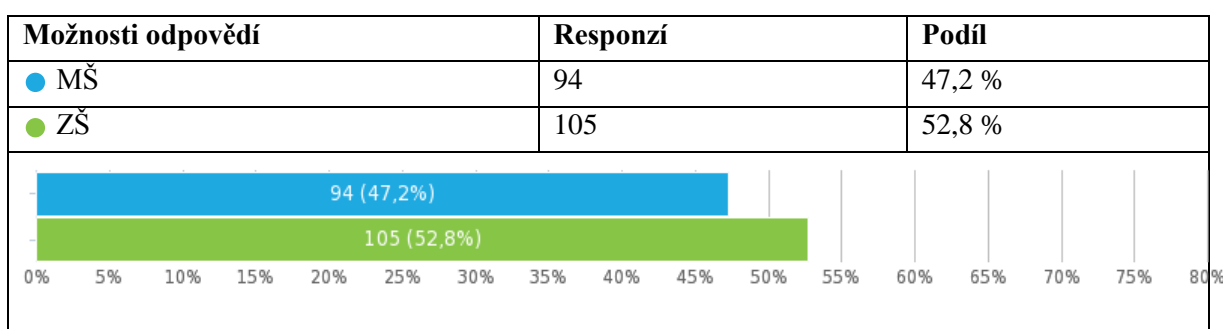
9.5 Výsledky výzkumu

Počet rozeslaných dotazníků: 320 (160 ředitelům MŠ, 160 ředitelům ZŠ)

Návratnost: 199 dotazníků tj. 62,18 %. Žádný dotazník nebyl vyřazen (vyplněny ve všech položkách).

1. otázka dotazníku: působnost ředitele (MŠ nebo ZŠ).

Tabulka 1: Působnost ředitele (MŠ nebo ZŠ)



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Rozdíl mezi počtem respondentů u jednotlivých druhů škol nebyl příliš velký (5,6%) a uvedené kategorie tak byly poměrně rovnocenně zastoupeny.

2. otázka dotazníku: délka praxe ředitele (počet let ve funkci).

Tabulka 2: Délka praxe ředitele

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
do 5 let	44	22,1 %
do 10 let	47	23,6 %
do 20 let	53	26,6 %
nad 20 let	55	27,6 %

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

S narůstajícím počtem let v jednotlivých věkových kategoriích narůstal i počet respondentů. Přesto rozdíl mezi nejpočetněji zastoupenou kategorií (praxe nad 20 let) proti nejméně početné (praxe do 5 let) nebyl příliš velký (5,5%) a tak i u této položky lze hovořit o poměrně rovnoměrném rozložení.

Interpretace získaných dat u otázek č. 1 a 2

Rovnoměrnost v zastoupení, ať už z hlediska druhu školy (MŠ, ZŠ) nebo podle délky praxe respondenta ve funkci ředitele školy nám usnadní interpretovat získaná data. Především v porovnání získaných dat od ředitelů ZŠ a ředitelů MŠ. U některých položek (otázka č. 8 a otázka č. 9) přesto považujeme za důležité rozčlenit získaná data i podle délky praxe ředitele. Otázka č. 8 zjišťuje, jakou část svého pracovního času věnují ředitelé rozvoji pedagogů a otázka č. 9 se ptá na subjektivní pocit ředitele o rozsahu jeho kompetencí v dané problematice (vedení pedagogů v oblasti jejich profesního rozvoje). Je pro nás tudíž zajímavé také zjistit, jak je tato oblast ovlivněna délkou praxe respondenta ve funkci ředitele školy.

3. otázka zjišťovala, jaké nástroje profesního rozvoje a jak často využívá ředitel (respondent) pro rozvoj pedagogů školy. Výsledky jsou uvedené v následující tabulce (1 = nikdy, 5 = často).

Tabulka 3: Využití nástrojů profesního rozvoje

	1	2	3	4	5
semináře mimo školu	1 (0,5 %)	4 (2,0 %)	33 (16,6 %)	43 (21,6 %)	119 (59,8 %)
semináře pro celou	59 (29,6 %)	60 (30,2 %)	64 (32,2 %)	9 (4,5 %)	7 (3,5 %)
přednášky	42 (21,1 %)	86 (43,2 %)	48 (24,1 %)	15 (7,5 %)	8 (4,0 %)
kurzy	11 (5,5 %)	52 (26,1 %)	82 (41,2 %)	41 (20,6 %)	14 (7,0 %)
pracovní dílny	36 (18,1 %)	56 (28,1 %)	73 (36,7 %)	30 (15,1 %)	4 (2,0 %)
případové studie	143 (71,9 %)	35 (17,6 %)	17 (8,5 %)	2 (1,0 %)	2 (1,0 %)
sebehodnotící dotazníky	27 (13,6 %)	76 (38,2 %)	63 (31,7 %)	22 (11,1 %)	13 (6,5 %)
pověřování úkolem	4 (2,0 %)	13 (6,5 %)	33 (16,6 %)	57 (28,6 %)	93 (46,7 %)
instruktáž	56 (28,1 %)	67 (33,7 %)	56 (28,1 %)	14 (7,0 %)	7 (3,5 %)
rotace práce	113 (56,8 %)	46 (23,1 %)	34 (17,1 %)	2 (1,0 %)	4 (2,0 %)
asistování	123 (61,8 %)	37 (18,6 %)	26 (13,1 %)	8 (4,0 %)	5 (2,5 %)
delegování včetně	18 (9,0 %)	49 (24,6 %)	72 (36,2 %)	42 (21,1 %)	18 (9,0 %)
workshop	41 (20,6 %)	45 (22,6 %)	100 (50,3 %)	10 (5,0 %)	4 (2,0 %)
hodnotící pohovory s	30 (15,1 %)	56 (28,1 %)	63 (31,7 %)	32 (16,1 %)	19 (9,5 %)
brainstorming,	92 (46,2 %)	53 (26,6 %)	37 (18,6 %)	13 (6,5 %)	4 (2,0 %)
vzájemné hospitace	40 (20,1 %)	94 (47,2 %)	32 (16,1 %)	14 (7,0 %)	19 (9,5 %)
webináře	89 (44,7 %)	50 (25,1 %)	45 (22,6 %)	16 (8,0 %)	0
hospitace vedení školy	5 (2,5 %)	51 (25,6 %)	54 (27,1 %)	44 (22,1 %)	45 (22,6 %)
akční výzkum pedagogů	166 (83,4 %)	16 (8,0 %)	11 (5,5 %)	4 (2,0 %)	2 (1,0 %)
jednání pedagogické	5 (2,5 %)	4 (2,0 %)	49 (24,6 %)	64 (32,2 %)	77 (38,7 %)
práce mentora	142 (71,4 %)	29 (14,6 %)	18 (9,0 %)	6 (3,0 %)	4 (2,0 %)
práce kouče	149 (74,9 %)	37 (18,6 %)	5 (2,5 %)	5 (2,5 %)	3 (1,5 %)
práce tutora	181 (91,0 %)	11 (5,5 %)	6 (3,0 %)	0	1 (0,5 %)
stáže ve školách	115 (57,8 %)	50 (25,1 %)	29 (14,6 %)	2 (1,0 %)	3 (1,5 %)
zahraniční stáže	121 (60,8 %)	63 (31,7 %)	11 (5,5 %)	3 (1,5 %)	1 (0,5 %)
výměna příkladů dobré	30 (15,1 %)	50 (25,1 %)	63 (31,7 %)	43 (21,6 %)	13 (6,5 %)
společná tvorba projektů	6 (3,0 %)	22 (11,1 %)	59 (29,6 %)	75 (37,7 %)	37 (18,6 %)
profesní portfolio	120 (60,3 %)	32 (16,1 %)	26 (13,1 %)	13 (6,5 %)	8 (4,0 %)
assessment centre	187 (94,0 %)	7 (3,5 %)	4 (2,0 %)	0	1 (0,5 %)
development centre	188 (94,5 %)	5 (2,5 %)	5 (2,5 %)	0	1 (0,5 %)
outdoorové aktivity	126 (63,3 %)	41 (20,6 %)	28 (14,1 %)	2 (1,0 %)	3 (1,5 %)
360° zpětná vazba pro	145 (72,9 %)	26 (13,1 %)	15 (7,5 %)	8 (4,0 %)	5 (2,5 %)
supervize	114 (57,3 %)	62 (31,2 %)	20 (10,1 %)	3 (1,5 %)	1 (0,5 %)
e-learning	79 (39,7 %)	51 (25,6 %)	49 (24,6 %)	20 (10,1 %)	0
ukázkové hodiny	69 (34,7 %)	78 (39,2 %)	35 (17,6 %)	9 (4,5 %)	8 (4,0 %)
poradenské služby	15 (7,5 %)	46 (23,1 %)	65 (32,7 %)	46 (23,1 %)	28 (14,1 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Mezi nástroje profesního rozvoje, které pro rozvoj pedagogů využívá nejméně 80% respondentů, byly zařazeny semináře mimo školu (99,5%), hospitace vedení školy (97,5%), jednání pedagogické rady (97,5%), společná tvorba projektů (97%), kurzy (94,5%), poradenské služby (92,5%), delegování včetně pravomocí (91%), pověřování úkolem (88%), sebehodnotící dotazníky (86,4%), hodnotící pohovory s vedením školy (84,5%), výměna příkladů dobré praxe (84,9%) a pracovní dílny (81,9%).

Nejvyšší priorita byla přisouzena seminářům mimo školu. Nejenže byla tato forma uvedena u nejvíce respondentů, ale také na škálové stupnici pro četnost jejího využívání 162 respondentů použilo stupeň 4 nebo 5 (81,4%). U pověřování učitelů úkolem použilo stejných škálových stupňů 75,3% respondentů, u společné tvorby projektů 56,3% a hospitace prováděné vedením školy často zařazuje 44,7%.

Nejméně jsou pro profesní rozvoj učitelů ve školách respondentů využívány tyto nástroje: development centre (5,5%), assessment centre (6%) a práce tutora (9%). Častěji tyto formy zařazuje jen 0,5% respondentů. Akční výzkum pedagogů využívá jen 16,6% respondentů (častěji 3%), práci kouče 25,1% (častěji 4%), 360° zpětnou vazbu 27,1% (častěji 6,5%), případovou studii 28,1% (častěji 2%) a práci mentora pro své učitele využívá 28,6% respondentů (častěji 5%).

Za pozitivní zjištění můžeme označit, že jsou ve školách využívány i nástroje profesního rozvoje se silným rozvojovým účinkem. Vzájemné hospitace učitelů zařazuje 79,9% respondentů (z toho 16,5% častěji), ukázkové hodiny 65,3% (častěji 8,5%). Semináře pro celou sborovnu využilo již 70,4% respondentů a častěji jsou ve škole využívány u 8 % respondentů. Jsou využívány i stáže i ve školách (42,2 %), včetně zahraničních stáží (39,2%). Supervizi využívá 42,7% a profesní portfolio učitele využívá 39,7% zastoupených škol. Cestu do škol si našel i e-learning, k jehož využívání se hlásí 60,3% zastoupených škol.

Zajímaly nás i případné rozdíly ve využívání jednotlivých nástrojů profesního rozvoje v MŠ a ZŠ. Výsledky jsou shrnuty v následující tabulce.

Tabulka 4: Rozdíly ve využívání nástrojů profesního rozvoje podle druhu školy

	nikdy nevyužívají		častěji využívají	
	ZŠ	MŠ	ZŠ	MŠ
semináře mimo školu	1 (1 %)	0	81 (77,1 %)	81 (86,1 %)
semináře pro celou sborovnu	8 (7,6 %)	51 (54,3 %)	13 (12,4 %)	3 (3,2 %)
přednášky	23 (21,9 %)	19 (20,2 %)	9 (8,6 %)	14 (14,9 %)
kurzy	4 (3,8 %)	7 (7,4 %)	36 (34,3 %)	19 (20,2 %)
pracovní dílny	19 (18,1 %)	17 (18,1 %)	10 (9,6 %)	24 (25,5 %)
případové studie	68 (64,8 %)	75 (79,8 %)	1 (1 %)	3 (3,2 %)
sebehodnotící dotazníky	12 (11,4 %)	15 (16 %)	14 (13,3 %)	21 (22,4 %)
pověřování úkolem	2 (1,9 %)	2 (2,1 %)	78 (74,3 %)	72 (76,6 %)
instruktáž	28 (26,7 %)	28 (29,8 %)	12 (11,5 %)	9 (9,6 %)
rotace práce	48 (45,7 %)	65 (69,1 %)	2 (1,9 %)	4 (4,2 %)
asistování	65 (61,9 %)	58 (61,7 %)	4 (3,9 %)	9 (9,6 %)
delegování včetně pravomocí	5 (4,8 %)	13 (13,8 %)	36 (34,3 %)	24 (25,6 %)
workshop	13 (12,4 %)	28 (29,8 %)	6 (5,8 %)	8 (8,5 %)
hodnotící pohovory s vedením	2 (1,9 %)	28 (29,8 %)	24 (22,9 %)	27 (28,7 %)
brainstorming, brainwirting	40 (38,1 %)	52 (55,3 %)	8 (7,7 %)	9 (9,6 %)
vzájemné hospitace učitelů	22 (21 %)	18 (19,1 %)	12 (11,4 %)	21 (22,3 %)
webináře	33 (31,4 %)	56 (59,6 %)	12 (11,4 %)	4 (4,3 %)
hospitace vedení školy	2 (1,9 %)	3 (3,2 %)	46 (43,8 %)	43 (45,7 %)
akční výzkum pedagogů	85 (81 %)	81 (86,2 %)	2 (1,9 %)	4 (4,2 %)
jednání pedagogické rady	0	5 (5,3 %)	70 (66,7 %)	71 (75,5 %)
práce mentora	71 (67,6 %)	71 (75,5 %)	4 (3,8 %)	6 (6,4 %)
práce kouče	72 (68,6 %)	77 (81,9 %)	4 (3,9 %)	4 (4,2 %)
práce tutora	94 (89,5 %)	87 (92,6 %)	0	1 (1,1 %)
stáže ve školách	59 (56,2 %)	56 (59,6 %)	2 (1,9 %)	3 (3,2 %)
zahraniční stáže	44 (41,9 %)	77 (81,9 %)	1 (1 %)	3 (3,2 %)
výměna příkladů dobré praxe	14 (13,3 %)	16 (17 %)	33 (31,4 %)	23 (24,4 %)
společná tvorba projektů	1 (1 %)	5 (5,3 %)	52 (49,5 %)	60 (63,8 %)
profesní portfolio učitele	67 (63,8 %)	53 (56,4 %)	7 (6,7 %)	14 (14,9 %)
assessment centre	97 (92,4 %)	90 (95,7 %)	0	1 (1,1 %)
development centre	98 (93,3 %)	90 (95,7 %)	0	1 (1,1 %)
outdoorové aktivity	50 (47,6 %)	76 (80,9 %)	1 (1 %)	4 (4,2 %)
360° zpětná vazba	80 (76,2 %)	65 (69,1 %)	4 (3,8 %)	9 (9,6 %)
supervize	46 (43,8 %)	68 (72,3 %)	2 (1,9 %)	2 (2,2 %)
e-learning	22 (21 %)	57 (60,6 %)	18 (17,1 %)	2 (2,1 %)
ukázkové hodiny	38 (36,2 %)	31 (33 %)	7 (6,7 %)	10 (10,6 %)
poradenské služby	5 (4,8 %)	10 (10,6 %)	43 (40,9 %)	31 (33 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

V seznamu jednotlivých nástrojů profesního rozvoje nebyl nalezen žádný, o kterém bychom mohli prohlásit, že je využíván pouze jedním druhem školy. Rozdíly lze vysledovat jen v míře zastoupení respondenty. Například semináře pro celou sborovnu využilo již 92,4% zastoupených základních škol, ale jen 45,7% zastoupených mateřských škol (rozdíl o 46,7%). Základní školy také více využily možnost zahraniční stáže (o 40%), e-learning (o 39,6%), outdoorové aktivity (o 33,3%) supervize (o 28,5%), webináře (o 28,2%), hodnotící pohovory s vedením školy (o 27,9%) a rotaci práce (o 23,4%). U dalších nástrojů rozdíl nepřesáhl 20%.

Některé vzdělávací aktivity byly zastoupeny větším počtem respondentů z mateřských škol. Například 360° zpětná vazba, ukázkové hodiny, vzájemné hospitace učitelů. Ale rozdíly proti respondentům ze základních škol byly velice nízké. Nejvyšší byl zaznamenán ve využívání profesního portfolia učitele (o 7,4%).

Interpretace dat u otázky č. 3

V literatuře (Lazarová, 2006), (Spilková, 2013), (Kohnová, 2004) aj. i v závěrech některých šetření a zprávách, např. Talis (2008) Talis (2013), ČŠI (2014) aj. je označeno učitelovo chápání dalšího vzdělávání za velmi úzké, spočívající převážně v účasti na seminářích, krátkodobých kurzech, přednáškách a dílnách. Z hlediska uvedených forem vzdělávání přisuzují ředitelé oslovených škol nejvyšší prioritu seminářům mimo školu a kurzům. Důvod preference učitelů těmito formám vzdělávání pak literatura interpretuje tak, že si učitelé neuvědomují možnosti dalšího vzdělávání v jejich plné šíři, a proto je ani nevyužívají (Lazarová, 2006). S uvedeným souhlasíme a dodáváme, že vysokou účast učitelů na seminářích a v kratších kurzech si můžeme vysvětlit i zněním vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, která výslovně uvádí jako formy průběžného vzdělávání učitelů „zejména účast na kurzu nebo semináři.“ (Vyhláška č. 317/2005 Sb.) Pro rezistentní učitele, kteří nemají zájem na svém dalším vzdělávání, může tak být jejich účast na semináři nebo v kratším kurzu jen výrazem plnění jejich zákonné povinnosti a ne vyjádřením obliby k této formě vzdělávání. Využívání seminářů pro celou sborovnu (tento mezi pedagogickou veřejností již poměrně vžitý termín byl vysvětlen v teoretické části práce), potvrdilo více než 70 % oslovených ředitelů. Téměř 55 % mateřských škol, ale tuto formu pro vzdělávání svých učitelů nikdy nezařadilo. Výsledek si vysvětlujeme tím, že mateřské školy, které mají většinou nižší počet dětí i učitelů oproti základním školám,

nemají pro tento typ vzdělávání dostatek finančních prostředků. Dílčí aspekt však lze spatřovat i v organizaci provozu tohoto druhu školy. Realizace uvedeného typu vzdělávání by totiž mohla být směřována zásadně jen do doby víkendu. Mateřské školy nemají vedlejší prázdniny, konec školního roku je stanoven na 31. 8., protože děti navštěvují školu i v červenci a srpnu a denní provozní doba těchto škol nezářídka končí v 17,00 hodin. Je nutné však podotknout, že výzkumné šetření nezjišťovalo důvody pro nezařazení rozvojových a vzdělávacích aktivit v oslovených školách a nabízené vysvětlení vychází tak pouze z úvahy a zkušenosti autorky práce.

V teoretické části jsme zmiňovali význam poskytování a přijímání zpětné vazby, která zvyšuje motivaci nejen s ohledem na pracovní výkon učitele, ale má pozitivní vliv i na jeho další vzdělávání a profesní rozvoj. Při tomto úhlu pohledu na zjištěná data našeho výzkumného šetření je nejčastěji pedagogům ve školách našich respondentů poskytována zpětná vazba prostřednictvím hospitační činnosti ze strany vedení školy. Toto zjištění koresponduje i se zjištěním České školní inspekce (ČSI, 2014). Další v pořadí byly ze strany respondentů uvedeny hodnotící rozhovory (necelých 85 %), ale téměř třetina oslovených ředitelů mateřských škol tímto způsobem pracovní výsledky a profesní růst svých učitelů nikdy nehodnotila. Výsledek může znamenat podcenění významu provádění hodnotícího rozhovoru u méně početného pedagogického kolektivu, vyplývajícího z pocitu ředitele, že práci všech učitelů dobře zná a je plně dostačující zpětná vazba, kterou poskytuje průběžně v rámci běžného každodenního styku nebo nepravidelně při hospitacích. Výsledek ale může vyplývat i z obavy nedostatku vlastní zkušenosti a schopnosti vést hodnotící rozhovor tak, aby kritické hodnocení (myšleno hodnotící, posuzovací hodnocení) bylo učitelem správně pochopeno a přijato, a důsledkem nebylo pak ohrožení vzájemných vztahů.

Interpretovat výsledky u této otázky bychom chtěli ještě z jednoho pohledu. V teoretické části práce popisujeme znaky úspěšných škol a učících se organizací, pro které je typická schopnost učit se, a poznání využívat ve prospěch zkvalitnění vlastní praxe. Pro tento úhel pohledu jsme do výběru zařadili v souladu s doporučením odborné literatury (Lazarová, Cpinová, 2004), (Pol, 2007), (Hroník, 2007), (Armstrong, 2007) akční výzkum pedagogů, případové studie, supervize, koučování, mentorování a společnou tvorbu projektů. Školy, zastoupené v našem výzkumu, nejvíce využívají společnou tvorbu projektů (97 %). Vysvětlení lze zřejmě nalézt v realizaci kurikulární reformy a konceptu Rámcových

vzdělávacích programů, kdy požadavek na propojování různých oblastí (průřezová témata) si vyžaduje společnou práci pedagogů. Nezanedbatelný podíl budou na výsledku jistě mít i projekty, kterými školy získávají z různých fondů a grantů finanční dotace. Výsledek získaných dat vypovídajících ve prospěch supervizní práce (k využití se přihlásilo 40 % zastoupených škol), byl zřejmě ovlivněn zařazováním vzájemných hospitací, k jejichž využívání ve školách se přihlásilo 80 % respondentů ale jen 16,5 % tak činí častěji. Nejméně je využíván v zastoupených školách akční výzkum, práce kouče, mentora a případové studie. Ale ani tato data nepovažujeme za extrémně nízká. Podle nich třetina zastoupených škol již využila práce mentora a každá čtvrtá škola využila práci kouče. I když není explicitně zřejmé, zda za mentora nebyl označen kolega ze školy určený pro uvádění začínajícího učitele. Ani zastoupení případových studií z více než 28 % a akčního výzkumu pedagogů z více než 16 % se nám nezdá nízké. Z uvedených dat nelze odvodit způsob využití, jestli výzkum a studie byly provedeny pedagogy nebo jestli se učitelé formou studia seznamovali se závěry již provedených výzkumů. I když výzkum prováděný přímo pedagogy má vyšší hodnotu z hlediska jejich rozvoje a společného učení, i alternativa, kdy se učitelé seznamují se závěry výzkumů má svou cenu, především pro sbližování teorie a praxe.

4. otázka zjišťovala, zda má škola vytvořený plán DVPP (ano, ne)

Tabulka 5: Vytvořený plán DVPP

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
ano	191	96,0 %
ne	8	4,0 %

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Výsledky u jednotlivých druhů škol jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 6: Plán DVPP podle druhu školy

Škola má vytvořený plán DVPP		
	ano	ne
MŠ	90 (95,7 %)	4 (4,3 %)
ZŠ	101 (96,2 %)	4 (3,8 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Ve většině zastoupených škol byl plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vytvořen. Rozdíl v tvorbě plánu DVPP byl 0,5 % ve prospěch základních škol.

5. otázka zjišťovala, zda plán DVPP zahrnuje i způsob vyhodnocení efektivity vzdělávání (stanovení kritérií u jednotlivých vzdělávacích aktivit).

Tabulka 7: Vyhodnocení plánu DVPP

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
ano	64	32,2 %
ne	135	67,8 %

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Výsledky u jednotlivých druhů škol jsou uvedeny v následující tabulce:

Tabulka 8: Vyhodnocení plánu DVPP podle druhu školy

Plán DVPP zahrnuje i způsob vyhodnocení efektivity vzdělávání		
	ano	ne
MŠ	29 (30,9 %)	65 (69,1 %)
ZŠ	35 (33,3 %)	70 (66,7 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Způsob, jakým bude vyhodnocena efektivita dalšího vzdělávání učitelů, má stanovený jen necelá třetina škol. O něco vyšší pozornost způsobu vyhodnocování věnují základní školy (o 2,4 %).

6. otázka zjišťovala, zda má každý učitel zpracovaný plán svého profesního rozvoje.

Tabulka 9: Plán profesního rozvoje učitele

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
ano	69	34,7 %
ne	130	65,3 %

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Výsledky u jednotlivých druhů škol jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 10: Plán profesního rozvoje učitele podle druhu školy

Každý učitel má zpracovaný plán svého profesního rozvoje		
	ano	ne
MŠ	31 (33 %)	63 (67 %)
ZŠ	38 (36,2 %)	67 (63,8 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Plánování profesního rozvoje je předpokladem pro profesní růst učitele. Úkol ředitele, zajišťovat soulad profesního rozvoje učitele se strategickými plány školy, lze obtížně plnit, jestliže si učitel svůj profesní rozvoj neplánuje (cíle, hlavní úkoly, způsob realizace). Učitelé v 65,3 % zastoupených škol tak nečiní. V porovnání druhů škol je o 3,2 % lepší situace v plánování profesního rozvoje učitelů v základních školách.

Interpretace výsledků dat u otázek č. 4, 5, 6

Výrazná většina zastoupených škol má vytvořený plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto zjištění je pozitivní jen potud, pokud si neuvědomíme, že plán dalšího vzdělávání je povinným plánem školy (§ 24 odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících). Některé školy se tak v našem výzkumném šetření de facto přihlásily k porušování zákona. Vzhledem k tomu, že dotazník nedokáže zjistit objektivní realitu, ale jen názory respondentů a jejich odpovědi, je možné, že škol, které nemají zpracovaný plán dalšího vzdělávání, bude více. Ne každý ředitel je ochoten otevřeně přiznat, byť ve formě anonymního dotazníku, že neplní povinnosti, které mu ukládá zákon. Podporou pro tento názor jsou i odpovědi respondentů u otázek č. 5 a č. 6, kdy téměř 68 % škol z našeho

šetření do plánu nezahrnuje způsob pro vyhodnocení efektivity vzdělávání svých učitelů a více než 65 % učitelů ze škol, které byly v šetření zastoupeny, si svůj profesní rozvoj neplánuje. Navíc nevíme zcela určitě, co si pod pojmem plán profesního rozvoje respondenti představují (neprokázané). I když kolegium ředitelů (pilotáž výzkumu) nemělo s tímto pojmem problémy a chápalo jej shodně, nelze z tohoto výsledku automaticky odvozovat stejné pochopení pojmu u všech respondentů. Provedená pilotáž vytvořila pouze předpoklad, který ale ve všech případech nemusel být naplněn.

7. otázka zjišťovala, zda má škola vypracovaný systém pro uvádění začínajícího učitele včetně konkrétního obsahu, termínů, způsobů vyhodnocení.

Tabulka 11: Systém uvádění začínajícího učitele

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
ano	75	37,7 %
ne	18	9,0 %
ne, ale vždy je určen jeden z kolegů, který se začínajícímu učiteli věnuje	103	51,8 %
jiné	3	1,5 %

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Výsledky u jednotlivých druhů škol jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 12: Systém uvádění začínajícího učitele podle druhu školy

Systém pro uvádění začínajícího učitele (obsah, termíny, způsob vyhodnocení)				
	ano	ne	určený kolega	jiné
MŠ	34 (36,2 %)	7 (7,4 %)	51 (54,3 %)	2 (2,1 %)
ZŠ	41 (39 %)	11 (10,5 %)	52 (49,5 %)	1 (1 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

I když zákon školám neukládá povinnost uvádění, většina zastoupených škol věnuje začínajícímu učiteli pozornost včetně pomoci (91 %). Podle vypracovaného systému, který specifikuje průběh uvádění i jeho vyhodnocení se tak děje více v základních školách (o 2,8 %). Mateřské školy o něco více využívají pro začínajícího učitele pomoc kolegy případně jiné způsoby (o 5,9 %). Systému uvádění nevěnuje pozornost 9 % zastoupených škol (o 3,1 % méně v základních školách).

Interpretace výsledků otázky č. 7

První rok praxe učitele a zkušenost, kterou získal v prostředí školy, má vliv na kvalitu jím poskytovaného vzdělávání i na jeho postoje a přístup k profesi, může se podílet i na jeho rozhodnutí profesi opustit. Zásadním motivem pro identitu učitele je pocit uspokojení z práce. Začínající učitel má většinou problémy s výukou i kázní ve třídě. Průběh vyučovací hodiny ho staví do situací, se kterými nemá zkušenost, a nemá zatím ani dostatek schopností k jejich řešení (Kyriacou, 2008). Formu podpory začínajícímu učiteli prostřednictvím určeného kolegy, ke které se přihlásilo téměř 52 % škol z našeho výzkumného vzorku, považujeme za vhodnou, protože zkušený kolega, který stejnou etapou již prošel, může být začínajícímu kolegovi cenným rádčem. Data, získaná odpovědí na tuto otázku, ale také ukázala, že u více než 60 % zastoupených škol míra pomoci učiteli není systematická, má spíše kolegiální charakter bez toho, aby byl pevně stanoven obsah a způsoby uvádění i způsoby vyhodnocování včetně termínů. Případný nedostatek pozornosti, který je ze strany vedení školy systému uvádění začínajícího učitele věnován, může v některých případech vést i k tomu, že stanovení uvádějího učitele je formální záležitostí a novému kolegovi není pomoc v potřebném rozsahu poskytována. Takový přístup má pak negativní vliv i na motivaci učitele, pro kterého je důležité vědomí, že si jeho práce i pokroků vedení školy všímá a oceňuje je. Příčinu toho, že 9 % zastoupených škol nevěnuje nastupujícímu učiteli žádnou pozornost, spatřujeme v absenci zákonné povinnosti pro poskytování této formy podpory včetně absence finančního ocenění pro realizátory podpory.

8. otázka zjišťovala, jakou část svého pracovního času věnují ředitelé systematickému rozvoji pedagogů.

Tabulka 13: Čas ředitele pro rozvoj pedagogů

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
méně než 10 %	90	45,2 %
méně než 20 %	62	31,2 %
méně než 30 %	30	15,1 %
méně než 40 %	14	7,0 %
více než 40 %	3	1,5 %

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Výsledky u jednotlivých druhů škol jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 14: Čas ředitele pro rozvoj pedagogů podle druhu školy

Jakou část svého pracovního času věnujete systematickému rozvoji pedagogů?		
	MŠ	ZŠ
méně než 10 %	40 (42,6 %)	50 (47,6 %)
méně než 20 %	25 (26,6 %)	37 (35,2 %)
méně než 30 %	19 (20,2 %)	11 (10,5 %)
méně než 40 %	8 (8,5 %)	6 (5,7 %)
více než 40 %	2 (2,1 %)	1 (1 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Odpovědi respondentů jsou ve shodě s mezinárodními zprávami v tom, že naši ředitelé systematickému rozvoji učitelů ve svých školách příliš času nevěnují. Nejpočetněji byla zastoupena varianta s méně než 10 %. V základních školách se k ní přihlásilo o 5 % respondentů více než ve školách mateřských. Variantu, více než 40 %, která by v čase změn požadavků i nastavených pravidel byla potřebná pro zvýšení kvality vzdělávání, uvádí jen minimum respondentů (1,5 %).

Rozčlenili jsme **odpovědi ředitelů** (respondentů) na **čas věnovaný systematickému rozvoji učitelů podle délky jejich praxe**. Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 15: Čas ředitele pro rozvoj pedagogů podle délky praxe ředitele

	Délka praxe ředitele			
	do 5 let	do 10 let	do 20 let	nad 20 let
méně než 10 %	16 (36,4 %)	23 (48,9 %)	25 (47,2 %)	26 (47,3 %)
méně než 20 %	10 (22,7 %)	13 (27,7 %)	21 (39,6 %)	18 (32,7 %)
méně než 30 %	11 (25 %)	9 (19,1 %)	4 (7,5 %)	6 (10,9 %)
méně než 40 %	7 (15,9 %)	1 (2,1 %)	2 (3,8 %)	4 (7,3 %)
více než 40 %	0	1 (2,1 %)	1 (1,9 %)	1 (1,8 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

V jednotlivých kategoriích pro délku praxe ředitele byla nejpočetněji zastoupena varianta, která vypovídá, že ředitelé zastoupení našimi respondenty věnují rozvoji učitelů méně než 10 % svého pracovního času (bez ohledu na délku jejich praxe). Dvacet a více procent svého pracovního času věnuje systematickému rozvoji učitelů 40,9 % ředitelů v kategorii s praxí do 5 let. V kategorii ředitelů s praxí do 10 let to bylo 23,3 %, s praxí do 20 let 13,2 % a s praxí nad 20 let pak 20 %.

Interpretace výsledků u otázky č. 8

Pojmem „systematický rozvoj pedagogů“ (znění otázky) jsme měli na mysli promyšlený a plánovitý postup ředitele, pro který si vyhraduje ve svém pracovním časovém snímku čas a věnuje se rozvoji učitele, který je vyváženě plánován (znalosti, schopnosti, chování, jednání) i řízen (řízení pracovního výkonu učitele). Vzhledem k poměrně široké formulaci je ale možné, že respondenti do odpovědi zahrnuli veškerý čas, který pedagogům ve svých školách věnují bez ohledu na nahodilost či systematickosti rozvoje.

Překvapivým zjištěním pro nás byla míra pracovního času, kterou věnují rozvoji pedagogů respondenti s praxí do 5 let. Ve srovnání s ostatními kategoriemi byla výrazně nejvyšší. Za překvapivé jsme označili zjištění proto, že na začátku svého působení ve funkci musí tito ředitelé zvládnout i problematiku řízení školy (ekonomika, právo, správa), kterou mají jejich služebně starší kolegové již zažitou. Teoreticky by jim tak na rozvoj svých kolegů mělo zbývat méně času než ředitelům s delší praxí. Důsledkem toho, že učitelům věnují naopak výrazně nejvíce času, může být jejich pociťovaná potřeba, přesvědčit své kolegy o své vizi, se kterou uspěli u konkursu a získat je pro její naplňování. Může se zde však

rýsovat i možnost, že zahlcení ředitele jinými úkoly, a z toho vyplývající nedostatek času pro pedagogický leadership a systematický rozvoj učitele, nebude jedinou příčinou (a možná ani rozhodující), proč ředitelé zastoupených škol věnují tak málo času práci s učiteli. Tato problematika by si jistě zasloužila bližší zkoumání.

9. položka se ptala na subjektivní pocit ředitele o rozsahu jeho kompetencí v dané problematice touto otázkou: Cítíte se být pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesního rozvoje odpovídajícím způsobem odborně vybaven?

Tabulka 16: Odbornost ředitele pro oblast profesního rozvoje pedagogů

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
rozhodně ano	10	5,0 %
ano, chybí mi pouze časová kapacita	97	48,7 %
spíše ne, uvítal bych rozšiřující vzdělávání v této oblasti včetně nácviku (např. vedení hodnotících pohovorů, ...)	92	46,2 %

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Výsledky u jednotlivých druhů škol jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 17: Odbornost ředitele pro oblast profesního rozvoje pedagogů podle druhu školy

	MŠ	ZŠ
rozhodně ano	6 (6,4 %)	4 (3,8 %)
ano, chybí mi pouze časová kapacita	43 (45,7 %)	54 (51,4 %)
spíše ne, uvítal bych rozšiřující vzdělávání včetně nácviku	45 (47,9 %)	47 (44,8 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

U respondentů převážil pocit vlastního odborného vybavení pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesního rozvoje. Překvapivě se však tato skupina respondentů početně významně nelišila od skupiny ředitelů, která tento pocit nemá a uvítala by tak rozšiřující vzdělávání v této oblasti včetně nácviku (rozdíl o 7,5 %). Více jsou o své odpovídající odbornosti přesvědčeni respondenti ze základních škol, kde činil rozdíl 10,4 % než jejich kolegové v mateřských školách (rozdíl 4,2 %).

I u této položky jsme odpovědi respondentů rozčlenili podle délky jejich praxe.

Tabulka 18: Odbornost ředitele pro oblast profesního rozvoje pedagogů podle délky praxe ředitele

	Délka praxe ředitele			
	do 5 let	do 10 let	do 20 let	nad 20 let
rozhodně ano	1 (2,3 %)	3 (6,4 %)	1 (1,9 %)	5 (9,1 %)
ano, chybí mi pouze čas	23 (52,3 %)	22 (46,8 %)	29 (54,7 %)	23 (41,8 %)
spíše ne → vzdělávání	20 (45,5 %)	22 (46,8 %)	23 (43,4 %)	27 (49,1 %)

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, 2015

Také zde jsme porovnali v jednotlivých kategoriích podle délky praxe rozdíl mezi skupinou respondentů, která se cítí být odpovídajícím způsobem odborně vybavena a pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesního rozvoje jí chybí nejvýše čas se skupinou respondentů se stejnou délkou praxe, kteří tento pocit nemají. Nejvíce pocítují deficit vzdělávání v této oblasti ředitelé s praxí nad 20 let, kde se obě skupiny k sobě nejvíce přiblížily (rozdíl 1,8 %). U ředitelů s praxí od 5 do 10 let činil rozdíl 6,4 % a s praxí do 5 let bylo dosaženo rozdílu 9,1 %. Nejvíce jsou tak o své odpovídající odbornosti přesvědčeni ředitelé, zastoupení našimi respondenty, s praxí od 10 do 20 let, kde byl rozdíl ve výši 13,2 %. Přesto by i v této kategorii 43,4 % respondentů uvítalo rozšiřující vzdělávání v dané problematice.

Interpretace výsledků u otázky č. 9

Získaná data z odpovědí u této otázky by bylo možné interpretovat i tak, že se nabízí jako jedna z možných odpovědí na řešení problematiky, kterou jsme nastínili v interpretaci u předchozí otázky. Jednou z dalších příčin, proč ředitelé škol (z řady našich respondentů) věnují málo času systematickému rozvoji učitelů, může být i jejich subjektivní pocit, že pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesního rozvoje nejsou odpovídajícím způsobem odborně vybaveni. V České republice neexistuje přípravné vzdělávání na funkci ředitele školy. Zákon o pedagogických pracovnících zavazuje nastupujícího ředitele nejpozději do dvou let od nástupu do funkce, získat znalosti v oblasti řízení školství (Zákon č. 563/2004 Sb., § 5). Mimo dalších možností může tyto znalosti ředitel získat i pouhým absolvováním studia pro ředitele v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které je v rozsahu 100 hodin a oblast Vedení lidí vůbec neobsahuje. Organizuje je kterákoli akreditovaná instituce. Vzhledem ke snadné dostupnosti a časové náročnosti, byl tento typ

vzdělávání pro ředitele zřejmě nejméně zatěžujícím, a lze předpokládat, že byl častou volbou pro získání kvalifikačních předpokladů. Absolvování tohoto povinného studia je bráno jako postačující po celý zbytek působení ředitele ve funkci. Ve Slovenské republice musí ředitel po základním funkčním vzdělávání absolvovat i inovační vzdělávání, Rakousko do povinného vzdělávání pro ředitele školy zařazuje moduly, které rozvíjejí i sociální dovednosti ředitele (komunikace a leadership, supervize, řešení konfliktů, rozvoj školy). Ředitelé českých škol moduly, které by rozvíjely jejich sociální dovednosti, v povinném výše popsáném vzdělávání nestudují. S oblastí vedení lidí se tak značná část ředitelů blíže neseznámila, pokud ji nestudovala v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Povinnost průběžného vzdělávání se vztahuje na všechny pedagogické pracovníky, a tedy i na ředitele školy. Systémový rámec pro vzdělávání ředitele však není stanoven a tak záleží jen na rozhodnutí ředitele, co do obsahu svého dalšího vzdělávání zařadí. Jestli se při svém vzdělávání soustředil na ukazatele, podle kterých byly (a stále ještě jsou) školy převážně hodnoceny, ať už ze strany zřizovatele nebo České školní inspekce (ekonomické ukazatele, soulad s právními předpisy), pak prioritním zájmem jeho dalšího vzdělávání nemuselo být pedagogické vedení. Vzhledem k realizovaným změnám v minulém období a tím i nárůstu nových povinností pro ředitele, se kterými bylo potřebné se vyrovnat (většinou bez jakékoli předchozí přípravy), na naplnění jeho dalších vzdělávacích potřeb možná nezbylo řediteli ani příliš prostoru. Na mysli máme například právní subjektivitu, problematiku slučování škol, kurikulární reformu, grantovou politiku, správní řízení, vyhlásování veřejných zakázek aj. Talis (2013) upozornil i na vysokou míru jeho vyučovací povinnosti. Ředitelé v České republice se díky své vyučovací povinnosti řadí mezi státy, kde 90 % a více ředitelů sladuje svou práci ředitele a učitele. Průměrný podíl ředitelů, kteří zároveň vyučují, se při tom v zemích zapojených do šetření pohyboval okolo 35 %. Výrazně vyšší míru vyučovací povinnosti mají oproti svým kolegům ze základních škol ředitelé mateřských škol (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.).

Z výše uvedených důvodů (nelze vyloučit i jiné vlivy) je možné, že se vytvořilo poměrně delší období, kdy ředitel nevěnoval problematice personálního řízení, pedagogického vedení a svému vzdělávání v této oblasti systematickou pozornost. Během tohoto období však zároveň možná ztratil i jistotu, a přidaly se obavy z možného selhání před kolegy (projev nižší odbornosti či dovednosti). Podporou daného názoru by mohla být vyslovená potřeba „včetně nácviku.“ Ukazuje se, že důležitým aspektem vzdělávání ředitelů je

nalezení rovnováhy mezi přijímáním a využíváním znalostí. Ředitel bývá často označován za manažera školy. Typem vzdělávání vhodným pro manažery však neprochází. Máme na mysli různé specifické formy rozvojových programů, tréninky rozvoje dovedností, hraní rolí, prezentace a řešení situací, které se podobají těm, se kterými se setkávají ve vlastní praxi. V teoretické části jsme rozebrali, že další vzdělávání lidí se odvíjí od identifikace jejich vzdělávacích potřeb z pohledu strategie organizace. Současnou strategií, na kterou je kladen důraz, je pedagogické řízení, zvyšování kvality výuky i kompetencí učitelů v rámci Kariérního systému, který jednu z klíčových rolí přisuzuje řediteli školy. Počítá s jeho kompetencemi, které souvisejí s řízením procesu výchovy a vzdělávání, s řízením změny, s vedením a řízením profesního rozvoje učitelů i s jeho schopností rozvíjet školu jako učící se organizaci. Aby nezůstala tato strategie jen formální záležitostí, musí kvalitní vzdělávání ředitele školy být v centru pozornosti. Jak zdůrazňuje Trojan (2014, s. 34), ředitel školy se stává, v souladu s moderními trendy zemí OECD, jedním z důležitých faktorů svojí kvalitou přímo determinující úspěšnost systému. Teorie managementu prostřednictvím procesu řízení změny ukazuje, že jedním z nepostradatelných znaků tohoto procesu je, vybavit lidi, kteří budou změnu realizovat, potřebnými kompetencemi. Domníváme se, že Kariérní systém bude změnou, která stává do ohniska pozornosti kompetence ředitele školy, které podle toho, co bylo ve školách posuzováno a za co byl ředitel hodnocen, nebyly výrazně zdůrazňovány ani sledovány (jejich existence se však předpokládala). Výsledky našeho výzkumného šetření přinesly zjištění, že téměř polovina ředitelů, kteří se šetření zúčastnili, nemá pocit, že je pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesionálního rozvoje odpovídajícím způsobem odborně vybavena. Výsledky nelze zevšeobecňovat a paušálně vztahovat na všechny ředitele škol. Přesto naznačily problematiku, která zasluhuje pozornost a bližší zkoumání. Pokud by i jiná šetření (s využitím různých výzkumných nástrojů) přinesla podobné výsledky, bylo by potřebné přijmout opatření, které mohou situaci řešit.

Shrnutí

Výzkumného šetření se zúčastnilo 199 ředitelů. Tento výzkumný vzorek i návratnost dotazníků (62,18 %) považujeme pro potřeby této práce za dostatečný. Poměrně rovnoměrně byly zastoupeny druhy škol i skupiny respondentů podle délky praxe ředitele školy ve funkci. Získaná data ale nelze zevšeobecnit a tak jejich interpretace i toto shrnutí se vztahuje jen k ředitelům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a byli ochotni svá data i názory sdělit.

Výzkumné šetření sledovalo, které nástroje profesního rozvoje používají ředitelé škol pro rozvoj svých pedagogů, a všímalo si i případného rozdílu v přístupu ředitele mateřské školy a ředitele základní školy.

Mezi nástroje, které používá nejvíce respondentů lze zařadit semináře mimo školu, hospitace vedení školy, jednání pedagogické rady, společnou tvorbu projektů, kurzy, poradenské služby, delegování včetně pravomocí, pověřování úkolem, sebehodnotící dotazníky, hodnotící pohovory s vedením školy, výměnu příkladů dobré praxe a pracovní dílny (řazeno sestupně). Žádný nástroj není využíván pouze jedním druhem školy (MŠ, ZŠ), rozdíly byly zaznamenány jen v míře zastoupení respondenty. Výrazně vyšší počet základních škol než škol mateřských využívá semináře pro celou sborovnu, což si vysvětlujeme nedostatečnou akumulací finančních prostředků i odlišnou organizací provozu u tohoto typu školy. Více základních škol také využilo možnost zahraniční stáže, e-learning, outdoorové aktivity, supervize, webináře a hodnotící rozhovory s vedením školy. Třetina oslovených ředitelů mateřských škol nikdy nevyužila hodnotící rozhovor pro hodnocení pracovních výsledků a profesního růstu svých učitelů. Výsledek může být ovlivněn velikostí tohoto typu školy, pocitem vzájemné blízkosti a častého průběžného hodnocení práce kolegů, vyplývajícího z každodenního styku. Pro rozvoj společné práce a učení učitelů je nejčastěji zařazována společná tvorba projektů. Značný počet respondentů se přihlásil i k zařazování vzájemných hospitací, ale jsou využívány spíše výjimečně a tak k využívání odborného a metodického potenciálu učitelů příliš nedochází. Stejně zjištění zaznamenala ve své výroční zprávě i Česká školní inspekce (ČSI, 2014).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je většinově organizované podle plánu dalšího vzdělávání, který ale u více než poloviny zastoupených škol nezahrnuje způsoby pro vyhodnocení efektivity vzdělávání, ani nevychází z plánů profesního rozvoje učitelů (ve

více než polovině škol plán profesního rozvoje učitelé nemají vypracovaný). Přístup ředitelů ZŠ a ředitelů MŠ k této problematice můžeme označit za vyrovnaný. Obtížnou fází jak ukázaly výsledky výzkumného šetření je tedy především hodnocení výsledků vzdělávání. Jaké jsou účinky realizovaných vzdělávacích aktivit, jestli vzdělávání podporuje cíle školy a pomáhá učitelům k jejich dosažení, však nelze zjistit bez jeho pravidelného vyhodnocování. Pro úspěšnou školu je také důležité, aby profesní rozvoj jejich učitelů byl v souladu se strategickými plány školy. Pro harmonizaci plánů na úrovni školy s plány profesního rozvoje učitelů je potřebné mít uvedené plány zpracované. Každý učitel by měl formulovat plán svého osobního rozvoje, který se stane součástí plánu dalšího vzdělávání školy. Zpracování tohoto plánu je potřebné i pro zvýšení efektivity vzdělávání učitele, jeho motivace i převzetí významné části odpovědnosti za své vlastní vzdělávání. Ředitelé škol by tedy při sestavování plánu dalšího vzdělávání pedagogů své školy neměli tuto úroveň opomíjet a smířovat se s její absencí.

Začínajícímu učiteli poskytují školy podporu převážně prostřednictvím určeného kolegy, ale většinou bez vypracovaného systému, který by specifikoval obsah a způsoby uvádění i způsoby vyhodnocování realizace procesu uvádění v určených termínech. Ani zde nebyly zaznamenány větší rozdíly v přístupu ředitele základní školy a ředitele mateřské školy. Vypracovaný systém napomáhá lepší orientaci aktérů a snižuje případnou formálnost, která může nastat v případě, kdy je uvádějící učitel určen, ale dále se již vedení školy nezajímá, zda a jakým způsobem uvádění probíhá.

Úspěšný ředitel ovlivňuje vzdělávací proces tím, že systematicky pomáhá učitelům, aby lépe a efektivněji učili. Výsledky šetření ukázaly, že ředitelé škol nevěnují systematickému rozvoji učitelů tolik času, kolik by mu vzhledem k jeho významu přináleželo. Navíc poukázaly na další aspekt. Všeobecně se má za to, že na vině nízké časové dotace ředitelů ve prospěch řízení pedagogického procesu a profesního rozvoje učitelů je zaneprázdněnost ředitele jinými úkoly, zejména administrativní povahy. Tato skutečnost se také u téměř poloviny respondentů potvrdila. Významně se však nelišila od skupiny ředitelů, kteří se necítí být pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesního rozvoje odpovídajícím způsobem odborně vybaveni. Tito ředitelé by uvítali rozšiřující vzdělávání v této oblasti včetně nácviku. Ukazuje se, že vzdělávání ředitelů zůstalo oblastí vedení lidí dlužno. Deficit vzdělávání v této oblasti pocítují nejvíce respondenti s praxí nad 20 let. Nepotvrdilo se, že by oslovení ředitelé po nástupu do funkce viděli svou prioritu v osvojení

si ekonomické a právní problematiky na úkor práce s učiteli. Výzkumné šetření ukázalo, že to naopak byli právě oni (ředitelé s praxí do 5 let), kdo systematickému rozvoji učitelů oproti svým služebně starším kolegům věnoval nejvíce času. Řešení problému bude tedy zřejmě hlubší, než je pouhé zmírnění administrativní zátěže u ředitelů škol. Vedení lidí vyžaduje různorodé a široké dovednosti. Práce s resistantními učiteli a jejich vzdělávání, vedení hodnotících pohovorů včetně začlenění konstruktivní kritiky při různých přístupech učitelů apod., jsou střípky v široké mozaice dané problematiky. Ne každý vedoucí pracovník umí nastudovanou teorii stejně efektivně převést do praxe. Obava z možného selhání (projev nižší odbornosti či dovednosti) může pak vést i k tomu, že se dané problematice ředitel záměrně vyhýbá a nevěnuje se jí na odpovídající úrovni s poukazem na nedostatek času.

10 Závěr

Problematika úspěšných škol a vzdělávání a rozvoj jejich klíčových aktérů (učitelů) je širokou oblastí. Práce přináší stručný vhled do této problematiky, který by mohl být využit řediteli škol. Podrobněji se zabývá činnostmi ředitele při respektování specifik školy. Upozorňuje na diferenciovanou formu intervence ředitele v jednotlivých fázích pracovní kariéry učitele. Profesní rozvoj musí být trvalou záležitostí, týkat se všech učitelů a soustředit se na naplnění vize školy. Právě profesionální přístup učitelů, jejich odbornost a ochota jsou zárukou naplnění vize a cílů školy i rozhodujícím faktorem pro vytváření školy jako učící se organizace. Řízení školy jako učící se organizace vyžaduje od ředitele především vysokou úroveň kompetencí leadera (měkké kompetence) – emoční inteligence, komunikace, motivování kolegů ke vzdělávání a učení, schopnost analyzovat a vyhodnocovat informace, poskytovat účinnou a motivující zpětnou vazbu aj. V případě učící se organizace nejde o jev trvalý, ale o nikdy nekončící proces.

Práce si kladla za cíl popsat nástroje profesního rozvoje a zjistit jejich využívání v mateřských a základních školách. Cíl se podařilo naplnit, i když samozřejmě zdaleka nebylo téma vyčerpáno. Nejde o úplný výčet nástrojů, ale o výběr provedený autorkou práce, který byl veden její představou o vhodnosti jejich využití ve školní praxi. Tato představa byla potvrzena i výzkumným šetřením, které prokázalo, že uvedené nástroje jsou využívány v praxi oslovených mateřských a základních škol. Rozdíly byly zjištěny v míře jejich využití a následně popsány v interpretaci u jednotlivých otázek dotazníku i v závěrečném shrnutí.

Bylo zjištěno, že vzdělávání téměř ve všech školách respondentů probíhá podle plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jehož součástí ale většinou nejsou plány profesního rozvoje učitelů (nejsou zpracovávány) a plán dalšího vzdělávání také většinou neobsahuje způsob vyhodnocení efektivity vzdělávání. Z jednotlivých etap procesu vzdělávání, kterými jsou identifikace vzdělávacích potřeb a definování cílů vzdělávání, plánování vzdělávání, realizace vzdělávacího procesu a hodnocení výsledků vzdělávání, oslovení ředitelů ve shodě s odbornou literaturou považují zřejmě za nejobtížnější hodnocení výsledků vzdělávání, vzhledem k vysokému počtu respondentů, kteří způsob vyhodnocení efektivity vzdělávání do plánu vzdělávání nezahrnují. Tento problém není ale výlučnou záležitostí jen českých škol. Například přehledová studie Borko (2004), která se

zabývala profesním rozvojem učitelů v USA, došla k závěru, že programy profesního rozvoje jsou často fragmentované, povrchní a bez zpětné vazby o tom, co se v nich učitelé naučili (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012). Ředitel školy by však měl nést i část odpovědnosti za osobní růst a úspěch každého učitele ve sboru (větší díl je na učiteli samém). Odpovědnost ředitele vyplývá ze školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., § 164), kdy na úrovni školy odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání → tedy kvalitu učitelů a jejich profesní rozvoj. Bez toho, aby ředitel vyhodnocoval vzdělávání učitele a aplikaci jeho profesního rozvoje do vlastního vyučování (nové znalosti, dovednosti, ochotu měnit a rozvíjet pojetí výuky), je naplnění dílu odpovědnosti ředitele velmi složité. Pouhá účast učitele v dalším vzdělávání nemusí mít na jeho profesní rozvoj téměř žádný vliv, zvláště při vědomí, že vedení školy jiný aspekt v oblasti jeho vzdělávání a rozvoji nehodnotí.

Naprostá většina škol zastoupených ve výzkumném šetření deklarovala pomoc poskytovanou začínajícím kolegům. Forma pomoci má však spíše kolegiální charakter bez pevně stanoveného obsahu, způsobu uvádění, termínů i vyhodnocení. Vklad ze strany vedení školy se tak většinou omezuje na určení uvádějícího učitele a část oslovených škol nevěnuje nastupujícímu učiteli žádnou pozornost (9 %). Ke zlepšení situace by mohlo napomoci právní zakotvení systému uvádění, včetně finančního ocenění pro realizátory podpory, na jehož základě by také bylo možné specifikovat obsah a možné způsoby poskytované podpory. Zákonné právo začínajícího učitele na podporu by zvýšilo jeho jistotu, informovanost o průběhu uvádění a odstranilo případný pocit obtěžování kolegy (uvádějícího učitele), se kterým možná i někteří začínající kolegové ke svému adaptačnímu období přistupují. Tento pocit jim pak může bránit i ve specifikaci jejich konkrétních potřeb a tím i zisku co největšího množství potřebných poznatků a informací (lidé se učí různým tempem i způsoby).

Mezinárodní i některá česká šetření ukazují, že se ředitelé českých škol personálně rozvojové práci nevěnují do té míry, jak by si vzhledem ke svému významu zasloužila a vyčerpávají se administrativou a provozními problémy (McKinsey & Company, 2010), (Prášilová, 2001). Tuto skutečnost potvrdilo i naše výzkumné šetření. Navíc přineslo i zajímavá zjištění. Výrazně nejvíce svého pracovního času věnovali rozvoji svých učitelů respondenti s délkou praxe ředitele do 5 let. Tím za svou osobu popřeli názor, že se ředitelé po svém nástupu do funkce věnují problematice řízení školy a na personálně rozvojovou

práci jim příliš času nezbyvá. Na nedostatek času pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesního rozvoje poukazovala téměř polovina všech oslovených ředitelů. Bylo by potřebné vytvořit ředitelům škol prostor, aby měli čas se svým kolegům věnovat v rámci standardní pracovní doby a zbýval jim tak čas i na jejich vlastní rozvoj. Stanovit přesně ohraničené oblasti, které budou spadat do agendy ředitele (dále je již nerozšiřovat) a od ostatních povinností jej zcela oprostít nebo poskytnout škole aparát, který by tyto agendy zajišťoval. Agenda ředitele by se měla vztahovat k procesu vzdělávání → řízení pedagogického procesu, zlepšování kvality výuky, kvalita vzdělávacích programů, vedení lidí a rozvoj školy. Potřebným krokem je i výrazné snížení míry vyučovací povinnosti ředitele školy.

Výsledky našeho výzkumného šetření přinesly také zjištění, že téměř polovina ředitelů, kteří se šetření zúčastnili, nemá pocit, že je pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesionálního rozvoje odpovídajícím způsobem odborně vybavena. Je možné, že tento subjektivní pocit nedostatečné odbornosti se pak promítá i do nízké časové dotace ředitele, kterou vyčleňuje pro systematický rozvoj učitelů a kterou prokázalo i výzkumné šetření. Role ředitele (vedle role učitele) je považována za klíčovou pro rozvoj školy a kvalitu vzdělávacího procesu. Je proto nutné zajistit úroveň schopností, kterou tato role vyžaduje, aby ředitel mohl naplnit to, co se od něj očekává. Chybí standard ředitele, který by mohl být východiskem pro systém jeho dalšího vzdělávání. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje pro rozmezí let 2015-2020 (MŠMT, 2015) počítá s revizí standardu studia vedoucích pracovníků v systému DVPP s důrazem na dovednosti pedagogického vedení. Toto opatření však bude spíše řešit situaci nastupujících ředitelů. Na svůj subjektivní pocit nedostatečné odbornosti ale poukázali stávající ředitelé (nejvíce ji pocítují respondenti s praxí nad 20 let). Považujeme proto za potřebné stanovit systémový rámeček povinného inovativního vzdělávání pro ředitele škol. Pro zajištění kvality tohoto vzdělávání je také potřebné vymezit jako jediného poskytovatele pedagogické fakulty vysokých škol a zamezit tomu, že ředitelé budou získávat kvalifikační předpoklady od organizací s různou úrovní poskytovaných programů. Dlouhodobý záměr vzdělávání počítá i s individuálními formami podpory ředitele jako je koučování, síťování, shadowing, výměny a zahraniční stáže. Doplnili bychom potřebnou podporu ředitele i o specifické formy rozvojových programů a tréninky rozvoje dovedností, které zajistí řediteli vyšší míru jistoty i odvahy k praktické realizaci ve škole a rovnováhu mezi přijímáním znalostí a jejich využíváním.

Za jedno ze základních kritérií úspěšné a učící se školy (organizace) považujeme vzdělávání a podporu pedagogických a řídicích pracovníků. Pokud bude docházet k jejich rozvoji, bude docházet i k rozvoji škol. Jejich schopnost a motivace k permanentnímu učení, mohou být klíčovým faktorem pro zvyšování kvality vzdělávání. *„S mírnou nadsázkou můžeme říci, že pokud se přestávají učit učitelé, přestávají se učit i jejich žáci a studenti a pro kvalitu pedagogické práce má tato skutečnost často smrtící účinky“* (Světlík, 2009, s. 14).

Seznam použitých zdrojů

- ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BĚLOHLÁVEK, František, 2009. *Jak vést rozhovory s podřízenými pracovníky*. 1. vyd. Praha: Grada, 133 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-2313-6.
- BĚLOHLÁVEK, František, Pavol KOŠŤAN a Oldřich ŠULEŘ, 2006. *Management*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 724 s. ISBN 80-251-0396-x.
- BĚLOHLÁVEK, František, 2000. *Jak řídit a vést lidi*. Vyd. 1. Praha: Computer Press, 92 s. Business books (Computer Press). ISBN 80-7226-308-0.
- BORKO, H. (2004). *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*. Educational Researcher, Vol. 33, No. 8, pp. 3–15
- CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka, 2012. *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 160 s. ISBN 978-80-904531-5-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Zuzana, 2012. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. V Praze: C.H. Beck, 559 s. ISBN 978-80-7400-347-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Zuzana, 2004. *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. Praha: C.H. Beck, 157 s. Beckovy odborné slovníky. ISBN 80-7179-468-6.
- EURYDICE, 2011. *Formální vzdělávání dospělých: Koncepce a praxe v Evropě*. Brussels: Eurydice, 88 s. ISBN 978-92-9201-170-3.
- FISCHER, Walter A. a Michael SCHRATZ, 1997. *Vedení a rozvoj školy: do budoucnosti s novou kulturou řízení*. Brno: Paido, 173 s. ISBN 80-85931-34-6.
- FISCHER-EPE, Maren, 2006. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 187 s. ISBN 80-7367-140-9.

- FOLWARCZNA, Ivana, 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 238 s. Management. ISBN 978-80-247-3067-7.
- GALLWEY, W., 2004. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti: metoda Inner Game*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 255 s. ISBN 80-7261-115-1.
- HARRISON, R., 2005. Learning and Development. ed., London, CIPD,2005 in Armstrong, M. *Řízení lidských zdrojů*. Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 233 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- JONSON, K. F., 2008. *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks CA: Corwin Press in LAZAROVÁ, Bohumíra. Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
- KAŠPAROVÁ a kol., 2014. *Národní zpráva šetření Talis 2013*. Praha. ČŠI.
- KOHNNOVÁ, Jana, 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 181 s. ISBN 8072901486.
- KOUBEK, Josef, 2007. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KOUBEK, Josef, 2004. *Řízení pracovního výkonu*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 209 s. ISBN 80-7261-116-x.
- KUBEŠ, Marián a Ľubica ŠEBESTOVÁ, 2008. *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. 1. vyd. Praha: Grada, 147 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2314-3.

- KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 155 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2011. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2010. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Roč. LX, číslo 3-4/2010, s. 59-69.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ, B., CPINOVÁ, S., 2004. *Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů*. Učitelské listy: měsíčník Agentury Strom, Praha: Agentura Strom, 3 s. 4-4. ISSN 1210-6313.
- MALACH, Josef, 2007. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 132 s. ISBN 978-80-7368-291-0.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MLČÁK, Zdeněk, 2002. *Psychická zátěž učitelů a sociálně suportivní chování ředitele školy*. In: Učitelé a zdraví 4. Brno: Nakladatelství – Pavel Křepela, 2002. s. 27-38. ISBN 80-902653-9-4.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika. Roč. 53, č. 3, s. 300-308. ISSN 0031-3815.
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2002. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 90 s. ISBN 80-7067-941-7.

OBDRŽÁLEK, Zdeněk, 2008. *Vedení a řízení školy jako element systému její kvality*. In: Komenský, ročník 132, č.5/2008, s. 13-16. ISSN 0323-0449.

PELECH, Lubomír a Zdena BEDNÁŘOVÁ, 2003. *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 99 s. Co, jak, proč? ISBN 80-7239-148-8.

PLAMÍNEK, Jiří, 2012. *Vedení porad. Jak dosáhnout maximálního výsledku s minimem lidí, času a energie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 120 s. ISBN 978-80-247-4118-5.

PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Tajemství úspěchu*. Praha: Grada Publishing, a.s. 192 s. ISBN 978-80-247-3658-7.

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

PLAMÍNEK, Jiří, 2008. *Vedení lidí, týmů a firem – Praktický atlas managementu*. 3. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 204 s. ISBN 978-80-247-2448-5.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

POL, Milan, 2013. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita, 196 s. ISBN 978-80-210-6130-9.

POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno. Masarykova univerzita, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ, 1999. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: STROM, s. 78. ISBN 80-86106-07-1.

PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 212 s. ISBN 80-244-1415-5.

PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2003. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: VUP, 164 s. ISBN 80-244-0676-4.

PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2001. *Využití výsledků profesiografického šetření pro stanovení obsahu profesního vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků*. Disertační práce. Olomouc: PedF UP.

PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Grada Publishing a.s., 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RÝDL, Karel, 1999. *Proč a za jakých podmínek se má škola měnit*. Učitelství listy, roč. 7, č. 2, s. 8-9.

SEKOT, Aleš, 2011. *Stárnoucí pracovní síla v kontextu stárnoucí společnosti*. In LAZAROVÁ, B. a kol. *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011, s. 11-18. ISBN 978-80-7315-206-2.

SENGE, Peter M., 2007. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 440 s. ISBN 978-80-7261-162-1.

SCHMUCK, Richard A., 1997. *Practical action research for change. Arlington Heights (Illinois): Sky Light Professional Development*. In Nezvalová, D. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika. 2003, roč. 53, č. 3, s. 302.

SLAVÍKOVÁ, Lenka, 2008. *Řízení školy a vytváření učící se organizace*. Orbis Scholae, roč. 2, číslo 3, s. 37-51.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2013. *Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte*. Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol. Roč. 19, č. 3-4/2013, s. 4-6.

STARÝ, Karel, Dominik DVOŘÁK, David GREGER a Karolína DUSCHINSKÁ, 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: UK, Karolinum, 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.

- STRINGER, Ernest T., 1996. *Action research: a handbook for practitioners. Thousands Oaks (California): Sage Publications.* In Nezvalová, D. *Akční výzkum ve škole.* Pedagogika. 2003, roč. 53, č. 3, s. 302.
- SVĚTLÍK, Jaroslav, 2009. *Marketingové řízení školy.* Praha: Wolters Kluwer, 328 s. ISBN 978-80-7357-494-9.
- ŠNEBERGER, Václav, 2012. *Koučovací přístup v práci učitele: příručka.* Ostrava: Repronis, 2012. 17 s. ISBN 978-80-7329-332-1.
- TICHÁ, Ivana, 2005. *Učíci se organizace.* Praha: Alfa Publishing, 141 s. ISBN 80-86851-19-2.
- TOMKOVÁ, Anna, 2012. *Rámec profesních kvalit učitele.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.
- TROJAN, Václav, 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení.* 1. vyd. Praha: Wolter Kluwer, 92 s. ISBN 978-80-7478-539-9.
- TRUNDA, Jiří, 2012. *Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.* Praha: NÚV, 19 s. ISBN 978-80-87063-62-0.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů.* 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí. Odemkněte potenciál svých spolupracovníků.* Grada Publishing, 128 s. ISBN 978-80-247-0882.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách.* Praha: Grada Publishing, 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
- URBAN, Jan, 2008. *Jak zvládnout 10 nejobtížnějších situací manažera.* 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 200 s. ISBN 978-80-247-2465-2.
- URBÁNEK, Petr, 2007. *Klima učitelského sboru ZŠ a jeho hodnocení ředitelem školy.* In: *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV, [CD-ROM].* České Budějovice: PedF JČU.

VAŠTÁTKOVÁ, Jana, Michaela PRÁŠILOVÁ, 2007. *Česká škola = učící se škola?* Pedagogická orientace, č. 1, s. 5-11. ISSN 12-11-4669.

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

VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ, 2006. *Moderní management v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 295 s. ISBN 80-7261-143-7.

VODÁK, Jozef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 240s. ISBN 978-80-247-3651-8.

WALTEROVÁ, Eliška, 2010. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Karolinum, 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.

WALTEROVÁ, Eliška, 2006. *Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy*. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník referátů 14. konference ČAPV. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU, ISBN 80-7043-483-X.

WHITMORE, John, 2013. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. 3. doplněné a přepracované vydání. Praha: Management Press, 243 s. ISBN 978- 80-7261-209-3.

ZELINOVÁ, Milota, 2004. *Výchova člověka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo humanistickej výchovy*. Prešov: Rokus, 166 s. ISBN 80-89055-48-6.

Elektronické zdroje:

ČŠI, 2015. *Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení* [online]. Česká školní inspekce, Praha. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Ceska-skolni-inspekce-predstavila-model-kvalitni-s>>.

ČŠI, 2014. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014* [online]. Česká školní inspekce, Praha. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-rok>>.

EURYDICE, 2012. *Klíčové údaje o učitelích a ředitelích škol v Evropě* [online]. Evropská komise, 2012. Dostupné na WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151CS_HI.pdf>.

MCKINSEY & COMPANY, 2010. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. Praha: McKinsey & Company, 2010. Dostupné na WWW: <http://cosiv.cz/files/materialy/cesky/2010_09_02_McKinsey-Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_rezeni.pdf>.

MŠMT, 2015. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>>.

MŠMT, 2014. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství* [online]. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>>.

MŠMT, 2013. *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>>.

NIDV, 2007. *Kariérní systém* [online]. Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné na WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>>.

OECD, 2012. SANTIAGO, P., GILMORE, A., NUSCHE, D., SAMMONS, P. *Zpráva o hodnocení vzdělávání v České republice* [online]. Organisation for Economic Co-operation and Development. Dostupné na WWW: <www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>.

Outdoored.cz, 2015. *Vzdělávání učitelů* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.outdoored.cz/cz/teacher-training.php>>.

Riehl, Carolyn, Kenneth Leithwood, 2010. *Efektivní vedení škol v 21. století* [online]. Konference, Praha. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/reditele-skol-se-pripravuji-na-vyzvy-noveho-tisicileti>>.

Rvp.cz, 2015. *Virtuální hospitace* [online]. Metodický portál RVP. Dostupné na WWW: <<http://audiovideo.rvp.cz/kategorie/H>>.

STEM/MARK, 2009. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. 2. část. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání* [online]. Praha, 102 s. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/10098_1_1/download/>.

Talis, 2013. *Česká školní inspekce zveřejňuje analytickou zprávu z šetření Talis 2013* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-analytickou-zprav>>.

Talis, 2008. *Talis 2008: Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Vysledky-TALIS-2008-Hodnoceni-ucitelu-a-poskytovani>>.

Právní předpisy:

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, v platném znění.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, v platném znění.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, v platném znění.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění.

Seznam použitých zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
ICT	Informační a komunikační technologie
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
ŠVP	Školní vzdělávací program
Talis	Mezinárodní šetření o vyučování a učení (Teaching and Learning International Survey)
VŠ	Vysoká škola
VÚP	Výzkumný ústav Praha
ZŠ	Základní škola

Seznam tabulek

Tabulka 1: Působnost ředitele (MŠ nebo ZŠ).....	73
Tabulka 2: Délka praxe ředitele.....	74
Tabulka 3: Využití nástrojů profesního rozvoje	75
Tabulka 4: Rozdíly ve využívání nástrojů profesního rozvoje podle druhu školy	77
Tabulka 5: Vytvořený plán DVPP	81
Tabulka 6: Plán DVPP podle druhu školy	81
Tabulka 7: Vyhodnocení plánu DVPP.....	81
Tabulka 8: Vyhodnocení plánu DVPP podle druhu školy.....	81
Tabulka 9: Plán profesního rozvoje učitele	82
Tabulka 10: Plán profesního rozvoje učitele podle druhu školy	82
Tabulka 11: Systém uvádění začínajícího učitele.....	83
Tabulka 12: Systém uvádění začínajícího učitele podle druhu školy.....	83
Tabulka 13: Čas ředitele pro rozvoj pedagogů	85
Tabulka 14: Čas ředitele pro rozvoj pedagogů podle druhu školy	85
Tabulka 15: Čas ředitele pro rozvoj pedagogů podle délky praxe ředitele	86
Tabulka 16: Odbornost ředitele pro oblast profesního rozvoje pedagogů.....	87
Tabulka 17: Odbornost ředitele pro oblast profesního rozvoje pedagogů podle druhu školy	87
Tabulka 18: Odbornost ředitele pro oblast profesního rozvoje pedagogů podle délky praxe ředitele	88

Přílohy

Dotazník: Zvyšování pedagogických kompetencí ředitelem školy

Vážená kolegyně, kolego,

prosím o několik minut Vašeho času k vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Předem děkuji za Vaši vstřícnost a ochotu. S úctou Brožová Věroslava

Druh školy

- MŠ
 ZŠ

Počet let ve funkci ředitele školy

- do 5 let
 do 10 let
 do 20 let
 nad 20 let

Které formy využíváte pro rozvoj pedagogů školy, jak často? (1 = nikdy, 5 = často)

	1	2	3	4	5
semináře mimo školu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
semináře pro celou sborovnu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
přednášky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kurzy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pracovní dílny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
případové studie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sebehodnotící dotazníky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pověřování úkolem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
instruktáž	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rotace práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
asistování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
delegování včetně pravomocí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
workshop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hodnotící pohovory s vedením školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brainstorming, brainwriting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vzájemné hospitace učitelů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

webináře	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hospitace vedení školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
akční výzkum pedagogů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jednání pedagogické rady	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
práce mentora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
práce kouče	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
práce tutora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stáže ve školkách	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zahraniční stáže	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výměna příkladů dobré praxe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
společná tvorba projektů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
profesní portfolio učitele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assessment centre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
development centre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
outdoorové aktivity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
360° zpětná vazba pro hodnocení učitelů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
supervize	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ukázkové hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
poradenské služby (školní psycholog, spec. pedagog, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Škola má vytvořený plán DVPP

- ano
 ne

Plán DVPP zahrnuje i způsob vyhodnocení efektivity vzdělávání (stanovení kritérií u jednotlivých vzdělávacích aktivit)

- ano
 ne

Každý učitel má zpracovaný plán svého profesionálního rozvoje

- ano
 ne

Škola má vypracovaný systém pro uvádění začínajícího učitele, včetně konkrétního obsahu, termínů, způsobu vyhodnocení

- ano
- ne
- ne, ale vždy je určen jeden z kolegů, který se začínajícímu učiteli věnuje
- jiné

Jakou část svého pracovního času věnujete systematickému rozvoji pedagogů

- méně než 10%
- méně než 20%
- méně než 30%
- méně než 40%
- více než 40%

Cítíte se být pro vedení pedagogů v oblasti jejich profesionálního rozvoje odpovídajícím způsobem odborně vybaven?

- rozhodně ano
- ano, chybí mi pouze časová kapacita
- spíše ne, uvítal bych rozšiřující vzdělávání v této oblasti včetně nácviku (např. vedení hodnotících pohovorů, ...)