

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra sociologie a andragogiky

**MANAŽERSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ VEDOUCÍCH  
ZDRAVOTNICKÝCH PRACOVNÍKŮ V NEMOCNICI BÍLOVEC**

**Managerial training for leading healthcare workers in the Bílovec's  
hospital.**

Magisterská diplomová práce

**Bc. Irena Lačňáková**

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

Irena Lačňáková

V Olomouci dne 30.3.2011

## Obsah

1. Úvod.....	1
2. Terminologické ukotvení.....	3
3. Objekt práce - prostředí nemocnice, struktura zaměstnanců .....	12
3.1. Organizační struktura Bílovecké nemocnice, a.s. (viz příloha č.2).....	12
4. Kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání.....	17
4.1. Kompetenční model.....	21
5. Klíčové kompetence vedoucích zdravotnických pracovníků Bílovecké nemocnice..	23
6. Kompetenční model.....	26
6.1 Tvorba předběžného kompetenčního modelu.....	27
6.2 Identifikace kompetencí.....	27
6.3 Přípravná fáze .....	28
6.4 Fáze získávání dat.....	30
6.5 Fáze analýzy a klasifikace kompetencí.....	31
6.6 Popis a tvorba kompetencí a předběžného kompetenčního modelu.....	36
6.7 Ověření a validizace vzniklého předběžného kompetenčního modelu.....	38
6. Plán vzdělávání podle kompetencí .....	42
7. Projekt vzdělávací akce .....	44
7.1 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb .....	45
7.1.1 Výukový cíl jako základní stavební jednotka vzdělávacího programu .....	45
7.1.2. Stanovení profilu účastníka vzdělávací akce a profilu absolventa (vstupy a výstupy).....	50
7.2. Určení obsahu vzdělávací akce.....	51
7.2.1. Inventář disciplín .....	51
7.2.2 Studijní plán.....	51
7.2.3 Tvorba studijních materiálů .....	56
7.2.4 Přehled lektorů.....	56
7.2.5 Organizační zabezpečení vzdělávací akce.....	59
7.2.6 Materiální, technické a finanční zabezpečení vzdělávací akce-předkalkulace. ....	60
7.2.7 Návrh způsobu evaluace vzdělávací akce.....	60
8. Závěr .....	65
Anotace .....	66

9. Seznam použité literatury .....	67
Přílohy:.....	69

# 1. Úvod

Manažer, manažerské dovednosti, dobrý manažer. To jsou všechno velmi moderní a často frekventovaná slovní spojení. Takového manažera si zřejmě představujeme všichni velmi podobně. Pravděpodobně je to muž oblečen v dobře padnoucím značkovém obleku, sedící za velkým stolem v prostorné kanceláři. Ale napadlo Vás někdy, že manažerem je i lékař, či zdravotní sestra?

Prostředí nemocnice je svým způsobem velmi podobné prostředí jakékoliv jiné organizace. Má svou vizi, strategii, cíle, strukturu, kulturu, zaměstnance a v neposlední řadě své „zákazníky“, kterým nabízí svůj produkt v konkurenčním prostředí. Drobný rozdíl zde však existuje, neboť produktem je služba. Specifičnost této služby je dána především její vysokou odborností, nepostradatelností, hloubkou lidskosti v ní obsažené a mnohdy její neodkladností.

V poslední době je ve sdělovacích prostředcích věnována poměrně značná pozornost srovnávání jednotlivých nemocnic podle různých kritérií. Jedním z nich je například kvalita poskytovaných služeb. Rozdíly zde jsou patrné, ale překvapivě nebývají způsobeny pouze různým stupněm odbornosti jednotlivých pracovišť, nebo jejich vybavením. V kvalitě poskytovaných služeb se totiž může skrývat mnoho proměnných. Od délky čekání na ošetření, přes chování personálu až k čistotě koupelny.

V centru pozornosti mé práce jsou lidé, kteří onu nepostradatelnou službu poskytují. Oni jsou ti, kteří tvoří klima dané nemocnice a jsou to právě oni, kdo mohou svým lidským přístupem, empatií a ochotou drobné nedostatky učinit zcela bezvýznamnými.

Léta se pohybuji v prostředí lékařů a sester v různých zdravotnických zařízeních a mnohokrát jsem si všimla zajímavého jevu. Existují špičková pracoviště, kde má personál k dispozici nejmodernější vybavení a má znalosti na vysoké úrovni, ale sestry a lékaři se do práce nějak netěší. Mezilidské vztahy na pracovišti jaksi „neklapou“. A samozřejmě úplně naopak – v obyčejné nemocnici na periferii, kde je omezená vybavenost, nedostatek peněz a otlučená lůžka, se lidi do práce těší. Tady se pacienti ocitají v domáckém prostředí, jsou středem veškerého zájmu personálu, nikomu na obtíž. Co za tím vězí?

Ve své práci se budu zabývat manažerskými kompetencemi vedoucích zdravotnických pracovníků v konkrétní nemocnici, vedoucích lékařů, primářů a staničních sester. Některé manažerské dovednosti, jako například umění motivace, schopnost své

podřízené nadchnout, mentoring, či delegování, mohou zásadním způsobem ovlivnit pracovní nasazení a způsob vykonávání tak krásné služby, jakou je pomoc člověka člověku. Někteří lidé tyto dovednosti mají vrozené a pouze je kultivují, jiní se jim musí naučit. V lékařské profesi se na manažerskou oblast příliš nemyslí. V popředí profesního rozvoje lékařů a sester jsou pouze odborné znalosti, jejich stupeň je předepsán a vyžadován. Odborné vzdělávání zdravotníků je upraveno zákonem č. 95 a 96/2004 Sb.<sup>1</sup>, zatímco rozvoj manažerských dovedností je ponechán náhodě.

Cílem mé práce bude vytvoření projektu vzdělávací akce pro vybranou kompetenci, zaměřenou na lékaře a sestry ve vedoucích pozicích v konkrétním prostředí nemocnice. Budu se věnovat rozvoji kompetencí, které identifikuji na základě popisu pracovního místa a role jednotlivých pracovníků. Nebudu tedy plán vzdělávání tvořit na základě podrobné analýzy vzdělávacích potřeb, ale vytvořím předběžný kompetenční model a na jeho základě pak popíši jednotlivé kompetence, důvody, proč je chci rozvíjet a vytvořím projekt vzdělávací akce, vedoucí k rozvoji vybrané kompetence.

---

<sup>1</sup> Předpis č. 96/2004 Sb., SBÍRKA ZÁKONŮ. Dostupný z WWW <http://www.sbcr.cz/cgi-bin/khm.cgi?typ=1&page=khc:SBA4095A> (cit. 17.3.2011)

## 2. Terminologické ukotvení

V této části textu se budu věnovat vysvětlení některých pojmů, které budu následně v celé diplomové práci používat bez dalšího vysvětlení.

Tato práce se bude věnovat vzdělávání zdravotnického personálu ve vedoucích pozicích. Prostředí nemocnice je specifické, proto je potřeba některé pojmy vysvětlit a blíže specifikovat.

**Vzdělávání** je z andragogického pohledu proces, který rozvíjí vědomosti, utváří systém pojmů, soudů a úsudků a také proces utváření dovedností, návyků a stereotypů. Výsledkem vzdělávání je **vzdělání**.<sup>2</sup> Podle Plamínka bývá vzdělávání primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí a dovedností. V souvislosti s nabýváním nových znalostí a dovedností se může měnit i postoj vzdělávajícího se člověka. Bývá to ale spíše nepřímý důsledek vzdělávání, avšak žádoucí.<sup>3</sup>

Vzdělávání bývá tradičně děleno na **formální, neformální a informální**.

**Formální vzdělávání** dospělých mluvíme o všeobecném nebo odborném vzdělávání, které probíhá jak ve státních školských zařízeních, tak v nestátních organizacích. (zaměstnavatelé, profesní komory, privátní zařízení) Vždy vede k získání nějaké formální uznávané kvalifikace.<sup>4</sup> V rámci našeho tématu se budu formálnímu vzdělávání zdravotníků věnovat zvlášť.

**Neformální vzdělávání** dospělých se odehrává mimo formální vzdělávací systém.

Hovoříme o zájmovém a kulturním vzdělávání, ale v našem případě půjde o další vzdělávání zaměstnanců v oblastech, které přímo nesouvisí s hlavním oborem vykonávané práce, ale rozvíjí dovednosti pracovníků. Na jeho konci mohou účastníci obdržet certifikát, ale v tomto případě není cílem formální zvýšení kvalifikace.

---

<sup>2</sup> BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D.: *Andragogika-studijní text pro distanční studium*. 1.vyd. Olomouc 2002, s. 43

<sup>3</sup> PLAMÍNEK, J.: *Vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha 2010, s. 32.

<sup>4</sup> BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D.: *Andragogika-studijní text pro distanční studium*. 1.vyd. Olomouc 2002, s. 45

**Informální vzdělávání** dospělých je veškeré učení během každodenních činností, učení ze zkušeností, učení vlivem masových médií, sociální komunikací.

Další termín, který bude v mé práci používán poměrně často, a je třeba jej vysvětlit, jsou **schopnosti**. To jsou podle Armstronga<sup>5</sup> kvality člověka, které mu umožňují nějakou činnost. Podle něj je možné schopnosti rozdělit do dvou velkých podskupin:

- Schopnosti, které jsou charakterizované verbálními, numerickými, paměťovými a logickými schopnostmi
- Schopnosti, které jsou charakterizované prostorovými a mechanickými dovednostmi a také vnímavostí a motorickými dovednostmi vztahujícími se k fyzickým úkonům.

Pro potřeby této práce budou schopnostmi označovány výkonové předpoklady duševních funkcí, kterých může pracovník dosáhnout a které je potřeba dále rozvíjet. Velmi podobným termínem a také často zaměňovaným je pojem **dovednosti**. Dovednosti člověka představují jeho způsobilost a dispozice, které mu umožňují vykonávat konkrétní činnosti. Některé dovednosti, které člověk používá denně, se pak vlivem častého opakování a zautomatizování mění v návyky.<sup>6</sup> Jedna dovednost může být tedy složena z několika schopností a naopak. Dovednosti rozumějme jako souboru znalostí, vědomostí, zkušeností a schopností, díky kterým může jedinec vykonávat konkrétní činnost.

Dalším termínem, který se v mé práci bude objevovat častěji, a který považuji za vhodné vydefinovat je **postoj**. Podle Armstronga<sup>7</sup> je postoj ustálený způsob myšlení, který má hodnotící povahu. V organizacích jsou postoje zaměstnanců ovlivněny zejména hodnotami a normami, dále chováním nadřízených, kvalitou pracovního života, uznáním, odměňováním a podobně.

Při identifikaci vzdělávacích potřeb budu také dále používat pojmy **pracovní role** a zejména **pracovní místo**. Pro každé pracovní místo musí být stanoveny pracovní činnosti a základní pracovní povinnosti zaměstnance. Obsahem by měly být rovněž

---

<sup>5</sup> ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1.vyd. Praha 2007, s. 211

<sup>6</sup> VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1.vyd. Praha 2007, s. 59

<sup>7</sup> ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1.vyd. Praha 2007, s. 215



hlavní úkoly, která by měl pracovník na dané pozici plnit, očekávané přínosy pro formu a způsobilosti, jimiž musí pracovník na dané pozici disponovat.<sup>8</sup>

Podle Koubka<sup>9</sup> ale v poslední době dochází k odklonu od používání systému pracovních míst a k jeho nahrazování novým pojetím pracovních rolí. V tomto pojetí nejde o přesnou specifikaci jednotlivých úkolů, které je nutné vykonávat na dané pozici, ale o specifikaci požadavků, jak k úkolům přistupovat a jakou roli by měl pracovník sehrávat ve struktuře organizace a jak se má na plnění úkolů podílet. Pojem pracovní role tak více respektuje a zároveň i využívá individuální schopnosti a dovednosti pracovníků a nechává jim volnější přístup k plnění požadavků jejich pracovní pozice. Armstrong uvádí, že roli lze charakterizovat výrazy, které se vztahují k chování – existují-li určitá očekávání, pak roli představuje to, jak se daná osoba musí chovat, aby tato očekávání splnila.<sup>10</sup> V nemocnici nemůže být striktně dán popis pracovního místa, kde budou formulovány jednotlivé úkoly pracovníků. Povolání lékaře a sestry je velmi specifické v tom, že je zde očekávaná velká míra schopnosti rychlého rozhodování, flexibilita vzhledem k rychle se měnící situaci a v neposlední řadě mluvíme o službě člověku. Zde není možný striktní popis činností, i když základní povinnosti a zodpovědnosti samozřejmě dané jsou. Každopádně v tomto povolání více než v jiném je pojem pracovní role více než výstižný.

Další pojem, který je v této práci vhodné vydefinovat je **lidský kapitál**. Podle Koubka<sup>11</sup> je jednou ze složek **intelektuálního kapitálu**. O lidském kapitálu mluvíme jako o souboru znalostí, dovedností a schopností pracovníků organizace. Pro potřeby této práce je lidský kapitál klíčový, neboť právě lidé mají v naší organizaci primární význam. Jen pro doplnění uvádím, že intelektuální kapitál je podle Koubka tvořen ještě zbylými dvěma složkami, které nejsou pro potřeby této práce důležité. (společenský kapitál a organizační kapitál.)

Protože je tato práce zaměřena na vzdělávání, budu se v ní mnohokrát zmiňovat o **vzdělávacích potřebách**. **Vzdělávací potřebu** je možno definovat jako uvědomělý, či neuvědomělý stav, kdy člověku chybí znalosti nebo dovednosti, které jsou důležité pro jeho pracovní ale i společenské uplatnění. Bartoňková uvádí, že: „vzdělávací potřeby na

---

<sup>8</sup> STÝBLO, J.: *Personální řízení v malých a středních podnicích*. 1.vyd. Praha 2003, s. 39

<sup>9</sup> KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha 2007, s. 45

<sup>10</sup> ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1.vyd. Praha 2007, s. 277

<sup>11</sup> KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha 2007, s. 27

obecně rovině vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním.“<sup>12</sup> Pro potřeby této práce budu zmiňovat ty vzdělávací potřeby, které představují disproporci mezi dovednostmi a přístupem pracovníka na jedné straně a mezi tím, co je v souvislosti s jeho pracovním zařazením požadováno. Jinak řečeno, vzdělávací potřeba bude v našem případě rozdíl mezi tím, co je a tím, co je žádoucí, aby bylo. (konkrétní vzdělávací potřeby budou specifikovány dále).

Pojem vzdělávání je ale velmi široký, proto dále v textu vydefinuji některé konkrétní druhy vzdělávání, které budu v této práci dále používat.

**Profesní vzdělávání** je učení se a vzdělávání dospělých, které je spojené s pracovištěm, povoláním a náplní práce a to jak aktuální, tak budoucí. Zahrnuje širokou škálu aktivit, které vedou k rozšíření znalostí a dovedností pro výkon profese.<sup>13</sup> Je v něm obsažena veškerá příprava na povolání, jak školské, tak další formy vzdělávání dospělých, které jsou obsahově spjaté s výkonem povolání.

**Firemní vzdělávání** je součástí profesního vzdělávání, je organizováno podnikem za účelem zvyšování úrovně znalostí a dovedností pracovníků. Firemním vzděláváním se snižuje rozdíl mezi kvalifikací subjektivní a kvalifikací objektivní.<sup>14</sup>

- Subjektivní kvalifikace je soubor všech znalostí a dovedností, získaných během života.
- Objektivní kvalifikace jsou specificky ty znalosti a dovednosti, které jsou nutné pro výkon určité práce.

V systému formování pracovních schopností člověka se obvykle rozlišují tři oblasti:<sup>15</sup>

- *Oblast všeobecného vzdělávání* – zde se neuplatňuje aktivita organizací, protože se jedná o získávání základních všeobecných znalostí, které jsou většinou zajišťovány školským systémem.
- *Oblast odborného vzdělávání* – jinak řečeno *oblast odborné profesní přípravy* – je orientována na zaměstnání, zahrnuje jednak přípravu na povolání,

---

<sup>12</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 119

<sup>13</sup> NOVOTNÝ, P.: *Profesní vzdělávání dospělých*. In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L.: *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. 1.vyd.Brno: Masarykova univerzita, s. 114.

<sup>14</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 16.

<sup>15</sup> KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha 2007, s. 254

doškolení, či prohlubování kvalifikace. Lze do této oblasti zahrnout také rekvalifikaci.

- *Oblast rozvoje* zahrnuje rozšiřování kvalifikace a formování osobnosti. Rozvoj se více orientuje na kariéru pracovníka, na jeho další uplatnění v organizaci a lze říci, že více ovlivňuje jeho potenciál než kvalifikaci.<sup>16</sup>

Celá práce směřuje k návrhu projektu vzdělávací akce pro vybranou manažerskou kompetenci vedoucích lékařů a staničních sester. Proto je užitečné zmínit se zde o přístupech k firemnímu vzdělávání.

**Strategický přístup k firemnímu vzdělávání** vyplývá z jasně představy o schopnostech a potenciálu pracovníků a probíhá v souladu se strategickým rámcem podniku. Bartoňková uvádí, že **strategický rámec** v sobě zahrnuje systém firemních myšlenek, z něhož vyplývají dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé cíle, definice procesů, produktů, zdrojů, ale hlavně pro náš účel chci zmínit – definice úloh a kompetencí jednotlivých lidí a myšlenky týkající se rozvoje lidských zdrojů.<sup>17</sup> Mezi složky strategického rámce patří formulované poslání organizace, její vize, cíle a strategie. Z podnikové strategie a ze strategie řízení lidských zdrojů tak vychází strategie rozvoje a vzdělávání. Strategický přístup k firemnímu vzdělávání nám umožňuje rozlišit, kterým pracovníkům budeme věnovat větší pozornost z hlediska jejich nenahraditelnosti, nebo obtížné nahraditelnosti. V prostředí nemocnice to budou právě vedoucí zdravotničtí pracovníci, zejména primáři – vedoucí jednotlivých oddělení, protože jejich nenahraditelnost a přidaná hodnota tkví v jejich vysoké odbornosti, zkušenostech a kontaktech. Hroník uvádí v následujícím schématu zaměření vzdělávacích aktivit cíleně na zaměstnance podle jejich přidané hodnoty a nahraditelnosti.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 17

<sup>17</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 36

<sup>18</sup> HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2007, s. 19

vysoká přidaná hodnota	Hotový člověk	Rozvoj, vzdělávání, práce s talenty
Nízká přidaná hodnota	Outsourcing	Pronájem, dočasná výpomoc
	Snadná nahraditelnost	Obtížná nahraditelnost

Obrázek č. 1 – „Strategický staffing“<sup>19</sup>

Aby mohlo být firemní vzdělávání úspěšně implementováno a realizováno, je potřeba, aby na něj bylo nahlíženo jako na systém. Zmíním se tedy krátce o **systémovém přístupu k plánovanému vzdělávání**. Systémový přístup ke vzdělávání bere v úvahu individuální potřeby pracovníků na vzdělávání, prostředí organizace a samozřejmě strategii organizace. Podle Bartoňkové nabízí systémový přístup širší pohled na faktory, vlivy, problémy a způsoby, které ovlivňují nejen oblast vzdělávání, ale všechny další části systému.<sup>20</sup>

Jiní autoři, jako například Koubek<sup>21</sup> uvádí pojem **systematické vzdělávání pracovníků**. Tím je myšleno dobře organizované vzdělávání, které vychází ze zásad politiky vzdělávání, sleduje cíle strategie vzdělávání a je opakující se v cyklech. Takto pojaté systematické vzdělávání v organizaci zahrnuje jak fázi identifikace vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, vlastní proces vzdělávacích aktivit, tak evaluaci.

**Profesní vzdělávání lékařů a sester** je upraveno zákonem č 95 a 96 / 2004 Sb. „Celoživotním vzděláváním se rozumí průběžné obnovování, zvyšování, prohlubování a doplňování vědomostí, dovedností a způsobilosti zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků v příslušném oboru v souladu s rozvojem oboru a nejnovějšími vědeckými poznatky. Celoživotní vzdělávání je povinné pro všechny zdravotnické pracovníky a jiné odborné pracovníky.“<sup>22</sup>

<sup>19</sup> HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2007, s. 19

<sup>20</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 108

<sup>21</sup> KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha 2007, s. 259

<sup>22</sup> Předpis č. 96/2004 Sb., SBÍRKA ZÁKONŮ. Dostupný z WWW <http://www.sbcr.cz/cgi-bin/khm.cgi?typ=1&page=khc:SBA4095A> ( cit. 17.3.2011)

Jak jsem již uvedla výše, celá práce bude zaměřena na návrh projektu vzdělávací akce pro vedoucí zdravotnické pracovníky v oblasti manažerských kompetencí. Tento pojem je proto nutné také objasnit.

**Kompetenci** je možné pro zjednodušení chápat jako schopnost chovat se určitým způsobem. Vlastní chování člověka je jejím projevem. Hovoříme-li o kompetenci pracovníka, pak se bude jednat o soubor chování pracovníka, který musí použít, aby úspěšně zvládl úkoly své pozice.<sup>23</sup> Termín kompetence je v odborné literatuře používán v různých významech. Bartoňková uvádí dva základní významy pojmu kompetence:<sup>24</sup>

- Kompetence jako pravomoc, rozsah působnosti, oprávnění, které je obvykle udělené nějakou autoritou, v našem případě zaměstnavatelem. V tomto smyslu je tedy možné někomu kompetenci odejmout, zbavit ho určité pravomoci, nebo kompetenci přesunout na někoho jiného. Představuje tedy něco, co je člověku dané zvenku.
- Kompetence jako schopnost vykonávat nějakou činnost, být v ní kvalifikovaný. Tento význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka, jeho připravenost na konkrétní činnosti.

Pro přesnost vymezení pojmu a zároveň pro komplexnost v sobě pojem kompetence zahrnuje:<sup>25</sup>

- Odlišení kompetence od znalosti
- Obohacení pojmu kompetence také o hledisko pozitivní motivace jednotlivce k využívání osobního, lidského kapitálu a o aspekty morálně-volných vlastností.
- Propojení obou dosud uvedených pojetí termínu kompetence, jak již bylo uvedeno výše, také ve smyslu užívání subjektivních i objektivních zdrojů moci.

V celé své práci budu používat termín **kompetence** ve významu:

- Osobních kvalit, motivů, zkušeností
- Schopnosti člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce tak, jak je od něj v jeho pozici očekáváno

---

<sup>23</sup> VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1.vyd. Praha 2007, s. 55

<sup>24</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 84

<sup>25</sup> TURECKIOVÁ, M.: *Rozvoj lidského potenciálu založený na získávání a rozvíjení kompetencí*. Andragogická revue, 2010, roč.II, č.1, s. 34

- Očekávaného výkonu na pracovišti, vztahující se k oblasti práce a pracovního výkonu
- Způsobilosti k vykonávání práce na konkrétní pozici – kvalifikace a odborná způsobilost.

**Klíčová kompetence** je další velmi důležitý termín, který bude dále v práci používán.

Veteška a Tureckiová<sup>26</sup> klíčovými kompetencemi rozumí specificky strukturované a v praxi efektivně používané soubory znalostí, dovedností, pracovních návyků a dále projevy postojů a dalších motivů v chování pracovníků. Další, přesnější specifikace tohoto pojmu bude dále uvedena v kapitole č. 4.(kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání)

**Plán vzdělávání** zahrnuje soubor všech vzdělávacích aktivit organizace, které budou realizovány v určitém konkrétním období. Vychází ze vzdělávacích potřeb, tj. z identifikovaných rozdílů mezi požadovanou a skutečnou výkonností pracovníků, které je možné řešit vzděláváním, a zahrnují se do něj nejlépe i všechny dopředu odhadnutelné limitující bariéry.<sup>27</sup>

V této práci bude návrh projektu vzdělávací akce pro vybranou kompetenci vycházet z kompetencí, které budou předem identifikovány jako klíčové kompetence vedoucích zdravotnických pracovníků v nemocnici. Budu vycházet z předpokladu, že úroveň těchto kompetencí je u všech vedoucích zdravotnických pracovníků stejná, téměř nulová. Plán vzdělávání a návrh projektu bude zahrnovat očekávanou úroveň těchto kompetencí po ukončení vzdělávacího programu.

Podle Kucharčíkové a Vodáka by měl plán vzdělávání umět odpovědět na následující otázky:<sup>28</sup>

- *Jaké téma vzdělávání je nutné zajistit* – v našem případě bude téma určeno po konkretizaci kompetencí
- *Jaká bude cílová skupina účastníků* – je vhodné, aby cílová skupina byla podobného funkčního zařazení, aby byli účastníci na podobné vědomostní úrovni. V tomto případě se bude vzdělávání účastnit skupina zdravotních sester

<sup>26</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1.vyd., Praha 2008, s. 51

<sup>27</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 112

<sup>28</sup> VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1.vyd. Praha 2007, s. 81

ve vedoucích pozicích (vrchní a staniční sestry, hlavní sestra) a lékařů (primáři jednotlivých oddělení).

- *Jakými metodami a technikami se má vzdělávání realizovat* – metody a techniky jsou různé, od tradičních po moderní, orientovaných na podporu aktivity a tvořivosti pracovníků. Metody a techniky naší vzdělávací akce budou specifikovány dále.
- *Která vzdělávací instituce bude zvolena* – v tomto případě bude vzdělávání realizováno externí vzdělávací institucí, která bude vybrána podle předem určených kritérií. Je možné při výběru vzdělávací instituce použít tzv. „Matici priorit“.<sup>29</sup> (viz příloha č.1)
- *Kdy a v rámci jakého časového období se vzdělávání uskuteční* – zde se jedná o určení, zda bude vzdělávání probíhat kontinuálně a bude se opakovat v pravidelných časových intervalech, nebo půjde o jednorázovou akci. V případě vzdělávání vedoucích zdravotnických pracovníků nemocnice půjde o vzdělávání kontinuální. Důvodem je jednak množství témat, která budou předmětem vzdělávací aktivity a pak omezené časové možnosti těchto pracovníků.
- *Kde se vzdělávání uskuteční* - jednak může být vzdělávání realizováno přímo v nemocnici, což nevidím jako výhodné. Důvodem je obava z neustálého odbíhání účastníků k naléhavým případům. Schopnost koncentrace by tak byla vážně narušena. Raději bych volila vzdělávání mimo pracoviště, což umožňuje zároveň možnost relaxace a ta může být pro zaměstnance velmi motivující.
- *Jakým způsobem a kde se bude realizovat průběžné a závěrečné hodnocení vzdělávacích aktivit a celého vzdělávacího plánu.* To je důležitý bod z hlediska posouzení efektivity a přínosu vzdělávání.
- *Jaké jsou náklady na vzdělávání* – sem je potřeba započítat vše, co se vzdělávací akcí bude souviset. (pracovní a studijní materiál, doprava, strava, ubytování, mzdy lektorů, pracovní čas účastníků, pronájem místností, technika a další.)

---

<sup>29</sup> VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1.vyd. Praha 2007, s. 82

### **3. Objekt práce - prostředí nemocnice, struktura zaměstnanců**

V této části své práce popíšu prostředí nemocnice, její organizační strukturu, vztahy podřízenosti a nadřízenosti, jednotlivá oddělení, klíčové zaměstnance a popisy jejich pracovních míst. Je to důležité pro vyselektování pracovníků ve vedoucích pozicích.

#### **3.1. Organizační struktura Bílovecké nemocnice, a.s. (viz příloha č.2)**

- 1) Bílovecká nemocnice se dle odborné působnosti člení na útvary.
- 2) Ve společnosti jsou zřízeny tyto útvary:
  - útvar organizační
  - útvar zdravotní péče
  - útvar nelékařských oborů
  - útvar ekonomický
  - útvar provozní
- 3) Útvary se dále člení na oddělení případně na úseky.
- 4) Oddělení je samostatný, zpravidla větší organizační celek. V rámci útvaru léčebné a preventivní péče řídí oddělení primáři a v rámci ostatních útvarů řídí oddělení vedoucí oddělení.
- 5) Oddělení se v rámci útvaru léčebné a preventivní péče mohou dále členit na stanice, které řídí staniční sestry.
- 6) Úseky jsou samostatné organizační celky, které zajišťují určitou ucelenou agendu nebo odbornost. Úseky jsou řízeny ředitelem nebo jeho náměstkou.
- 7) Představenstvo jmenuje do funkce:
  - ředitele
  - náměstkou pro zdravotní péči
  - náměstkou nelékařských oborů
  - ekonomického náměstkou
  - provozního náměstkou
  - primáře oddělení
  - vedoucí lékaře
  - staniční sestry



- 8) Organizační struktura a vztahy nadřízenosti a podřízenosti jednotlivých organizačních celků jsou znázorněny v organizačním a funkčním schématu, která je přílohou této práce. (Viz příloha č.3 a 4)

**Působnost útvaru zdravotní péče:**

- 1) Útvar zdravotní péče řídí náměstek pro zdravotní péči.
- 2) Náměstek pro zdravotní péči

**a. odpovídá zejména za:**

- dodržování zákonných norem a vnitřních řídicích předpisů v rámci jím řízeného útvaru
- soulad zdravotnického provozu s platnými právními normami a předpisy
- personální vybavení - lékaři
- věcné a technické vybavení jednotlivých provozů a oddělení
- koncepci rozvoje léčebné péče a diagnostických metod
- zajištění léčebné a preventivní péče a používání postupů lege artis
- systém a metodiku vedení zdravotnické dokumentace
- kvalitu a bezpečí poskytované zdravotní péče
- koordinaci činností mezi jednotlivými obory
- kvalifikační rozvoj lékařů a jiných odborných zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním
- účelnou farmakoterapii
- nemocniční hygienu
- vykonává funkci odborného zástupce pro účely registrace nestátního zdravotnického zařízení

**b. přímo řídí:**

- primáře chirurgického oddělení
- primáře interního oddělení
- primáře oddělení následné péče
- primáře ARO
- vedoucího lékaře RDG
- vedoucího lékaře rehabilitace
- nemocničního hygienika
- samostatné ambulantní lékaře

- centrum léčby ran a podiatrické péče

### 3) Primář oddělení:

#### **a. odpovídá zejména za:**

- dodržování zákonných norem a vnitřních řídicích předpisů v rámci jím řízeného útvaru
- provoz oddělení, strukturu zdravotní péče a rozvoj jím řízené odbornosti
- poskytování a řízení léčebné péče a postupy lege artis
- kvalitu a bezpečí poskytované zdravotní péče
- vedení zdravotnické dokumentace
- dodržování zákonných norem i vnitřních řídicích aktů
- kontinuální vzdělávání lékařského personálu
- hospodaření oddělení jako celku
- hodnocení a odměňování jím řízených zaměstnanců

#### **b. přímo řídí:**

- ordináře oddělení
- lékaře oddělení
- staniční sestry oddělení

### 4) Staniční sestra

#### **a. odpovídá zejména za:**

- dodržování zákonných norem a vnitřních řídicích předpisů v rámci jí řízeného útvaru
- řízení ošetrovatelské péče na stanici
- vedení ošetrovatelské dokumentace
- organizaci práce stanice a spolupráci s ošetrovatelským personálem ostatních stanic
- hospodaření stanice
- komplexní zásobování

#### **b. přímo řídí:**

- ošetrovatelský personál řízené stanice

- 5) Úsek nemocničního hygienika odpovídá především za komunikaci s orgány státního hygienického dozoru, s orgány státního zdravotnického dozoru a za dodržování a aplikaci zákonných norem v provozu nemocnice týkající se především podmínek zákona č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví.

Záměrně jsem uvedla výčet všech funkčních míst zdravotnických pracovníků Bílovecké nemocnice, jejich podřízenost a nadřízenost, abych vyspecifikovala vedoucí zdravotnické pracovníky, kteří budou v centru mého zájmu. Tedy ty vedoucí pracovníky, kteří řídí své podřízené a navíc je v náplni jejich práce také péče o pacienty. V Bílovecké nemocnici jsou celkem 4 primáři oddělení, 1 vedoucí lékař, 1 vedoucí radiologický asistent a 8 staničních sester. Tito zaměstnanci budou tvořit cílovou skupinu vzdělávací aktivity, která bude v této práci vytvořena a její návrh popsán. Zaměstnance si pro potřeby další struktury rozdělím na dvě skupiny. Jak jsem již popisovala výše, je praktické a doporučuje se vytvoření homogenních skupin zaměstnanců, kteří mají podobné pracovní zařazení a vzdělání. Budu se tedy zvlášť zabývat skupinou, složenou ze čtyř primářů a jednoho vedoucího lékaře a zvlášť skupinou osmi staničních sester a jednoho vedoucího radiologického asistenta.

Na základě popisů pracovních míst stanovím kompetence těchto pracovníků, které plánuji rozvíjet.

#### **Údaje z popisu pracovního místa primáře oddělení (libovolného):** (viz příloha č. 4)

V tomto dokumentu chybí jakýkoliv popis základní charakteristiky pracovní funkce primáře. Pomineme-li odbornou specifikaci tohoto místa a pracovní náplň vyplývající z této odbornosti, opět nám zde bude chybět výčet základních kompetencí ve smyslu osobnostních charakteristik, zkušeností, postojů a profesní připravenosti.

#### **Údaje z popisu pracovního místa vedoucího lékaře:**

Opět stejná situace, kdy chybí jakýkoliv popis náplně práce, odpovědností, či základních kompetencí.

#### **Údaje z popisu pracovního místa staniční sestry:**

Staniční sestry jsou podřízeny náměstkovi pro nelékařské zdravotnické pracovníky a jim podřízeny jsou všechny sestry a ošetřovatelé na konkrétním oddělení.

- *Charakteristika pracovní funkce staniční sestry na operačních sálech* – činnosti spojené s péčí o pacienty před, v průběhu a bezprostředně po operačním výkonu, včetně intervenčních, invazivních a diagnostických výkonů.
- *Popis kompetencí pracovního místa* – slovní vyjádření pracovní náplně. Z „popisu pracovního místa“ (příloha č. 4 a 5), lze vyčíst popis pracovní náplně každé staniční sestry. Je rozdělen na práci bez odborného dohledu a bez indikace a na práce bez odborného dohledu na základě indikace lékaře.

Z výše uvedeného je patrné, že v popisech pracovních míst je pojem kompetence vnímán v jiném významu, než jej v této práci uvádím já. Zde je popsána kompetence jako soubor pravomocí, oprávnění, rozsah působnosti a následuje jejich výčet. O kompetenci ve smyslu osobních kvalit, osobnostních charakteristik, zkušeností, profesní připravenosti v těchto dokumentech není ani zmínka.

V dalším textu se budu více zabývat zejména pojmem **kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání**, s nímž se úzce pojí opět již zmiňovaná *kompetence*. Důvodem je rozhodnutí, navrhnout projekt vzdělávací aktivity vybrané cílové skupiny právě pomocí kompetenčního přístupu.

## 4. Kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání

Vybrala jsem ve své práci tento přístup ke vzdělávání z několika důvodů. Jedním z nich je snadnější vyhodnocování strategie firemního vzdělávání. Identifikace jednotlivých kompetencí mi pak pomůže při tvorbě předběžného kompetenčního modelu. Kompetence je tedy základním stavebním kamenem tohoto přístupu ke vzdělávání.

**Kompetence** se podle Bartoňkové<sup>30</sup> používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem. Kompetence tak určuje konkrétní množinu chování pracovníka, které v dané pozici musí používat, aby zvládl své pracovní úkoly podle představ zaměstnavatele.

Hroník<sup>31</sup> vymezuje kompetenci jako trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle. Kompetence jsou podle Hroníka identifikovatelné v chování člověka, může jich být v jednom vzorku chování obsaženo několik a nejsou tedy jen dovednostmi, nýbrž pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních úkonů.

Pokud je pracovník kompetentní, Bartoňková uvádí, že podle Kubeše, Spillerové a Kurnického by měl splňovat následující tři předpoklady:<sup>32</sup>

- *Je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje.* Tento předpoklad je možno rozvíjet nejsnadněji.
- *Je motivovaný takové chování použít, chápe požadované chování jako hodnotné a je proto ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii.* Tento předpoklad se ovlivňuje a rozvíjí obtížněji, protože tato oblast, jako jsou motivy, postoje, životní filozofie, přesvědčení, patří ke stabilním složkám osobnosti člověka.
- *V jeho pracovním prostředí má možnost takové chování uplatnit.*

Aby mohl člověk vykonávat svoji práci kompetentně, musí splňovat všechny tři předpoklady současně. Pokud mu chybí dovednosti, či znalosti, i při plné motivovanosti nebude schopen plnit úkoly na požadované úrovni. Ale ani naopak, při plné znalosti

---

<sup>30</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 86

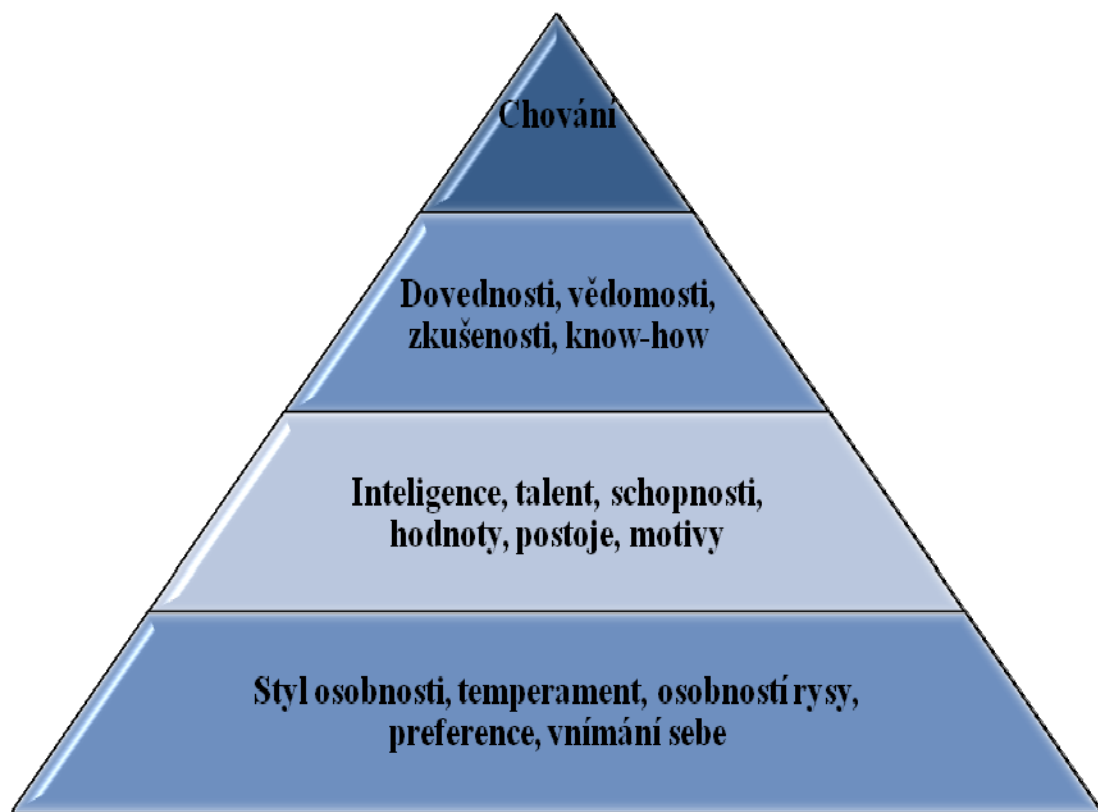
<sup>31</sup> HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2007, s. 61

<sup>32</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 86

problematiky, při obrovských zkušenostech a dovednostech, ale bez motivace očekávané chování použít, není takový pracovník schopen plnit své úkoly správně.

Následující schéma zobrazuje tzv. **anatomii kompetence**<sup>33</sup>, tedy vše, co kompetence obsahuje:

- První, nejnižší úroveň znázorňuje ty kompetence, které se nedají v procesu firemního vzdělávání ovlivnit.
- Druhá úroveň struktury kompetence se také nedá získat vzděláváním pracovníků, ale dá se pomocí specifických postupů právě vzděláváním rozvíjet.
- Třetí úroveň schématu je přesně ta, kterou budeme chtít vzděláváním jak získat, tak ovlivňovat.
- Nejvyšší úroveň trojúhelníku je samotným projevem komplexní kompetence, pokud ovšem jsou splněny všechny tři výše uvedené předpoklady projevu kompetence.



Obrázek č.2 – Anatomie kompetence.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 87

<sup>34</sup> tamtéž

**Dělení kompetencí.** Existuje několik různých variant dělení kompetencí. Podle Tureckiové se kompetence dají rozdělit na:<sup>35</sup>

- *Metakompetence* – metakognitivní dovednosti – dovednosti potřebné pro kompetence k učení a k řešení problémů
- *Klíčové kompetence* – rozhodující soubor znalostí a dovedností, nezbytný pro další učení a zvládání dalších rozličných sociálních rolí.
- *Univerzální druhové kompetence* – kompetence v širším slova smyslu profesní, technické, metodologické, sociální a behaviorální kompetence potřebné pro úspěšné zvládání specifických rolí v rámci profesní dráhy jednotlivce a společné nositelům určité profese/kvalifikace.
- *Specificky druhové kompetence* – dělí se ještě na *kompetence všeobecné a speciální*. To jsou kompetence, které jsou výsledkem funkčního propojení mezi tím, co jedinec umí a zná, používá při výkonu ve své pracovní pozici, a mezi požadavky organizace a podmínkami, které organizace svým členům pro jejich práci vytváří.

Pojmem **kompetence** se na tomto místě zabývám více, což je z důvodu zaměření cíle této práce. Pro naplnění cíle práce je nezbytné vydefinovat klíčové kompetence, abych z nich pak jednu mohla vybrat a vytvořit projekt vzdělávací akce, kde tato kompetence bude rozvíjena. V dalších částech této práce se budu proto zabývat právě kompetencemi, budou několikrát zmíněny, považuji tedy za užitečné uvést jejich specifikaci a dělení. Je zde patrné, jak různé autority vnímají kompetence v detailech rozdílně.

Například Vodák a Kucharčíková dělí kompetence následovně:<sup>36</sup>

- *Klíčové kompetence*- charakteristické pro všechny zaměstnance
- *Týmové kompetence* – společné pro vzájemně spolupracující a závislé pracovní skupiny
- *Funkční kompetence* – například obchod, marketing, finance, logistika aj.
- *Vůdcovské a manažerské kompetence* – potřebné pro vedení a řízení kolektivu lidí.

---

<sup>35</sup> TURECKIOVÁ, M.: *Rozvoj lidského potenciálu založený na získávání a rozvíjení kompetencí*. Andragogická revue, 2010, roč.II, č.1, s. 40.

<sup>36</sup> VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1.vyd. Praha 2007, s. 56

Pro potřeby této práce se budu držet vymezení pojmu **klíčové kompetence** podle Bartoňkové,<sup>37</sup> která uvádí, že klíčové kompetence představují ty kompetence, které odlišují organizaci od konkurentů v rámci odvětví a vytvářejí konkurenční výhodu. Klíčovými kompetencemi se tak firmy mohou vzájemně odlišovat, když pracují ve stejném odvětví. Díky klíčovým kompetencím se může vytvořit jedinečná firemní kultura s jedinečnými rozvinutými dovednostmi a pracovními postoji. Dobře nastavené klíčové kompetence mohou představovat základ pro stanovení kritérií potřebných při výběru nových pracovníků a mohou pomoci při definování rozvojových priorit pro zaměstnance.

Pro další užívání pojmu „**klíčová kompetence**“ v této práci považuji za užitečné uvést ještě další, upřesňující vymezení tohoto pojmu.

Veteška a Tureckiová klíčovými kompetencemi rozumí specificky strukturované a v praxi efektivně používané soubory znalostí, dovedností, pracovních návyků a dále projevy postojů a dalších motivů v chování pracovníků, které:<sup>38</sup>

- Byly předem určeny jako nejdůležitější a nejvýznamnější v situaci, ve které se organizace právě nachází a které jsou do budoucna žádoucí z pohledu naplnění vize a poslání organizace.
- Všichni členové organizace sdílejí a alespoň do určité míry je využívají, jsou projevem kultury organizace, pozitivně ovlivňují jejich pracovní výkon.
- Jsou svojí povahou multidimenzionální – tedy jsou kombinací všech výše uvedených zdrojů kompetence.
- Mají rozvojový potenciál, mohou být dále zdokonalovány jak podle potřeb rozvoje organizace, tak podle potřeb jednotlivců a jejich ambicemi.
- Byly předem popsány, standardizovány a byla pro ně stanovena kritéria měření a vyhodnocování.

Rozvíjení klíčových kompetencí souvisí s firemním vzděláváním, ale i s dalším celoživotním učením. Klíčové kompetence mají v tomto pojetí delší životnost než odborné kvalifikace a proto mohou sloužit jako základ pro další učení.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 92

<sup>38</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1.vyd., Praha 2008, s. 51

<sup>39</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 93



## 4.1. Kompetenční model

Tvorba kompetenčního modelu je nezbytná, pokud jsme si definovali rozvoj pracovníků podle kompetencí. Kompetenční model totiž obsahuje jednotlivé kompetence, které jsme si předem definovali jako žádoucí pro výkon konkrétní pracovní pozice a jsou uspořádány podle nějakého klíče. Každá kompetence se projevuje v chování, protože se vztahuje k nějaké činnosti.<sup>40</sup> Jedním z nejdůležitějších přínosů kompetenčního přístupu je to, že vzorek chování je pozorovatelný.

Kompetenční model tedy reprezentuje, jak – jakými procesy a jakým přístupem a čím – se kterými vstupy a předpoklady, lze dosáhnout určitého měřitelného výsledku.

Při tvorbě kompetenčního modelu je možné vycházet ze dvou základních strategií rozvoje:

- **Strategie rozvoje jednotlivců (od jedince k organizaci)**<sup>41</sup>

Při této strategii se předpokládá, že je organizace na dobré úrovni, že má odborně a personálně připravené jedince – s vhodným kompetenčním profilem. Při koncipování kompetenčního modelu je uplatněno sociálně psychologické východisko. Autor zde uvádí dělení kompetencí do tří základních skupin:

- Kompetence řešení problému – přístup k úkolům a věcem
- Interpersonální – vztahy k druhým lidem
- Kompetence sebeřízení – kontrola vlastních projevů chování a emocí

- **Strategie organizačního rozvoje (od kompetencí organizace ke kompetencím jedince) – strategické východisko designování kompetenčního modelu** - tento model představuje podle Bartoňkové<sup>42</sup> dvě základní kompetence firmy. Vychází z toho, že každá firma má své kompetence, přičemž některé jsou rozvinuté více, jiné méně. Podle tohoto přístupu se kompetence dělí na:

- Produktové vůdcovství
- Zákaznickou orientaci
- Provozní dokonalost.

---

<sup>40</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 95

<sup>41</sup> HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2007, s. 20

<sup>42</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 97

Strategické východisko podle Hroníka<sup>43</sup> při designování kompetenčního modelu znamená jeho směřování od kompetence firmy ke kompetencím jedince.

V případě návrhu projektu vzdělávací akce pro vedoucí zdravotnické pracovníky Bílovecké nemocnice by toto východisko nebylo ideální a to proto, že tento kolektiv pracovníků je poměrně malý, s velmi malou zastupitelností. Nemocnice bude při dalším vzdělávání svých klíčových zaměstnanců vycházet z toho, co má. Využijí tedy kompetenční přístup k dalšímu vzdělávání zaměstnanců, ale nikoliv od firmy k jedinci, ale od jedince k organizaci. V dnešní době není totiž vůbec jednoduché jen tak vyměnit primáře za více kompetentního vedoucího lékaře. Dnes je totiž velmi těžké sehnat vůbec nějakého primáře. Na prvním místě při omezeném výběru pak zůstává odborná způsobilost, kompetentnost.

---

<sup>43</sup> HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2007, s. 69

## 5. Klíčové kompetence vedoucích zdravotnických pracovníků Bílovecké nemocnice

V této části práce se budu věnovat konkrétnímu výčtu kompetencí, které budou v rámci firemního vzdělávání rozvíjeny. Pro naplnění cíle mé práce, potřebuji určit, které kompetence by měli vedoucí zdravotničtí pracovníci mít a teprve potom mohu navrhnout projekt vzdělávací akce pro konkrétní, vybranou kompetenci. Protože pojem „kompetence“ je velmi široký, je potřebné určit, které ze souboru kompetencí jsou pro vedoucí zdravotnické pracovníky Bílovecké nemocnice právě ty klíčové. Které tedy jsou důležité pro výkon našich pracovníků a jak se k nim mohu dostat? Prvním, pro účely této práce, důležitým pojmem je **profesní kompetence**. **Profesními kompetencemi** jsou myšleny ty, které jsou nezbytné pro vykonávání určité profese. My ale nebudeme v rámci plánovaného vzdělávání pracovníků rozvíjet všechny. Proto považuji za účelné uvést jejich další členění, aby bylo jasné, která skupina kompetencí nás bude zajímat nejvíce a proč.

**Profesní kompetence** mají další složky, k jejichž rozvoji v rámci firemního vzdělávání může docházet.

Veteška a Tureckiová uvádějí další skupiny a typy dílčích profesních kompetencí:<sup>44</sup>

- ✓ *Koncepční a metodické* – vytváření vizí a strategií, využívání analytických metod v rozhodování apd.
- ✓ *Manažerské a vůdcovské* – specifické kompetence manažerů a těch pracovníků organizace, kteří se podílejí na zajištění jejího fungování a na řízení změn.
- ✓ *Diagnostické* – ty souvisí především s personální prací manažerů, vedoucích týmů, manažerů úseků personálního řízení.
- ✓ *Kompetence v oblasti etiky* – ty jsou nejvíce spojeny nejen s výkonovou, ale i s motivační složkou struktury osobnosti a s těmi osobnostními vlastnostmi a charakteristikami systému organizace, které se projevují v chování jedince a ovlivňují ho.

Z pohledu tohoto členění jsou pro tuto práci důležité zejména kompetence manažerské a diagnostické.

Stejní autoři uvádějí bližší specifikaci pojmu **manažerské kompetence**.<sup>45</sup> Rozumí se jí jeho schopnost vykonávat úspěšně nějakou funkci nebo soubor funkcí.

---

<sup>44</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1.vyd., Praha 2008, s. 82

Podle Mužíka<sup>46</sup> jsou manažerské kompetence kombinací tří aspektů- analytického, interpersonálního a emocionálního. Požadavky kladené na manažery jsou různé podle odvětví, typu organizace, míry odpovědnosti.

Obecně je možné je podle tohoto autora rozdělit do čtyř skupin:<sup>47</sup>

- *Analyticko-koncepční schopnosti* – co dělat, soubor postupů a přístupů k jednotlivým činnostem, například v prostředí naší organizace – postup určení diagnózy, soubor základních vyšetření, které je nutno provést, vedení vizity apd.
- *Manažerské procesní dovednosti*- jak to dělat – umění jednat, naslouchat, komunikovat, motivovat, vést tým podřízených, schopnost efektivně si organizovat vlastní čas, umění stanovit si priority.
- *Osobní rysy a vlastnosti*:
  - Pracovitost
  - Schopnost práce v týmech (kooperace s ostatními)
  - Vlastní hierarchie hodnot (vyvinutá schopnost rozlišovat správné a špatné)
  - Tvořivost (systematičnost a kreativita)
  - Cílevědomost (schopnost soustředit se na výsledky)
  - Osobní kouzlo (charisma, schopnost inspirovat druhé)
  - Přizpůsobivost (schopnost odpoutat se od vlastního kulturního a společenského zázemí)
  - Empatie (schopnost vcítit se a porozumět)
  - Důslednost (schopnost věnovat se činnosti do detailu bez ztráty koncentrace na cíl)
  - Sebejistota (reálnost vnímání vlastních předností a nedostatků, znalost sebe sama)
  - Další osobnostní a profesní rozvoj, vzdělávání (sebevzdělávání, schopnost učit se)<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1.vyd., Praha 2008, s. 83

<sup>46</sup> MUŽÍK, J.: *Profesní vzdělávání dospělých*. 1.vyd., Praha, 1999.

<sup>47</sup> MUŽÍK, J.: *Profesní vzdělávání dospělých*. 1.vyd., Praha, 1999.

<sup>48</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1.vyd., Praha 2008, s. 84

- „*Know-how*“ *daného odvětví* – soubor znalostí o daném oboru a všem, co souvisí s dalším rozvojem. (tomuto bodu se ve své práci věnovat nebudu, protože se jedná v našem případě o odborné vzdělávání lékařů a sester a to není předmětem této práce.)

Budu – li se držet výše uvedeného členění manažerských kompetencí, pak se dále budu pohybovat v oblasti **manažerských procesních dovedností**. To znamená ono zmíněné „**jak to dělat**“. Na základě identifikace základních manažerských kompetencí pro vedoucí zdravotnické pracovníky Bílovecké nemocnice pak vytvořím předběžný kompetenční model. (Ke konkrétní tvorbě kompetenčního modelu pak více v samostatné kapitole.)

Vycházím-li z popisu pracovního místa tak, jak je uveden v příloze č. 4 a 5, a v kapitole 3.1, a je-li mým cílem tvorba projektu vzdělávací akce pro rozvoj manažerské kompetence, musím vycházet pouze z údajů, které mám. Kromě odborných kompetencí, které nejsou předmětem této práce, jsou potřeba pro výkon funkce staniční sestry a primáře také manažerské procesní dovednosti – manažerské kompetence. Ale nejenom ty, neboť jak jsem uvedla výše, kompetence je souborem mimo jiné také motivů a osobních kvalit člověka, projevuje se v ní způsobilost k vykonávání práce na konkrétní pozici a další složky. Ne všechny složky kompetence je však možné ovlivnit v procesu firemního vzdělávání. Vycházím přitom z faktu, že staniční sestra, vedoucí lékař i primář, ti všichni vedou ošetrovatelský personál na svěřeném oddělení. Je jedno, jestli je to střední ošetrovatelský personál, či lékaři.

## 6. Kompetenční model

V předchozí kapitole jsem vydefinovala, jaké kompetence chci, aby byly v rámci vzdělávacích aktivit posilovány. Hovořila jsem také o dvou možných přístupech při tvorbě kompetenčního modelu a také jsem uvedla důvody, proč použiji **sociálně psychologické východisko – od kompetentního jedince ke kompetentní firmě**. Tento model vychází podle Bartoňkové<sup>49</sup> z představy, že firma je složena z kompetentních jedinců, kteří mohou táhnout firmu díky svým kompetencím k efektivitě.

Podle tohoto přístupu lze kompetence dělit na:<sup>50</sup>

- Kompetence řešení problému – přístup k úkolům a věcem
- Vztahové kompetence – vztah k druhým lidem
- Kompetence sebeřízení – chování k sobě, projev emocí.

Existuje několik druhů kompetenčních modelů a také několik způsobů, které lze využít při jejich tvorbě.

Bartoňková uvádí, že podle Kubeše, Spillerové a Kurnického lze členit kompetenční modely na tři hlavní typy:<sup>51</sup>

- **Model ústředních kompetencí** – zahrnuje společné kompetence pro všechny zaměstnance firmy, bez ohledu na jejich pozice. Například u firmy z oblasti služeb by byla typická ústřední kompetence orientace na zákazníky.
- **Specifický kompetenční model** – tento model má za cíl identifikovat ty kompetence manažera, které ho činí úspěšným v konkrétní pozici v konkrétní firmě. Obvykle jde o velmi přesný popis charakteristik chování. Vzniká tak specifický kompetenční model pro konkrétní pozici v konkrétní firmě. Lze jej uplatnit na stejné pozici i v jiné firmě.
- **Generický - všeobecný kompetenční model** – tady jde zejména o ty kompetence, které jsou nezbytné průřezově v každém typu organizace v každé pozici. Generické modely představují pokus usnadnit firmám uplatnění kompetenčního přístupu a nabízejí osvědčený seznam kompetencí obvykle pro konkrétní pozici.

---

<sup>49</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 97

<sup>50</sup> tamtéž

<sup>51</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 98

Za použití výše uvedeného členění pro naplnění cíle této práce použiji **specifický kompetenční model**. Důvodů je několik:

- Cílová skupina zaměstnanců je malá
- Potřebujeme specifikovat konkrétní kompetence na konkrétní pracovní pozice – např. kompetenční model primáře oddělení
- Musíme brát v úvahu specifika dané nemocnice.

## 6.1 Tvorba předběžného kompetenčního modelu

Jak jsem uvedla výše, existuje také několik přístupů k tvorbě kompetenčního modelu. Uvedu hlavní tři:<sup>52</sup>

- *Preskriptivní, nebo vypůjčený přístup* – organizace si vypůjčí hotový model, nevytváří svůj vlastní, který by odrážel její kulturu, strategii ani strukturu. Z pohledu financí a úspory času je pro organizaci nejvýhodnější.
- *Kombinovaný přístup* – přizpůsobuje už vytvořený model specifickým požadavkům organizace.
- *Přístup šitý na míru* – nepracuje s předem známými a definovanými kompetencemi. Identifikuje ty projevy chování, které jsou na konkrétní manažerské pozici potřebné.

## 6.2 Identifikace kompetencí

Podle stejných autorů lze zjednodušeně rozdělit proces identifikace kompetencí do pěti etap:<sup>53</sup>

- Přípravná fáze
- Fáze získávání dat
- Fáze analýzy a klasifikace informací
- Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu
- Ověření a validizace vzniklého modelu.

---

<sup>52</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1.vyd. Praha 2004, s. 63.

<sup>53</sup> tamtéž

### 6.3 Přípravná fáze

V Bílovecké nemocnici existují jen omezené zdroje informací, které lze využít pro potřeby identifikace oblastí rozvoje zaměstnanců. Běžně se v praxi využívají tři druhy informací pro identifikaci rozvojových potřeb:<sup>54</sup>

- *Informace o organizaci a trhu – vnitřní* – (cíle a strategie organizace, firemní kultura, styly vedení lidí, etické principy). *A vnější* – (situace na trhu práce, průzkum konkurence)
- *Informace o pracovních místech a funkcích* – analýzy vycházející z popisu pracovních míst a funkcí, požadavků na zaměstnance a z jejich schopností.
- *Informace o jednotlivých zaměstnancích a manažerech* – záznamy z hodnocení zaměstnanců a manažerů – záznamy z hodnotících rozhovorů, výstupy z rozvojových center, vlastní požadavky zaměstnanců, zprávy z výstupních rozhovorů, evidence o absolvování vzdělávacích programů, kvalifikační struktura zaměstnanců, manažerů apod.

Prostředí nemocnice je velmi specifické a to nejen proto, že se nejedná o výrobní firmu, ale především proto, že hlavním předmětem činnosti a zájmu je člověk s jeho trápením, bolestmi, člověk, který se často ocitá v nejtěžších chvílích svého života. Zde je proto u zaměstnanců kladen největší důraz na vysokou odbornou způsobilost a na profesionalitu při poskytování péče o nemocné. Manažerské kompetence jsou upozaděny, což je pro tento obor velmi specifické. Ale primáři, vedoucí lékaři i staniční sestry by pro výkon práce ve své pozici měli být základními manažerskými kompetencemi vybaveni, zejména proto, že vedle své odbornosti také vedou týmy lidí.

Dostupné zdroje, na základě kterých je možné určení základních manažerských kompetencí vedoucích zdravotnických pracovníků Bílovecké nemocnice:

- ***Vize nemocnice, její poslání.*** Zde mám k dispozici pouze prohlášení předsedy představenstva na internetových stránkách nemocnice:  
„Jsme malou nemocnicí, proto v poskytování zdravotní péče nemůžeme soutěžit s velkými, které jsou zaměřeny na péči komplexní nebo jsou úzce specializovány. Jde nám o to, aby se pacienti u nás cítili pokud možno jako

---

<sup>54</sup> FOLWARCZNÁ, I.: *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1.vyd. Praha, 2010, s. 35



doma. Snažíme se vytvořit takové prostředí, v němž léčba, přístup k pacientovi, komunikace s ním, respektování jeho potřeb a zájmů budou tvořit jednotu s kvalitou poskytované péče. K tomuto cíli vede cesta přes řadu zdánlivých detailů, které ale pacienti velmi citlivě vnímají a které se významnou měrou podílejí na vytváření důvěry a komunikace mezi ním a ošetřujícím personálem.<sup>55</sup>

- **Informace o pracovních místech a funkcích** (bylo popsáno výše)
- **Výstup z průzkumu hodnot vedoucích pracovníků Bílovecké nemocnice**, zpracovaný firmou Complete Business Solutions z roku 2009. (příloha č. 6.)

Z průzkumu vyplynulo, že:

- Existuje základní shoda ve výkladu priorit nemocnice, ale komunikace a rozpracování cílů jsou nedostatečné
- **Chybí praktický trénink manažerského chování**
- Administrace a práce s kontrolními mechanismy nevyužívá efektivně dostupná data
- Schází konzistentní a pravidelná kontrola řízení v místě výkonu práce
- Současný manažerský systém řízení lze jen těžko využít pro účinnou kontrolu produktivity a efektivity zdrojů
- Existuje prostor pro zlepšení adresnější zodpovědnosti středního a nižšího managementu
- Zpětná vazba na výkon zaměstnanců chybí, jen 6% aktivního řízení
- Neexistuje jednotný a efektivní systém hodnocení a rozvoje zaměstnanců
- Neexistuje ucelený systém klíčových ukazatelů výkonu, který by se využíval pro řízení jednotlivých oddělení
- Systém plánování a kontroly spotřeby materiálu je nedostatečný, neexistují realistické limity (přesná kvantifikace), což se projevuje ve vyšších nákladech

---

<sup>55</sup> Poslání nemocnice, RAIS, M.: Dostupný z WWW [http:// www.nvb.cz](http://www.nvb.cz) (cit. 16.2.2011)

- Některé postoje a přístupy vedoucích pracovníků, pokud nebudou korigovány, budou mít negativní vliv na efektivitu, produktivitu a kvalitu práce na odděleních.

Na základě tohoto průzkumu byla stejnou firmou navržena další spolupráce: ( příloha č.7)

- Implementace manažerského systému řízení a efektivní komunikace
- Nastavení a dekompozice cílů nemocnice
- **Manažerský trénink vyššího a středního managementu**
- Implementace systému kontroly spotřebního materiálu
- Zlepšení produktivity a chodu jídelny
- Implementace systému hodnocení a rozvoje zaměstnanců (flexibilita, tréninkové plány)
- Implementace efektivního systému řízení technického úseku

Shrnu-li vše výše uvedené, v této fázi jsem:

- identifikovala klíčové pracovní pozice – cílovou skupinu pro vznikající kompetenční model. (primáři, vedoucí lékař, staniční sestry)
- Získala jsem informace o cílech a záměrech nemocnice
- Porozuměla jsem organizační struktuře
- Ujasnila jsem si cíl, který tvorbou kompetenčního modelu sleduji
- Vybrala jsem přístup pro tvorbu kompetenčního modelu – v našem případě šitý na míru.

## 6.4 Fáze získávání dat

Podle Bartoňkové se v této fázi používají techniky používané v rámci analýzy pracovního místa a analýzy práce:<sup>56</sup>

- Rozhovor nebo metoda kritických incidentů
- Panely expertů
- Průzkumy
- Databáze kompetenčních modelů

---

<sup>56</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 100

- Analýza pracovních funkcí, úkolů (snímky pracovního dne)
- Přímé pozorování

Doporučuje se vycházet z několika zdrojů, nikoliv jen z jednoho. V tomto případě jsou data omezená, budeme tedy vycházet z:

- Vize a poslání nemocnice – uvedeno výše
- Informací o pracovních místech a funkcích konkrétních pracovníků (také bylo popsáno výše)
- Výstupu z průzkumu hodnot vedoucích zdravotnických pracovníků nemocnice v Bílovci. (celý výsledek průzkumu byl také uveden výše)
- Odborné literatury a popisů „lidských manažerských dovedností – soft skills“.

## 6.5 Fáze analýzy a klasifikace kompetencí

V této fázi je důležité, zda získané informace posuzujeme vzhledem k existujícímu kompetenčnímu modelu, nebo se kompetence posuzují poprvé.<sup>57</sup> Výstupem této fáze je **seznam kompetencí**. Pro doplnění ještě uvedu výčet jednotlivých základních manažerských kompetencí, jak jsou uvedeny v odborné literatuře.

Manažer na jakékoliv úrovni v hierarchii organizace musí být vybaven obecně použitelnými manažerskými kompetencemi. Poměr těchto základních kompetencí se liší, podle toho, na jakém stupni managementu se manažer nachází. Uvádím dělení manažerů podle Donnellyho:<sup>58</sup>

- *Manažeři na provozní – první úrovni managementu*
- *Manažeři na střední úrovni managementu*
- *Manažeři na vrcholové úrovni managementu*

Stejný autor uvádí výčet základních, obecných manažerských kompetencí:<sup>59</sup>

- *Lidské* – efektivní komunikace, umění motivace, kontrola, schopnost vedení lidí, koučování, vyučování, delegování.
- *Technické* – schopnost používat specifické znalosti, techniky, metody a postupy pro realizaci výkonných činností a procesů. U lékařů a sester jsou to specifické

<sup>57</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 101

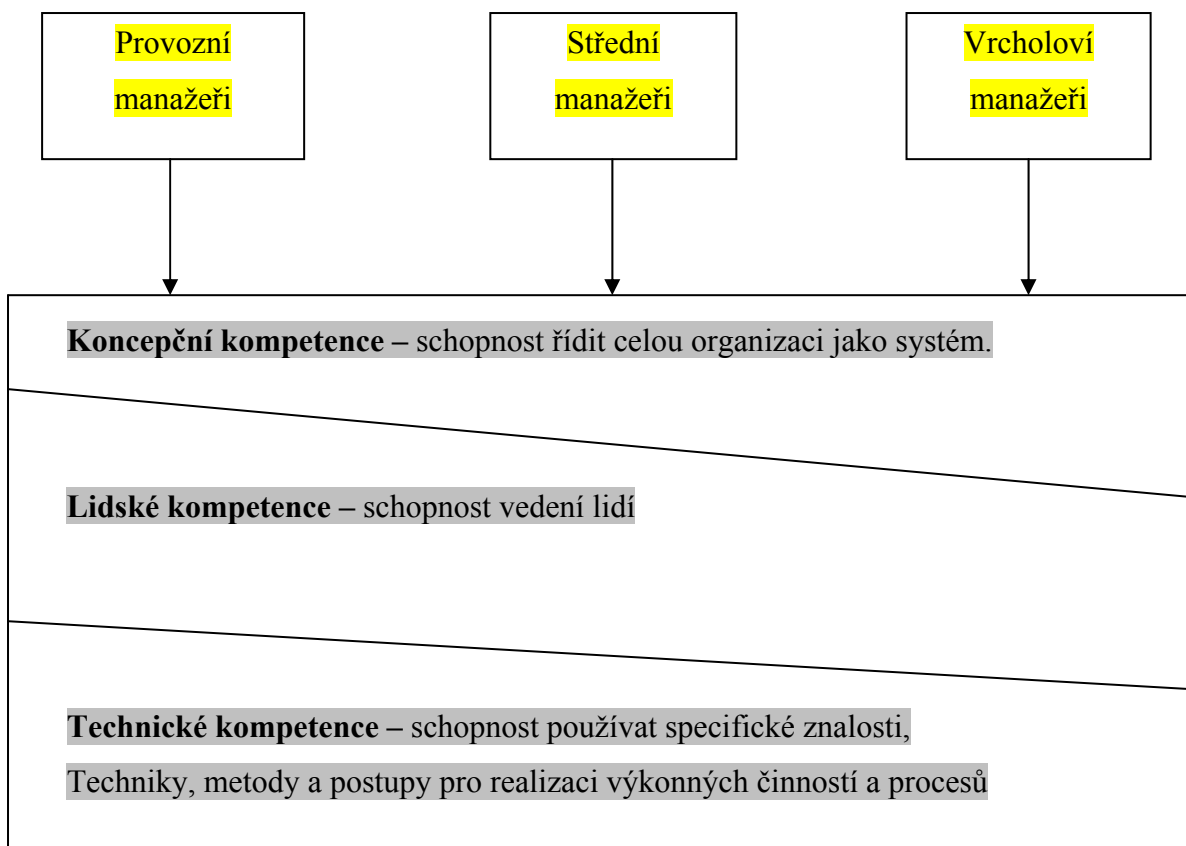
<sup>58</sup> DONNELLY, J., H., GIBSON, J., L. IVANCEVICH, J., M.: *Management*. 1.vyd., 1997, s. 75

<sup>59</sup> temtéž

technické dovednosti lidí, které řídí, aby dokázali efektivně zabezpečovat a kontrolovat provádění různých prací.

- *Koncepční* – schopnost vidět firmu jako systém, koordinovat veškeré její činnosti tak, aby byly v souladu se strategickými cíli.

Následující schéma, jak jej uvádí Donnelly, ukazuje význam jednotlivých manažerských kompetencí, podle úrovně manažera.



Obrázek č.3 – Základní manažerské kompetence<sup>60</sup>

Vedoucí lékaři, primáři i staniční sestry se řadí mezi tzv. provozní management. Primář oddělení musí disponovat více technickými kompetencemi a navíc zodpovídá za veškerý zdravotnický personál na jemu svěřeném oddělení, takže svým dílem i za sestry a ošetřovatele. Podíl základních manažerských kompetencí by přesto měli mít všichni podobný.

<sup>60</sup> DONNELLY, J., H., GIBSON, J., L. IVANCEVICH, J., M.: *Management*. 1.vyd., 1997, s. 75

Uvádím ještě jiné dělení manažerských kompetencí pro přehled. Nicméně obě dělení mají společné části a na nich pak budu stavět identifikaci základních manažerských kompetencí, které budou tvořit základní manažerské kompetence vedoucích zdravotnických pracovníků Bílovecké nemocnice.

Folwarczná uvádí rozdělení manažerských schopností jednoduše na: <sup>61</sup>

- Odborné – hard skills
- Jednání s lidmi – soft skills

Soft skills – zahrnuje mezilidské vztahy, práci s lidmi, komunikaci a jednání manažera ve vztahu k jednotlivcům i skupinám v organizaci i mimo ni. „Pro úspěšného manažera je právě oblast mezilidských vztahů, označovaná často jako měkká stránka managementu, považována za klíčovou, protože mistrovství v této oblasti je předpokladem zvládnutí jeho vůdcovské role.“<sup>62</sup>

Soft skills jsou velmi podobné „lidským kompetencím“ podle Donellyho dělení.

Dále se budu zabývat rozbořem právě těchto základních manažerských kompetencí. Koncepční a technické kompetence nebudou předmětem rozvoje vedoucích pracovníků, jednak proto, že nemohu hodnotit jejich úroveň, ale zejména proto, že jejich rozvoj není cílem této práce.

Veteška a Tureckiová uvádí dělení manažerských kompetencí podle Prokopenka a Kubra na následující složky: <sup>63</sup>

- *Znalosti*
- *Povahové rysy*
- *Postoje*
- *Dovednosti*
- *Zkušenosti*
- *Kompetence technické*
- ***Kompetence v jednání s lidmi*** – oblast chování a vystupování, komunikativnost, asertivní styl jednání.

### **Postup fáze analýzy a klasifikace informací dle Bartoňkové:<sup>64</sup>**

---

<sup>61</sup> FOLWARCZNÁ, I.: *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1.vyd. Praha,2010, s. 31

<sup>62</sup> tamtéž

<sup>63</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1.vyd., Praha 2008, s. 84

<sup>64</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 101

1. Soupis jednotlivých projevů chování odpovídající určité pozici
2. Ze všech získaných informací identifikovat ty, které přímo popisují aktivity přispívající k úspěšným výkonům
3. Jednotlivé výroky se zařazují do skupin – **kompetenčních témat**.
4. Vzniklé skupiny kompetencí se dále analyzují s cílem vytvořit homogenní celky. Ty tvoří základ kompetence a jejích projevů – **kompetenční kotvy**.

**Ad 1) Soupis jednotlivých projevů chování odpovídající pozici primáře, vedoucího lékaře a staniční sestry oddělení - oblasti:**

- Řízení lidí
- Řízení provozních nákladů
- Poskytování odborných znalostí
- Organizování práce, rozpisy služeb, přesunů na jednotlivá pracoviště
- Podílí se na výběru nových podřízených zaměstnanců
- Předkládá nadřízeným návrhy na rozmístění, povýšení a zařazení zaměstnanců, event. navrhuje ukončení pracovního poměru
- Sledování pracovních procesů a postupů
- Kontrola plnění pracovních povinností
- Jednání s klienty /pacienty
- Posuzování výkonu podřízených – navrhuje formy odměňování a jiné nástroje ovlivňující pracovní výkon a motivaci

Při určení soupisu jednotlivých projevů chování primářů, vedoucích lékařů a staničních sester jsem vycházela z náplní práce těchto pracovníků a ze své zkušenosti z praxe. (dlouhodobé pozorování náplně práce vedoucích zdravotnických pracovníků v nemocnici Šternberk) Další oporou pro identifikaci těchto projevů chování jsou základní manažerské kompetence, jak jsou uvedeny v odborné literatuře. (viz strana 35) Z tohoto výčtu základních rolí vedoucích zdravotnických pracovníků si pro účely této práce vyberu jen oblast *řízení lidí, organizování práce a sebeřízení*. Veškeré „soft skills“ jsou totiž obsaženy v těchto třech základních oblastech manažerských rolí.

**Řízení lidí, organizace práce a sebeřízení se projevují v těchto druzích chování:**

- Komunikuje s podřízenými, nadřízenými, pacienty a jejich rodinnými příslušníky
- Koučuje a rozvíjí podřízené pracovníky

- Deleguje úkoly na své spolehlivé podřízené – zástupce primáře, vedoucí úsekové sestry
- Hodnotí pracovní výkony podřízených
- Motivuje podřízené k žádoucímu způsobu chování
- Řeší konflikty na pracovišti
- Naslouchá a poskytuje zpětnou vazbu
- Plánuje a organizuje denní harmonogram práce sobě i svým podřízeným
- Vede porady týmu
- Organizuje služby a rozmístění jednotlivých podřízených pracovníků na konkrétní pracoviště
- Řídí sám sebe – plánuje vlastní čas a vzdělávání
- Kontroluje práci podřízených – primář při vizitách, sestra průběžně
- Účastní se výběru nových zaměstnanců na jemu svěřeném oddělení
- Navrhuje ukončení pracovního poměru podřízených pracovníků

Při tomto výčtu druhů chování vycházím opět z dlouhodobého pozorování při své práci zdravotní sestry v nemocnici Šternberk. Náplň práce a žádoucí chování jsou ve všech nemocnicích tohoto druhu (malé, okresní), velmi podobné.

**Ad 2)** Ze všech získaných informací identifikovat ty, které přímo popisují aktivity přispívající k úspěšným výkonům.

- Komunikační dovednosti obecně
- Koučování a rozvoj podřízených
- Motivování
- Delegování
- Hodnocení pracovního výkonu
- Motivace
- Řešení konfliktů
- Plánování
- Organizování
- Vedení porad
- Kontrola

- Sebeřízení

Při tomto výčtu jsem vycházela jednak z výše uvedených zkušeností a pozorování práce primářů a staničních sester, dále z popisů pracovních míst těchto pracovních pozic a z odborné literatury. Například Dědina a Cejthamr<sup>65</sup> uvádějí, že Mintzberg vychází ze studie práce pěti řídicích pracovníků ve středně velkých až velkých organizacích a klasifikuje aktivity, které tvoří základ práce manažera. Podle něj by práce manažera mohla být spíše popsána jako plnění různých rolí, či jako množina chování spojená s určitou pozicí. Dále tito autoři uvádějí tři skupiny manažerských rolí. (mezilidské, informační a rozhodovací).

**Ad 3) a Ad 4)** Jednotlivé výroky se zařazují do skupin – **kompetenčních témat**, vzniklé skupiny kompetencí se dále analyzují, s cílem vytvořit homogenní celky. Ty tvoří základ kompetence a jejich projevů – **kompetenční kotvy**.<sup>66</sup>

Dále si určím pro další postup hlavní homogenní celky, které budou tvořit již výše zmíněné kompetenční kotvy, abych pro další tvorbu předběžného kompetenčního modelu, měla identifikovány hlavní oblasti rozvoje.

**Kompetenční kotva č. 1. – vedení a řízení lidí**

**Kompetenční kotva č. 2 – sebeřízení a osobní rozvoj**

**Kompetenční kotva č. 3 – komunikace**

## **6.6 Popis a tvorba kompetencí a předběžného kompetenčního modelu**

Cílem mé práce je návrh vzdělávání vedoucích zdravotnických pracovníků v oblasti manažerských kompetencí. Záměrně proto z kompetencí vypouštím kompetence technické, povahové rysy, postoje a odborné znalosti – zkušenosti. Technické kompetence, znalosti a zkušenosti, to jsou oblasti, jejichž rozvoj není cílem mé práce. Oblast osobnostní – postoje a povahové rysy jsou kompetence, které nelze rozvíjet vzděláváním. Ty buď v organizaci máme s příchodem takto kompetentních lidí, nebo nemáme. Ale získat je vzděláváním nelze. Proto se úzce zaměřím pouze na výše uvedené tři základní kotvy manažerských kompetencí.

---

<sup>65</sup> DĚDINA, J., CEJTHAMR, V.: *Management a organizační chování*. 1. vydání, Praha 2005, s. 51

<sup>66</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 101



## Návrh předběžného kompetenčního modelu

Předběžný kompetenční model v té podobě, v jaké jej předkládám, bude sloužit pouze jako vodítko pro návrh vzdělávání vedoucích zdravotnických pracovníků, nikoliv pro jejich hodnocení. Důvodem je prostředí nemocnice, které je specifické svým zaměřením hlavní činnosti. Primáři a staniční sestry nemohou a neměli by být hodnoceni za své manažerské dovednosti. Jejich zvýšená úroveň jim ale pomůže lépe pracovat s lidmi, lépe je vést a motivovat a dosahovat tak plnění náročných každodenních úkolů snadněji. Takto navržený předběžný kompetenční model nám poslouží pouze jako přehledně seřazené hlavní manažerské kompetence, které vedoucí zdravotničtí pracovníci mají mít a poslouží tak jako základ pro tvorbu vzdělávacího plánu. Plán dalšího využití tohoto předběžného kompetenčního modelu tak vysvětluje, proč není u jednotlivých kompetencí uvedena žádná stupnice pro posuzování úrovně dovedností a proč také tento „kompetenční model“ nazývám **předběžným kompetenčním modelem**.

Kompetence	Projevy chování	Návrh možného vzdělávacího programu
Vedení a řízení lidí	<ul style="list-style-type: none"><li>• motivuje a ovlivňuje své podřízené tak, aby byli prospěšní</li><li>• přiděluje úkoly svým podřízeným a kontroluje jejich správné plnění</li><li>• koordinuje rozvržení času pro jednotlivé činnosti lékařů/nebo sester na oddělení</li><li>• pravidelně vede hodnotící rozhovory se zaměstnanci</li><li>• vede porady týmu</li><li>• vyučuje a koučuje své podřízené</li><li>• účastní se výběrových pohovorů s uchazeči o zaměstnání na jeho oddělení</li><li>• deleguje některé úkoly na pověřené podřízené</li><li>• poskytuje zpětnou vazbu při plnění náročných pracovních úkolů</li><li>• řeší konfliktní situace v týmu, hledá řešení</li><li>• spolupracuje s ostatními týmy v nemocnici</li><li>• podporuje dialog, zajímá se o názory druhých</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Styly vedení</li><li>• Hodnocení zaměstnanců a vedení hodnotících pohovorů</li><li>• Koučování</li><li>• Role manažera</li><li>• Týmová práce</li><li>• Efektivní vedení porad</li><li>• Výběrový a přijímací pohovor</li><li>• Řízení týmu, sladění týmu</li><li>• Umění motivace</li></ul>

<b>Sebeřízení a osobní rozvoj</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Řídí svůj vlastní čas, plánuje činnosti podle priorit</li> <li>• Sebevzdělává se</li> <li>• Zvládá stresové situace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Time management</li> <li>• Sebepoznání a sebeřízení</li> <li>• Zvládání stresu</li> <li>• Analytické myšlení</li> <li>• Práce s pamětí</li> <li>• Profesionální image a etiketa</li> </ul>
<b>Komunikace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denně komunikuje jak s podřízenými tak s pacienty a jejich rodinnými příslušníky</li> <li>• Prezentuje novinky v oboru svým podřízeným i kolegům</li> <li>• Řeší krizové a konfliktní situace</li> <li>• Vyřizuje písemnou agendu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikační dovednosti</li> <li>• Prezentační dovednosti</li> <li>• Vyjednávání</li> <li>• Asertivní jednání</li> <li>• Rétorika</li> <li>• Zvládání konfliktních situací</li> <li>• Krizová komunikace</li> <li>• Profesionální písemná komunikace</li> <li>• Umění argumentace</li> <li>• Umění nonverbální komunikace</li> <li>• Komunikace v organizační struktuře</li> </ul>

Takto vytvořený předběžný kompetenční model bude sloužit zejména jako nástroj pro návrh dalšího vzdělávání vybraných zaměstnanců. Rozvoj uvedených kompetencí samozřejmě bude záležet na osobnostech vedoucích zdravotnických pracovníků, na jejich přístupu k dalšímu vzdělávání a na ochotě se dál učit.

Předběžný kompetenční model v této podobě bude sloužit jako základ pro stanovení vzdělávacích potřeb.

## 6.7 Ověření a validizace vzniklého předběžného kompetenčního modelu

Obvykle bývá výstupem této fáze příprava kompetenčního modelu k užívání, jeho implementace do systému řízení lidských zdrojů a do strategického rámce.<sup>67</sup>

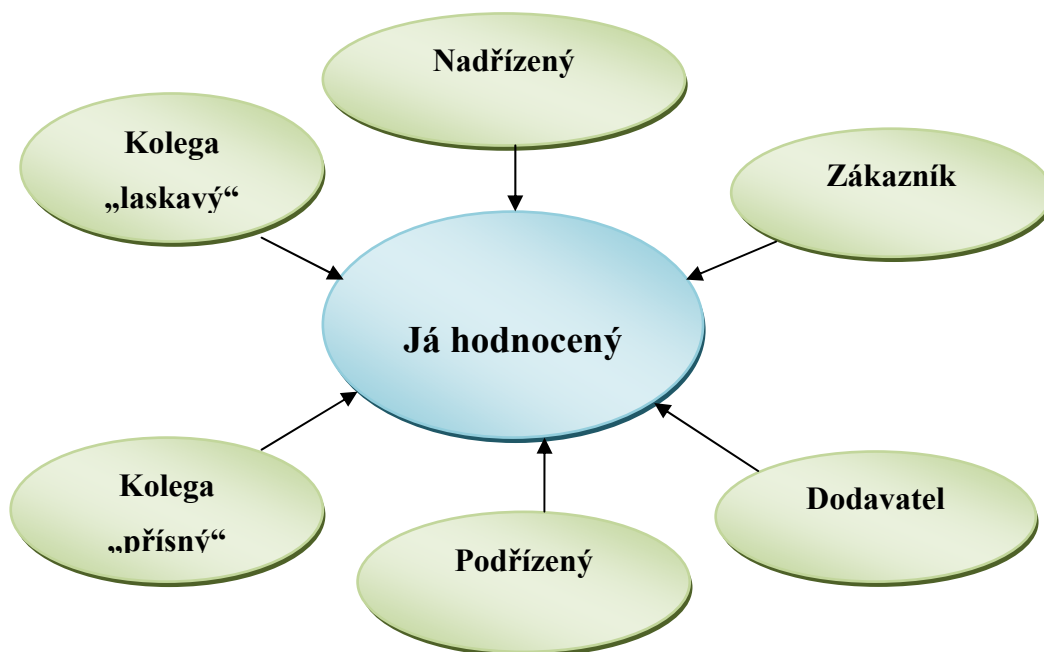
Pro ověření, zda se na tento model můžeme spolehnout při identifikaci potřeb rozvoje, se nejběžněji používá 360° zpětná vazba.

Zmíním se o tomto způsobu validizace jen okrajově pro přehled v dané problematice. Jednak proto, že tvorba dotazníku pro 360° zpětnou vazbu není předmětem této práce a také proto, že tento předběžný kompetenční model nebude sloužit standardním, dalším personálním činnostem v organizaci, ale pouze jako nástroj pro plán dalšího vzdělávání vedoucích zdravotnických pracovníků Bílovecké nemocnice.

<sup>67</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 102

**360° zpětná vazba** je na rozdíl od typické zpětné vazby mnohem komplexnější. Zpětnou vazbu poskytuje nejen přímý nadřízený, ale i kolegové na stejné úrovni, přímí podřízení a někdy i interní a externí zákazníci.<sup>68</sup>

Nejvýraznějším znakem tohoto nástroje je vícenásobné hodnocení, jak podle Bartoňkové uvádí Kubeš a Šebestová.<sup>69</sup>



Pokud bychom chtěli touto metodou ověřit validizaci vzniklého kompetenčního modelu, museli bychom transformovat popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku. Tím by byl vytvořen nástroj pro 360° zpětnou vazbu.

Podle stejné autorky hraje 360° zpětná vazba podstatnou roli zejména v procesu implementace a vyhodnocování vzdělávací strategie a to z několika důvodů:<sup>70</sup>

- Všichni zaměstnanci se naučí, že je zpětná vazba důležitá, dozví se o způsobu jejího poskytování a o nutnosti korigování chování na jejím základě.

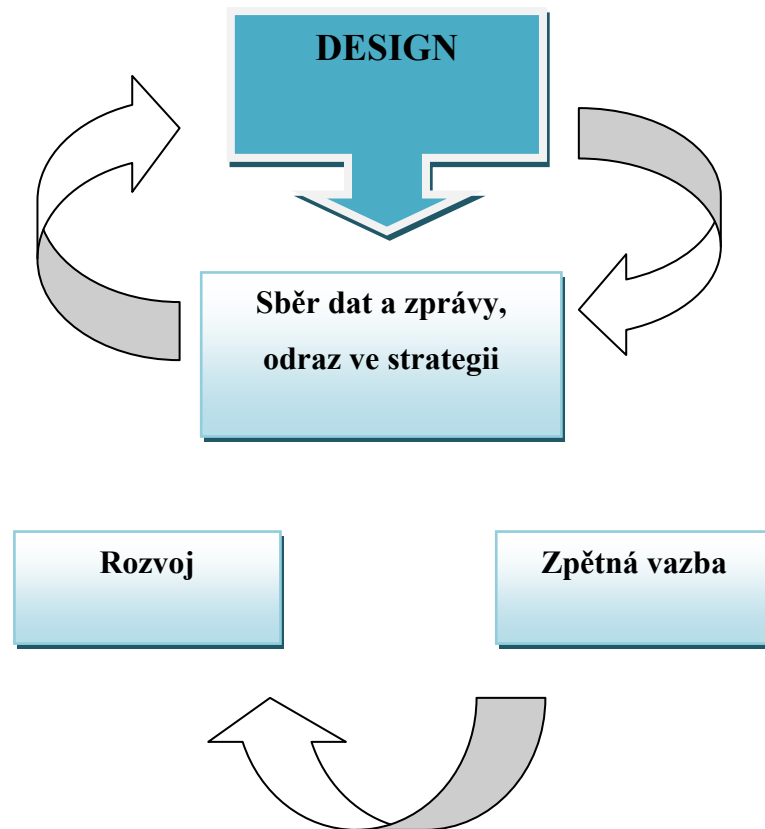
<sup>68</sup> FOLWARCZNÁ, I.: *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1.vyd. Praha, 2010, s. 107

<sup>69</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. 1.vyd. Olomouc, 2009, s. 122

<sup>70</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. 1.vyd. Olomouc, 2009, s. 123

- Sjednocuje jazyk a pomáhá tak k porozumění novému chování. Častěji se musí zamýšlet nad způsobem svého chování, diskutovat o něm, protože jejich chování je objektem zpětné vazby a v centru zájmu hodnotitelů.
- Vzniká větší otevřenost mezi zaměstnanci na všech úrovních a to napomáhá a usnadňuje přijetí strategie.
- Je motivujícím faktorem, protože povzbuzuje zaměstnance k dalšímu rozvoji a práci na sobě.
- Přispívá k volnějšímú toku informací a k uvědomění si vzájemné závislosti všech ve firmě.

Proces 360° zpětné vazby se skládá z několika kroků, které tvoří logicky uzavřený a opakující se proces.



Obrázek č.8. - Model fungování 360° zpětné vazby<sup>71</sup>

<sup>71</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. 1.vyd. Olomouc, 2009, s. 125

V předchozích kapitolách jsem určila manažerské kompetence, kterými by měl disponovat každý vedoucí zdravotnický pracovník nemocnice v Bílovci. Sestavila jsem je do předběžného kompetenčního modelu podle oblastí, ve kterých se konkrétní kompetence projevují. V další části textu popíšu, jak by měl vypadat plán vzdělávání, vysvětlím jeho základní zásady a jednotlivé kroky.

## 6. Plán vzdělávání podle kompetencí

Podle Vodáka a Kucharčíkové<sup>72</sup> je vypracovaný návrh vzdělávacího programu výstupem fáze identifikace potřeb vzdělávání. Identifikace potřeb v našem případě není součástí této práce, protože plán vzdělávání vedoucích zdravotnických pracovníků Bílovecké nemocnice stavím na předběžném kompetenčním modelu. Proces tvorby plánu se skládá z těchto tří fází:<sup>73</sup>

- **Přípravná fáze** – zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů. Pokud se jedná o dlouhodobou vzdělávací aktivitu, stanovují se i dílčí cíle jednotlivých tematických oblastí.
- **Realizační fáze** – představuje vývoj a zpracování jednotlivých etap vzdělávacího projektu a vlastní realizaci ve formě úkolů a stanovení pořadí témat. V této fázi určíme způsob, jakým bude vzdělávání probíhat. Hned na počátku se stanoví vhodné techniky vzdělávání a rozvoje. Při volbě technik je potřeba zohlednit individualitu účastníků, specifika této skupiny, jejich motivaci, počet a podmínky organizace při uvolňování pracovníků.
- **Fáze zdokonalování** – jedná se o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům. Pokud je to potřebné, hledají se možnosti zlepšení celého procesu vzdělávání. V této fázi se ale také zjišťuje, jak jsou účastníci o vzdělávací akci informováni, jaká je úroveň organizačního zajištění, jaká je ekonomická nákladovost a zda jsou vybraní lektori vhodní.

Bartoňková uvádí, že každý plán vzdělávání by měl umět odpovědět na následující otázky:<sup>74</sup>

- *Jaká témata pro vzdělávání je třeba zajistit?* Nejlépe, když je vzdělání šito na míru konkrétní organizaci.
- *Jaká bude cílová skupina účastníků?*
- *Jaké metody a techniky budou použity?*

---

<sup>72</sup> VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1.vyd. Praha 2007, s. 80.

<sup>73</sup> tamtéž

<sup>74</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. 1.vyd. Olomouc, 2009

- *Která vzdělávací instituce bude vzdělávání realizovat?*
- *Kdy a v rámci jakého časového období se bude vzdělávání uskutečňovat?*
- *Kde se vzdělání uskuteční?*
- *Jakým způsobem a kdy se bude realizovat průběžné a závěrečné hodnocení vzdělávací akce a celého plánu vzdělávání?*
- *Jaké budou náklady na vzdělávání*

V další kapitole se dostávám již k praktické tvorbě vzdělávací aktivity. Na základě identifikace rozvojových potřeb, které vyplynuly z předběžného kompetenčního modelu, mohu nyní postupovat dvěma způsoby:

- Vytvořit plán komplexního vzdělávacího programu, ve kterém budou zahrnuty všechny vzdělávací akce, potřebné k rozvoji identifikovaných manažerských kompetencí.
- Navrhnout konkrétní vzdělávací aktivitu v podobě projektu.

Konkrétní projekt vzdělávací akce se mi pro účely této práce jeví výhodnější, protože bude konkrétnější a „ušitý na míru“. Bude to ukázka jedné ze vzdělávacích akcí na jedno téma, přičemž další aktivity tohoto druhu mohou být začleněny do komplexního vzdělávacího programu.

## 7. Projekt vzdělávací akce

V souvislosti s plánem vzdělávání uvádí Hroník<sup>75</sup> pojem **designování vzdělávací aktivity**. Podle něho se design akce týká pěti základních oblastí – zohledňuje pět elementů. Po základním popisu pěti elementů se vytváří celkový koncept, kde který se dále rozpracovává do konkrétního programu.

Pět základních elementů:<sup>76</sup>

- Kontext – organizace, kultura, strategie
- Student
- Lektor a interakce – didaktika včetně uplatnění učebních zásad, strategií a taktik učení
- Téma, obsah a jeho struktura
- Prostředí

Projekt každé vzdělávací akce se skládá z následujících kroků:<sup>77</sup>

- **Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb** – v tomto případě už není potřeba, vzdělávací potřeby vyplývají z vytvořeného předběžného kompetenčního modelu.
- **Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb:**
  - a) formulace cíle vzdělávací akce
  - b) stanovení profilu účastníka vzdělávací akce a profilu absolventa (vstupy a výstupy)
  - c) určení obsahu vzdělávací akce, stanovení inventáře disciplín, tvorba studijního plánu, osnov, anotací
  - d) tvorba studijních materiálů
- **Volba forem, metod a technik vzdělávání**, včetně volby didaktických pomůcek a techniky
- **Přehled lektorů**
- **Organizační zabezpečení vzdělávací akce**
- **Materiální, technické a finanční zabezpečení vzdělávací akce** – předkalkulace.
- **Návrh způsobu evaluace vzdělávací akce**

---

<sup>75</sup> HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2007, s. 143

<sup>76</sup> tamtéž

<sup>77</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 116



## 7.1 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb

Podle Prášilové je na tvorbu vzdělávacího programu potřeba nahlížet podobně jako na tvorbu projektu výuky, který má pomoci překlenout výkonnostní mezeru mezi požadovanou výkonností a současnou úrovní výkonnosti jedince nebo skupiny. Tuto výkonnostní mezeru jsem konkretizovala právě v předběžném kompetenčním modelu. V dalším textu budu konkretizovat podobu tzv. **výkonnostního cíle**. Průběh žádoucí změny v úrovni dovedností vzdělávaného lze do programu naplánovat jako hierarchii dílčích cílů, kterých má být v průběhu realizace projektu dosahováno. Tyto cíle tvoří opěrnou kostru programu vzdělávací akce.

### 7.1.1 Výukový cíl jako základní stavební jednotka vzdělávacího programu<sup>78</sup>

Nejčastěji používaná hierarchie cílů, jak ji uvádí Bartoňková:<sup>79</sup>

- **Výkonnostní cíl** – váže se na hlavní úkol. Tyto výkonnostní cíle mívají spíše podobu vize, kterou je akce schopna splnit v dlouhodobějším časovém horizontu. Konkretizace tohoto cíle bude uvedena na konci této kapitoly.
- **Učební cíl – studijní cíl** – ten už se váže na konkrétní vzdělávací akci. Učební cíle předkládají konkrétní formulace záměrů, které mají být splněny samotnou akcí. Jsou to konkrétní vědomosti, dovednosti, způsoby chování, které by měli účastníci akce po jejím skončení ovládat. Učební cíl naší akce bude specifikován dále.
- **Umožňující cíl, dílčí, specifický** – váže se opět na konkrétní vzdělávací akci, definuje úroveň vědomostí a dovedností, kterou by měli účastníci mít na konci každé dílčí etapy učebního procesu.

Dříve než se dostanu k formulaci jednotlivých cílů konkrétní vzdělávací akce pro vedoucí zdravotnické pracovníky Bílovecké nemocnice, pokládám za vhodné ještě vysvětlit hlavní zásady formulace cílů.

#### Vlastnosti výukových cílů podle Prášilové:<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> PRÁŠILOVÁ, M.: *Tvorba vzdělávacího programu*. 1.vyd. Praha 2006, s. 75

<sup>79</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 135

<sup>80</sup> PRÁŠILOVÁ, M.: *Tvorba vzdělávacího programu*. 1.vyd. Praha 2006, s. 89

- **Komplexnost** – každý výukový cíl by měl obsahovat rozvoj účastníka vzdělávání ve všech třech následujících oblastech, nebo-li doménách:

a) Kognitivní doména

Existuje tzv. Bloomova taxonomie cílů, která rozděluje učební cíle kognitivní domény do šesti kategorií. V principu jde o to, aby byly kognitivní složky cílů odstupňovány. Účastník vzdělávací akce by se tak neměl dostat do situace, kdy by byl nucen používat něco, co ještě nepochopil.<sup>81</sup> Jde tedy o metodologickou zásadu postupu od jednoduchého ke složitějšímu. Původní verze Bloomovy taxonomie, jak ji uvádí Prášilová<sup>82</sup> má podobu hierarchie o šesti stupních. Jednotlivé stupně uvádím níže přehledně v tabulce. Pro lepší použitelnost bývá taxonomie doplňována příklady sloves, která jsou pro danou kategorii typická, a která lze ve formulaci cílů uplatnit – *aktivní, případně aktivizující slovesa*.

b) Psychomotorická doména

Do této oblasti spadají dovednosti, tedy činnosti, které se týkají smyslového vnímání, pohybů, vzájemné koordinace vjemů s pohyby, ale i fyzické dovednosti.<sup>83</sup> Také pro tuto doménu existuje hierarchický seznam chování, s tím, že každý následující krok je vždy obtížnější než kroky předchozí a závisí tak na jejich zvládnutí. Jejich výčet rovněž níže v tabulce.

c) Afektivní doména

Tato doména je budována na postupném zvnitřňování žádoucích hodnot u účastníků vzdělávací akce. Tato doména je někdy označována jako „oblast přístupů“, z hlediska tvorby cílů je nejvíce problematická, protože se týká motivace, pozornosti, zájmu, estetického cítění, morálních a jiných postojů, názorů, pocitů a hodnot.<sup>84</sup> Přístup nebo chování odrážející citovou doménu se obvykle projeví v kontextu

---

<sup>81</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 138

<sup>82</sup> PRÁŠILOVÁ, M.: *Tvorba vzdělávacího programu*. 1.vyd. Praha 2006, s. 112

<sup>83</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 141

<sup>84</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 141

s dalšími cíli. Afektivní doména také představuje rozdělení cílů do pěti oblastí, viz tabulka.

Tabulka taxonomie vzdělávacích cílů, jak ji uvádí Dvořáková podle Skalkové:<sup>85</sup>

<b>Oblast kognitivní (Bloom)</b>	<b>Oblast psychomotorická (Dave)</b>	<b>Oblast afektivní (Kratwohl)</b>
1. zapamatování	1. imitace	1. vnímavost
2. porozumění	2. manipulace	2. reagování
3. aplikace	3. zpřesňování	3. oceňování hodnoty
4. analýza	4. koordinace	4. integrování hodnoty
5. syntéza	5. automatizace	5. interiorizace – zvnitřnění hodnoty
6. hodnotící posouzení		

- **Konzistentnost** – znamená podřízenost nižších cílů cílům vyšším a také to, že dosažení vyššího cíle je závislé především na předešlém naplnění cíle nižšího.<sup>86</sup>
- **Kontrolovatelnost** – tato složka je velmi důležitá už jen proto, že pokud stavím jakoukoliv vzdělávací aktivitu, chci vědět, zda jsem dosáhla předem plánovaného cíle. Tedy bude mne zajímat, jestli jsem byla ve svém snažení úspěšná. Některé složky, zejména afektivní (oblast postojů, názorů – celá oblast přístupů) se měří velmi špatně. „Kontrolovatelnost výukového cíle lze zabezpečit v případě, že formulace cíle bude obsahovat tři složky: požadovaný výkon, normu výkonu a podmínky výkonu.“<sup>87</sup>
- **Přiměřenost** – ta se týká náročnosti výukových cílů. V tomto ohledu je třeba brát zřetel na úroveň účastníků vzdělávací akce, na jejich vzdělávací potřeby, individuální předpoklady ke vzdělávání. Přiměřenost ve stanovování cílů

<sup>85</sup> DVOŘÁKOVÁ, M.: *Technologie vzdělávání dospělých I. Studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc 2010, s. 34

<sup>86</sup> PRÁŠILOVÁ, M.: *Tvorba vzdělávacího programu*. 1.vyd. Praha 2006, s. 97

<sup>87</sup> Tamtéž, s.100

jednoduše znamená, že cíl musí být sice náročný, ale splnitelný, aby účastníky vzdělávací akce nedemotivoval.

Tato taxonomie je základem pro tvorbu jakéhokoliv vzdělávacího programu. Protože cílem mé práce je návrh projektu vzdělávací akce pro vybranou kompetenci, považovala jsem za vhodné vysvětlit postup tvorby vzdělávacího programu.

V dalším textu budu používat pouze označení „**Učební cíl**“ a „**Specifický cíl**“.

Dostávám se k praktické aplikaci výše uvedených zásad při specifikaci výukových cílů. Z předběžného kompetenčního modelu, který jsem sestavila jako základ pro plán vzdělávání vedoucích zdravotnických pracovníků Bílovecké nemocnice, jsem vybrala jednu důležitou kompetenci, kterou by měl disponovat každý vedoucí pracovník, nejen ve zdravotnictví. Tato kompetence je z kompetenční kotvy, kterou jsem nazvala **vedení a řízení lidí** a je to kompetence, která se projevuje dovedností vedení lidí a pracovních týmů. Je to základní manažerská kompetence, projevuje se schopností přizpůsobit svůj styl vedení pracovnímu týmu, ale také jednotlivci. Z těchto důvodů jsem vybrala rozvojový program, který tuto kompetenci posílí.

**Výkonnostní cíl pro tuto vzdělávací akci zní:**

**Účastníci vzdělávací akce budou na konci programu umět definovat základní styly vedení, vybrat pro modelové situace a modelové pracovní týmy vhodný styl vedení a zdůvodnit svou volbu.**

V následující tabulce uvádím **specifikaci učebního cíle a specifických cílů pro tuto konkrétní vzdělávací akci.**

Učební cíl	Specifické cíle
<b>Účastníci budou schopni definovat, co znamená termín vedení a jaké základní role plní lídři.</b>	účastníci si vyslechnou výklad o základní charakteristice vedení účastníci budou schopni reprodukovat základní charakteristiku pojmu vedení účastníci jsou ochotni přemýšlet o rolích lídra účastníci budou diskutovat o rolích lídra v nemocnici účastníci budou uvádět příklady svých rolí lídrů

<p><b>Účastníci budou schopni vyjmenovat jednotlivé styly vedení a vysvětlit jejich základní charakteristiky a výhody.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• účastníci si vyslechnou základní členění stylů vedení</li> <li>• účastníci budou diskutovat o jejich výhodách a nevýhodách</li> <li>• účastníci budou vybírat výhody jednotlivých stylů vedení pro své nemocniční týmy</li> </ul>
<p><b>Účastníci budou schopni porovnat situační styl s transakčním a transformačním a na základně jejich výhod a s přihlédnutím k jejich pracovnímu prostředí si jeden styl vyberou, svou volbu budou schopni před ostatními účastníky odprezentovat.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• účastníci sami vyjmenují hlavní charakteristiky situačního, transakčního a transformačního stylu vedení</li> <li>• účastníci budou diskutovat a porovnávat hlavní výhody těchto stylů</li> <li>• účastníci si vyberou pro svůj pracovní tým neoptimálnější styl vedení a budou prezentovat svou volbu kolegům</li> </ul>
<p><b>Účastníci budou schopni určit styl vedení v předložených případových studiích a případně navrhnout jiný styl vedení. Svou volbu budou schopni odprezentovat před kolegy.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• účastníci budou pracovat s případovými studiiemi</li> <li>• účastníci budou navrhnovat styly vedení pro jednotlivé případové studie</li> <li>• účastníci budou řešit problémy v případových studiích, které plynou z nevhodného stylu vedení</li> <li>• účastníci budou prezentovat své názory kolegům</li> </ul>

### 7.1.2. Stanovení profilu účastníka vzdělávací akce a profilu absolventa (vstupy a výstupy)

#### Profil účastníka:

Bartoňková uvádí, že profil účastníka představuje soubor požadovaných vstupních znalostí, dovedností, schopností, kompetencí a dalších vstupních předpokladů, které by měl člověk mít, když vstupuje do dané vzdělávací akce.<sup>88</sup>

- Účastníci naší vzdělávací akce mají:
  - Manažerské kompetence na podobné úrovni, tedy předpokládám, že téměř žádné.
  - Jsou to ale všechno velmi vzdělaní lidé, ochotni se učit novým poznatkům.
  - Možnost manažerského vzdělání vnímají jako bonus, něco za odměnu, aby mohli rozvíjet sebe sama.
  - Mají soubor zkušeností s vedením kolektivu pracovníků, se kterými je potřeba počítat.

#### Profil absolventa:

Na konci vzdělávací akce očekáváme konkrétní stupeň znalostí a dovedností, nějakou cílovou strukturu vědomostí. Podle Bartoňkové<sup>89</sup> může být profil absolventa buď **úzký a hluboký, nebo široký a mělký.**

Profil našeho absolventa se očekává vzhledem k zaměření vzdělávací akce spíše úzký a hluboký. (nebudou sice experti, ale zaměření akce je úzké a speciální a navíc je to první modul) Zde se totiž nejedná o vzdělávání za účelem zvýšení ceny absolventa na trhu práce, ale jen o rozvoj konkrétní kompetence, která zcela chybí. V navazujících vzdělávacích akcích už se bude navazovat částečně na nabyté vědomosti a to způsobí, že očekávaný profil absolventa může být široký a mělký. Absolventi celého vzdělávacího programu, který v konečné fázi může zahrnovat desítky vzdělávacích akcí, nebudou experti v oboru manažerských dovedností, ale budou mít široké a mělké povědomí o základních manažerských dovednostech a jejich jednotlivé kompetence (vedení a řízení lidí, sebeřízení a rozvoj a komunikace, budou na konci na výrazně jiné úrovni než na začátku.

---

<sup>88</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 145

<sup>89</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 145

## 7.2. Určení obsahu vzdělávací akce

Prvním krokem při tvorbě projektu vzdělávací akce je konkretizace inventáře disciplín, které mají být součástí obsahu.

### 7.2.1. Inventář disciplín

Hlavním posláním inventáře disciplín je podchytit celý soubor požadavků v použitelné podobě pro danou vzdělávací akci. Velmi vhodnou technikou pro sestavení inventáře disciplín je brainstorming.<sup>90</sup>

Medlíková<sup>91</sup> uvádí v rámci přípravy na vzdělávací akci několik způsobů přípravy. Během přípravy vzdělávací akce lze využít několika možností, jak správně konkretizovat obsah vzdělávací akce. Jedním z nich je „analytický workshop“ – společné setkání zadavatele, lektora a účastníků akce. Může mít podobu brainstormingu, brainwritingu, či diskuse. Může vést k definitivní podobě inventáře disciplín.

Inventář disciplín této vzdělávací akce by měl vytvořit její zadavatel, tedy nemocnice ve spolupráci se vzdělávací agenturou / firmou a se zástupci z řad účastníků. Protože cílem této práce je návrh projektu vzdělávací akce, vytvořím tedy vlastní inventář disciplín, který bude vycházet z vydefinované kompetence, kterou chci v rámci této vzdělávací akce rozvíjet.

### 7.2.2 Studijní plán

V této kapitole vytvořím rámcovou osnovu celé vzdělávací akce včetně inventáře disciplín, studijního plánu, zvolím konkrétní formu i metodu vzdělávání. Ke každé vyučovací jednotce uvedu zároveň didaktické pomůcky a techniku.

V oblasti metod použiji dělení podle Mužíka<sup>92</sup>:

- *Metody teoretické* – vhodné pro předávání teoretických poznatků, objasnění pojmů, teorií, principů (nspř. Přednáška, přednáška s diskusí, cvičení, seminář)
- *Metody teoreticko-praktické* – poskytují poznatky, ale zaměřují se i na získání předpokladů k jednání v praxi. (diskusní metody, problémové metody, programované výuky, diagnostické a klasifikační metody, projektové metody)

<sup>90</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 146

<sup>91</sup> MEDLÍKOVÁ, O.: *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. 1.vyd. Praha 2010, s. 38

<sup>92</sup> MUŽÍK, J.: *Andragogická didaktika*. 1.vyd. Praha 1998, s. 150

- *Metody praktické* – postupy praktického zaučení – zácviku, zaměřené zejména na dovednosti a návyky. (instruktáž, koučink, mentoring, rotace práce, stáž, exkurze)

Výuka bude probíhat ve čtyřech blocích, přibližně po 90 minutách (pro některé bloky je plánována větší časová rezerva vzhledem k náplni). V následujících tabulkách popíše jednotlivé bloky, do informací o čase uvedu konkrétní časy včetně přestávek.

### **Inventář disciplín pro vzdělávací akci v Bílovecké nemocnici:**

#### **I. blok:**

- úvod do problematiky teorie vedení lidí
- úvod do teorie rolí lídrů

#### **II. blok:**

- styly vedení, zásady a charakteristiky, výhody
- filmové ukázky stylů vedení v konkrétních situacích

#### **III. blok:**

- situační, transformační a transakční styl vedení
- workshop – výhody výše uvedených stylů vedení

#### **IV. blok:**

- případové studie – 3 styly vedení
- řešení komplexní praktické úlohy dle zadání

<p><b>Učební cíl – blok I.</b></p> <p>Účastníci budou schopni definovat, co znamená termín vedení a jaké základní role plní lídři.</p> <p>Budou schopni vypsát základní charakteristiku pojmu vedení a představit ji kolegům.</p> <p>Dále budou schopni diskutovat o rolích lídra ve svém prostředí a uvědomit si užitečnost získaných informací.</p>	<p><b>Způsob kontroly, jeho ověření</b></p> <p>Rozhovorem s účastníky, pozorováním, vedením řízené diskuse, během rekapitulace obsahu – zpětné dotazy.</p>
<p><b>Časový údaj</b></p>	<p>9.00 h – 9.40 h výuka</p> <p>9.40 h. – 9.50 h přestávka</p> <p>9.50 h – 10.30 h výuka</p>



<b>Obsah / činnost</b>	V této výukové jednotce bude účastníkům objasněna důležitost schopnosti vedení, a vydefinovány role lídrů.
<b>Metody</b>	Přednáška s diskusí.
<b>Pomůcky</b>	Tištěné materiály pro účastníky, flip, promítací plátno, dataprojektor, PC, fixy.
<b>Poznámky</b>	Převládající metodou vzdělávání je metoda teoretická, kdy lektor vystupuje v roli informátora.

<b>Učební cíl – blok II.</b> Účastníci budou schopni vyjmenovat jednotlivé styly vedení a vysvětlit jejich základní charakteristiky a výhody. Budou umět seřadit vybrané styly vedení podle stupně vhodnosti v rámci svých týmů a srozumitelně doargumentovat svou volbu. Aktivně se zapojí do diskuse se svými kolegy.	<b>Způsob kontroly, jeho ověření</b> Rozhovorem, pozorováním při plnění úkolů, při diskusi, průběžnými otázkami.
<b>Časový údaj</b>	10.30 h – 10.40 h. přestávka 10.40 h – 11.20 h. výuka 11.20 h – 11.30 h přestávka 11.30 h – 12.10 h výuka 12.10 h – 13.15 h přestávka na oběd
<b>Obsah / činnost</b>	V této výukové jednotce bude účastníkům představeno několik základních stylů vedení lidí, upřesněny jejich zásady a charakteristiky, ujasněny jejich výhody pro konkrétní pracovní týmy a situace. Budou jim promítnuty 3 ukázky vybraných stylů vedení s komentářem

	lektora.
<b>Metody</b>	Přednáška, přednáška s diskusí, diskuse a dialog, demonstrace.
<b>Pomůcky</b>	Stejně jako v modulu I.
<b>Poznámky</b>	Také v tomto modulu převládají metody teoretické. Lektor vystupuje zejména v roli informátora, ale v rámci vedení diskuse se jeho role mění ve facilitátora, který se zaměřuje na osobnost účastníka a jeho potřeby. <sup>93</sup>

<b>Učební cíl – blok III.</b> Účastníci budou schopni porovnat situační styl s transakčním a transformačním a na základě jejich výhod a s přihlédnutím k jejich pracovnímu prostředí si jeden styl vyberou, svou volbu zřetelně a ochotně odprezentují ostatním účastníkům vzdělávací akce.	<b>Způsob kontroly, jeho ověření</b> Diskuse, rozhovory, prezentace vybraného stylu – kontrola pochopení tématu, pozorování při plnění úkolů.
<b>Časový údaj</b>	13.15 h – 14.00 h. výuka 14.00 h – 14.10 h přestávka 14.10 h – 15.00 h výuka 15.00 h – 15.10 h přestávka
<b>Obsah / činnost</b>	Účastníci sami vyjmenují výhody situačního, transakčního a transformačního stylu vedení, v rámci work shopu odprezentují ostatním svou volbu pro vedení svého pracovního týmu.
<b>Metody</b>	Workshop, diskuse, brainstorming

<sup>93</sup> DVOŘÁKOVÁ, M.: *Technologie vzdělávání dospělých I. Studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc 2010, s. 16

<b>Pomůcky</b>	Stejně jako v předešlých blocích, navíc nástěnná deska s možností přišpendlování.
<b>Poznámky</b>	V tomto modulu převládají metody teoreticko-praktické. Lektor zde vystupuje v roli facilitátora, kdy se stará jednak o potřeby vzdělávaných a také podporuje jejich sebeřízené vzdělávání.

<b>Učební cíl – blok IV.</b> Účastníci budou schopni určit styl vedení v předložených případových studiích a případně navrhnout jiný styl vedení. Svou volbu budou aktivně prezentovat kolegům. Dále budou schopni vyřešit komplexní praktickou úlohu, která bude spojena s řešením konkrétního problému vedení lidí.	<b>Způsob kontroly, jeho ověření</b> Diskuse, rozhovory, prezentace návrhů a názorů – kontrola pochopení tématu, pozorování při plnění úkolů.
<b>Časový údaj</b>	15.10 h – 16.00 h výuka 16.00 h – 16.10 h přestávka 16.10 h – 17.00 h výuka 17.00 h – 17.20 h závěr, hodnocení
<b>Obsah / činnost</b>	Účastníci budou řešit případové studie, budou určovat chyby ve stylu vedení a navrhnout nápravu. Své názory budou prezentovat kolegům a svou volbu, budou argumentovat. V druhé části tohoto modulu budou zpracovávat ve skupinkách konkrétní problém a navrhnout jeho řešení.
<b>Metody</b>	Případové studie, diskuse, projektová výuka.
<b>Pomůcky</b>	Stejně jako v modulu I., II. A III.
<b>Poznámky</b>	V tomto modulu převažují metody

	praktické, zaměřené na podporu kritického myšlení <sup>94</sup> . Lektor zde vystupuje v roli kritického animátora <sup>95</sup> , který se zaměřuje především na rozvíjení kritického myšlení účastníků.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

V této kapitole jsem určila obsah této konkrétní vzdělávací akce, vytvořila jsem rámcovou osnovu, sestavila jsem inventář disciplín a studijní plán. Také jsem uvedla formy a metody vzdělávání, vypsala potřebné didaktické pomůcky a techniku.

### 7.2.3 Tvorba studijních materiálů

Materiály, určené na konkrétní vzdělávací akci by měly být originální, připravené pouze pro účely této akce. Zejména v oblasti manažerského vzdělávání jsou originální písemné materiály spojené s osobou lektora, případně značkou vzdělávací firmy, součástí image celé vzdělávací akce.<sup>96</sup> Tyto materiály mohou mít různou podobu, například skripta, sylaby, pracovní listy, případové studie včetně zadání, studijní opory. V této práci se nebudu zabývat přípravou a detailním popisem studijních materiálů, protože tato činnost není cílem mé práce a přesáhla by zdaleka stanovený rozsah práce. Z tohoto důvodu budou studijní materiály připraveny externí vzdělávací firmou podle inventáře disciplín a dohody se zadavatelem.

### 7.2.4 Přehled lektorů

Na úvod této podkapitoly určím, kdo je lektor. Medlíková<sup>97</sup> uvádí, že, lektor učí a předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti podle domluvené zakázky. Měl by mít vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky. Lektor by měl mít všeobecný přehled, schopnost širšího vnímání problematiky. Podle charakteru

<sup>94</sup> DVOŘÁKOVÁ, M.: *Technologie vzdělávání dospělých II. Studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc 2010, s. 9

<sup>95</sup> DVOŘÁKOVÁ, M.: *Technologie vzdělávání dospělých I. Studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc 2010, s. 17

<sup>96</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 165

<sup>97</sup> MEDLÍKOVÁ, O.: *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. 1.vyd. Praha 2010, s. 14

vzdělávací akce se od něj očekává nejen přednes, ale podle potřeby i schopnost zvládnout praktický trénink.

Existuje řada typologií lektorů, nemá smysl zde vyjmenovávat všechny. Plamínek<sup>98</sup> ve své práci uvádí zajímavou typologii:

Rozděluje lektory podle tří složek, na které se zaměřují. (zaměření na sebe/proces, na lidi a na věci). Tyto tři složky jsou podle tohoto autora obsaženy v každém lektorském výkonu. Uvádí limitní případy, kdy výkon nebo lektor jsou příliš blízko některé složce.

- Lektoři preferující sebe a proces – bývají velmi pečlivě připravení, mívají tendenci zdůrazňovat znalosti na úkor dovedností, ve zvýšené míře prezentovat vlastní znalosti. Výsledkem formálně dokonalého lektorského výkonu ale bývá minimální schopnost účastníků uvést poznatky do praxe.
- Lektoři preferující lidi a vztahy - výsledkem jejich snažení jsou dobré vztahy mezi nimi a účastníky. Kladou obvykle větší důraz na dovednosti a poskytují spíše náměty k úvahám než k jednání, jejich působení má spíše rysy koučování. Na straně účastníků bývá vysoké procento zapamatování, pronikavější pochopení a dlouhodobější osvojení poznatků, postojů a dovedností.
- Lektoři preferující věc a užitek – pokud svou práci dobře zvládají, viditelným znakem je tah na branku. Inklinují k tradičnímu tréninku a ke školení. Výsledkem bývá relativně malé procento zapamatování a často i vysoké procento nepochopení. Pro účastníky, kteří o dané problematice už něco vědí, může být takový lektor zdrojem velmi zajímavých informací.

Žádný z uvedených typů lektorů není úplně „černobílý“. Obvykle záleží na mnoha faktorech – na osobnosti lektora, na osobnostech účastníků, velikosti a složení skupiny, na vztazích ve skupině a na tématu vzdělávání.

Medlíková<sup>99</sup> uvádí **výčet základních kompetencí lektora**. Řadí sem schopnost učit, aktivitu a angažovanost, odborný růst, schopnost jasně definovat cíle akce, srozumitelnost, komunikativnost, prezentace a sebeprezentace, schopnost řešit konflikty, empatie, individuální přístup, kreativitu a inovativnost, akceptování rozdílnosti, práce v zátěži.

---

<sup>98</sup> PLAMÍNEK, J.: *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1.vyd., Praha 2010, s. 270

<sup>99</sup> MEDLÍKOVÁ, O.: *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. 1.vyd. Praha 2010, s. 28

Ještě pro dokreslení problematiky dobrého lektora a pro zdůraznění, že výběr lektora je pro vzdělávací aktivitu velmi důležitý, v následujícím textu popíšu „sedm smrtelných hříchů efektivního vzdělávání“ jak je uvádí Kazík:<sup>100</sup>

- Samolibost – jsme nejlepší a nikdo se nám nevyrovná.
- Přehlčenost – méně je někdy více.
- Umluvenost – lektor je zaposlouchán do svého úžasného slovního žonglování, neexistuje vzájemná komunikace.
- Nesrozumitelnost – princip vědeckosti od A do Z.
- Neužitečnost – klíčový je rozvoj dovedností.
- Jednosměrnost – absence zpětnovazebních principů je trestná.
- Marnivost – svět chce být klamán, ale forma nesmí zabít obsah.

Vrátíme-li se k Plamínkovi a jeho typologii, pro naši vzdělávací akci bude vhodný typ lektora, který je zaměřen spíše na lidi a vztahy, protože pro tento druh vzdělávací akce není nutný přesný výčet všech faktů k uvedené problematice, ale nácvik pro praxi. Také charakter účastníků je netypický – lektor před sebou bude mít vysoce vzdělané lidi, avšak nikoliv v uvedené problematice. Každopádně tento druh účastníků je na práci lektora náročný, tito lidé jsou zvyklí klást si vysoké cíle a vyžadovat preciznost od ostatních stejně, jako od sebe. Navíc naši účastníci vzdělávací akce nemusí cítit nezbytnost a užitečnost tohoto vzdělávání. Oni jsou přece ve svém oboru odborníci a uznávané autority. Ne všichni si plně uvědomují potřebnost vzdělávání v manažerských dovednostech. Bude právě na lektorovi, jak se mu podaří vtáhnout je do problematiky, zaujmout a nadchnout je pro spolupráci.

Vzdělávací firma, či agentura by měla být určena na základě výběrového řízení, srovnání nabídek podobných firem. Vybírat bude samozřejmě zadavatel – v našem případě nemocnice. Lektoři by měli být plně erudovaní, orientovat se v problematice zdravotnictví a měli by disponovat výše zmíněnými kompetencemi na vysoké úrovni.

Hroník<sup>101</sup> uvádí, že výběr dodavatele může probíhat v různé fázi plánování vzdělávací aktivity – na začátku, ale také může být vybrán až na samotném závěru. V tomto případě, kdy mám vyspecifikován cíl vzdělávací akce, postačí výběr dodavatele až v závěru plánování.

---

<sup>100</sup> KAZÍK, P.: *Rukověť dobrého lektora. Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. 1.vyd., Praha 2008, s. 105

<sup>101</sup> HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha 2007, s. 160

### 7.2.5 Organizační zabezpečení vzdělávací akce

Mám tedy určeno, kdo bude vzděláván, proč bude vzděláván, jakou bude mít vzdělávání náplň. Mám také určeno, kdo bude vzdělávání poskytovat, vím jakými metodami, ale nevím ještě, kde a kdy.

Organizační zajištění vzdělávací akce znamená nezapomenout na žádnou z činností po celou dobu přípravy, realizace i evaluace vzdělávací aktivity, mít nastavené zodpovědnosti za dané činnosti a nastavené mechanismy kontroly tak, aby bylo zřejmé, zda, jak a kým je daná činnost zajištěná.<sup>102</sup>

Existuje mnoho nástrojů k přehledné evidenci organizačního zabezpečení. Použiji jen jeden z nich, který uvádí Bartoňková<sup>103</sup>.

#### Časový a místní plán:

Protože se jedná o jednodenní akci, tento nástroj bude dostatečný. Jde vlastně o to, připravit si časový a místní plán v písemné podobě. Pokud by se jednalo o organizaci celého komplexu vzdělávacích aktivit, které by na sebe měly navazovat a vytvořit tak ucelený rámec vzdělávání (v trvání např. celého roku i více), pak by bylo účelné zpracovat pro každou jednu vzdělávací akci tento „časový a místní plán“ zvlášť. Všechny tyto „časové a místní plány“ jednotlivých vzdělávacích akcí zapracovat do uceleného organizačního plánu, který by sloužil k organizačnímu zabezpečení komplexu vzdělávacích aktivit. Ten by mohl mít podobu např. Ganttova diagramu. (osvětlení principu tvorby Ganttova diagramu není v této práci účelné a také z důvodu náročnosti popisu jeho tvorby jej zde neuvádím).

Organizační zajištění vzdělávací akce pro vedoucí zdravotnické pracovníky nemocnice Bílovec:

Časový údaj	Organizace	Vzděl. firma (lektori)
<b>Do 30.6.2011</b>	Vybrat vzdělávací firmu, zadat zakázku	
<b>Do 15.7.2011</b>	Připravit smlouvy, zajistit	Kontrola smluv

<sup>102</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 168

<sup>103</sup> tamtéž

	podpis smluv se vzdělávací firmou	s organizací, podpisy smluv s organizací
<b>Do 31.7.2011</b>		Příprava studijních materiálů.
<b>Do 31.8.2011</b>	Korekce studijních materiálů, zajistit účast vybraných pracovníků (pomoc při řešení služeb na odd.)	Zajištění prostor, stravy a pomůcek pro vzdělávací akci, rozeslání pozvánek účastníkům.
<b>Sobota 24.9.2011</b>		Realizace vzdělávací akce

Tato tabulka zahrnuje prakticky celou organizaci před konáním vzdělávací akce. Záměrně již neuvádím organizaci dne, kdy bude vzdělávací akce probíhat. Jen pro upřesnění – celá vzdělávací akce bude probíhat mimo pracoviště v den pracovního volna. V tomto případě to má dva důvody. Koncentrace účastníků by v případě organizace na pracovišti byla neustále přerušována akutními úkoly, které plynou z profese účastníků. Druhým, neméně důležitým důvodem je znemožnit účastníkům kdykoliv vzdělávací akci opustit. Úplně tomu samozřejmě zabránit nikdy nelze, ale když budou odvezeni např. na chatu do lesa, bude se jim odcházet komplikovaněji, než z knihovny na pracovišti. Organizace dne, kdy bude vzdělávací akce probíhat, bude plně v režii vybrané vzdělávací firmy. Také na tomto místě neuvádím organizaci evaluace, ta bude tvořit obsah samostatné kapitoly.

Tím, že bude celá vzdělávací akce zajištěna externí vzdělávací firmou, velká část organizace dílčích kroků přípravy, realizace a hodnocení tak případně právě této vzdělávací firmě.

#### **7.2.6 Materiální, technické a finanční zabezpečení vzdělávací akce-předkalkulace.**

Oblast materiálního a technického zabezpečení také bude řešit vybraná externí vzdělávací firma. Zadavatel vzdělávací akce bude řešit pouze finanční zabezpečení. Nebudu se jím v této práci zabývat detailně, neboť bude záležet na finančních možnostech a zdrojích, které nemocnice na vzdělávání má k dispozici. Toto vzdělávání bude pro účastníky bezplatné, hrazeno bude z prostředků nemocnice.

#### **7.2.7 Návrh způsobu evaluace vzdělávací akce**



Problematika evaluace vzdělávacích aktivit je velmi široká a zahrnuje mnoho různých přístupů.

„**Evaluace** je systematické zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu nebo jeho jednotlivých částí. Umožňuje usuzovat o celkové efektivitě studia a o edukativním potenciálu vzdělávacího zařízení a jejím výsledkem je určení hodnoty a efektivitě vzdělávacího programu.“<sup>104</sup>

„**Hodnocení** je pak spíše posouzení toho, co se účastníci ve vzdělávacím kurzu naučili, tedy jejich nově nabytých znalostí, dovedností, postojů apod.“<sup>105</sup>

Přístupů k evaluaci je mnoho, uvedu jen stručný přehled, který ve své knize použila Bartoňková:<sup>106</sup>

### 1. Z hlediska času

- *Evaluace před začátkem vzdělávání* – zaměřená na poznávání účastníků, zjišťování jejich vstupních znalostí a dovedností v oblasti, která má být rozvíjena.
- *Evaluace v průběhu vzdělávání* – má význam pouze u dlouhodobějších kurzů, kdy sledujeme pokroky účastníků a event. přizpůsobujeme další program.
- *Evaluace na konci vzdělávací aktivity* – nejčastější forma evaluace. Kdy se může zjišťovat jak spokojenost účastníků s kurzem, tak je možné hodnocení nabytých znalostí a dovedností.
- *Evaluace po skončení vzdělávání* – účelem je zjištění, zda byla náplň kurzu pro účastníky skutečně užitečná a zda jsou schopni nové dovednosti použít při své práci.

### 2. Z hlediska účelu

- *Evaluace ex ante (studie proveditelnosti)*
- *Evaluace ex post*

### 3. Z hlediska fází a cílů

---

<sup>104</sup> DVOŘÁKOVÁ, M.: *Úvod do evaluace ve vzdělávání dospělých. Studijní text pro kombinované studium*. 1.vyd. Olomouc 2008, s. 9

<sup>105</sup> tamtéž

<sup>106</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 183

- *Evaluace formativní* – průběžná – probíhá během kurzu a poskytuje zpětnou vazbu, umožňuje korekci dalších aktivit – má význam u dlouhodobých vzdělávacích aktivit.
- *Evaluace sumativní* – souhrnná – probíhá na konci kurzu.

#### **4. Z hlediska zadavatele**

- *Evaluace externí* – provádí se zvnějšku
- *Evaluace interní* – provádí ji vzdělávací firma, cílem je specifikace silných a slabých stránek vzdělávacího programu a event. korekce.

#### **5. Z hlediska úrovně (Kirkpatrickův přístup)**

- *Reakce* – hledáme odpověď na otázku – „Líbilo se jim to?“
- *Učení* – hledáme odpovědi a otázku – „Naučili se to?“
- *Chování* – hledáme odpovědi na otázku – „Použili to v praxi?“
- *Výsledky* – hledáme odpovědi a otázku – „Došlo ke změně efektivity organizace?“

#### **6. Z hlediska úrovně (Hamblinův přístup)**

- *Reakce*
- *Učení*
- *Pracovní chování*
- *Výsledky*
- *Hodnoty*

#### **7. Z hlediska autorství**

- *Evaluace subjektivní*
- *Evaluace objektivní*

#### **8. Z hlediska trvání**

- *Evaluace krátkodobá*
- *Evaluace dlouhodobá*

Na začátku evaluace vzdělávací akce je potřeba odpovědět si na několik základních otázek:<sup>107</sup>

- Pro koho evaluaci děláme?
- Z jakého důvodu?

---

<sup>107</sup> Upraveno dle DVOŘÁKOVÁ, M.: *Úvod do evaluace ve vzdělávání dospělých. Studijní text pro kombinované studium*. 1.vyd. Olomouc 2008, s. 22

- Co budeme evaluovat?
- Kdo bude evaluaci provádět?
- Kdy ji bude provádět?
- Jaký přístup k evaluaci bude zvolen?
- Jakými metodami ji bude provádět?

Postupně odpovím na všechny otázky, a protože cílem této práce není tvorba projektu evaluace vzdělávací aktivity, bude můj návrh stručný.

### **1) Pro koho bude evaluaci dělána?**

Evaluace bude sloužit zadavateli, tedy nemocnici. Zadavatel v tomto případě určil cíle vzdělávací aktivity, celé vzdělávání bude také financovat a nakonec by měl mít ze vzdělávací akce užitek. Tím užitek je zde myšlen rozvoj kompetence vedení lidí u vedoucích zdravotnických pracovníků, což by mělo vést k efektivnější práci s podřízenými, k lepší týmové spolupráci na jednotlivých odděleních.

### **2) Z jakého důvodu?**

Organizace – nemocnice chce zjistit, zda vzdělávací akce naplnila cíle programu, zda se program dlouhodobě vyplatí (myšleno jeho pokračování dalšími moduly), zda skutečně ovlivňuje pracovní život účastníků.

### **3) Co bude evaluováno?**

Protože se jedná o jednodenní vzdělávací aktivitu, budou evaluováni lektori, organizační zajištění výuky a vzdělávací výsledky.

### **4) Kdo bude evaluaci provádět?**

Kdo provádí evaluaci = evaluátor. Evaluátorů bude v tomto případě několik a to proto, že evaluace bude mít 4 fáze. (více u přístupu k evaluaci) v prvních dvou fázích bude evaluátor samotný lektor, v dalších dvou fázích budou evaluátoři jednak z řad zadavatele a dále odborník na statistiku.

### **5) Kdy ji bude provádět?**

Evaluace bude prováděna ve čtyřech fázích, jak jsem uvedla výše. První dvě fáze proběhnou na konci vzdělávací akce, třetí část po skončení akce a poslední – čtvrtá část po ukončení akce, s delším časovým odstupem.

### **6) Jaký přístup k evaluaci bude zvolen?**

Evaluace bude prováděna podle Kirckpatrickova přístupu. Tento přístup se mi jeví jako nejvíce efektivní, protože zajišťuje nejkomplexnější soubor dat pro vyhodnocení

konkrétní vzdělávací akce. Jde dál, než jen na konec vzdělávacího programu, jde až za něj a snaží se najít odpověď na otázku, zda se na základě vzdělávací aktivity změnila efektivita práce (v našem případě přístup k vedení lidí), zda účastník nově nabyté dovednosti přijal za své a skutečně je při své práci nově uplatňuje.

### **7) Jakými metodami ji bude provádět?**

#### **Metody pro měření reakce:**

- Dotazník na konci vzdělávací akce – bude zjišťovat míru spokojenosti účastníků s obsahem, prostředím, s metodami, lektorem stravou apod.
- Rozhovor – v průběhu vzdělávací akce lektorem – slouží ke zjištění spokojenosti účastníků s obsahem a metodami vzdělávání.

#### **Metody pro měření množství získaných znalostí a dovedností (učení):**

- Testy nejsou v tomto případě nejvhodnější.
- Metodou pro měření množství získaných informací bude řešení případových studií, diskuse, pozorování při plnění úkolů, workshop.

#### **Metody pro zjišťování využití v praxi (chování):**

Je vhodné realizovat evaluaci v této úrovni až za určitou dobu po skončení dané vzdělávací akce.<sup>108</sup>

- Využití 360° zpětné vazby
- Sebehodnocení

#### **Metody pro měření vlivu vzdělávacího programu na firemní ukazatele (výsledky):**

Toto je nejobtížnější krok v evaluaci firemního vzdělávání. Cílem takové evaluace je stanovit přínosy. Změna v postojích vedoucích zdravotnických pracovníků nemusí být ihned měřitelná. Nemusí se ukázat ve výsledcích nikterak rychle.

V tomto případě bude zřejmě metodou opět pouze rozhovor s týmem podřízených na straně jedné a rozhovor s vedoucím zdravotnickým pracovníkem (staniční sestrou, vedoucím lékařem, primářem) na straně druhé. Pro tyto účely se v prostředí nemocnice nedají použít metody, které by skutečně změřily návratnost investic. Je totiž velmi obtížné prokázat, že změny v postojích a chování účastníků vzdělávací akce skutečně vedly ke zvýšeným, měřitelným výsledkům firmy. Tato evaluace je dlouhodobá a navázaná na další, následující dílčí vzdělávací akce.

---

<sup>108</sup> BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. 1.vyd. Praha 2010, s. 188

## 8. Závěr

Cílem této práce byl návrh projektu vzdělávací akce pro vedoucí zdravotnické pracovníky nemocnice v Bílovci. Soustředila jsem se přitom na vybrané kompetence, které těmto pracovníkům chybí, nebo mohou chybět. Vedle své vysoké odborné způsobilosti, potřebují také zlepšit kompetence manažerské, neboť manažery bezesporu jsou. V prostředí nemocnice si tento fakt ale málokdo uvědomuje a proto nemají tito pracovníci k manažerskému vzdělávání dostatečný přístup. Jakmile se lékař po letech své práce dostane na místo primáře, potřebuje vědět, jak motivovat své podřízené, jak je má vést, nebo jak delegovat. Aby byl dobrým lékařem-manažerem, intuice nestačí. Popsala jsem tedy prostředí nemocnice v Bílovci z hlediska těchto vedoucích pracovníků, identifikovala jsem manažerské kompetence a tím následně i jejich vzdělávací potřeby. K tomu mi posloužil předběžný kompetenční model. Na závěr jsem vytvořila projekt vzdělávací akce pro vybranou kompetenci z již hotového předběžného kompetenčního modelu. Cíl práce jsem naplnila, nicméně toto téma je tak široké a zajímavé, že se nabízí pokračování. Bylo by dále vhodné vytvořit plán komplexního vzdělávacího programu, ve kterém by byly zahrnuty veškeré vzdělávací aktivity pro každou kompetenci zvlášť. Naplnění této ambice je však téma na několik dalších prací a zcela jistě by tak přesáhlo možnosti mé diplomové práce.

## **Anotace**

Příjmení a jméno autora: Lačňáková Irena

Název katedry a fakulty: katedra sociologie a andragogiky FF UP

Název práce: Manažerské vzdělávání vedoucích zdravotnických pracovníků v nemocnici Bílovec

Počet znaků: 108 620

Počet příloh: 7

Počet titulů použité literatury: 25

Klíčová slova: evaluace, kompetence, projekt vzdělávací akce, předběžný kompetenční model, vedoucí zdravotnický pracovník, vzdělávací potřeba, vzdělávání

Práce se zabývá manažerskými kompetencemi vedoucích zdravotnických pracovníků konkrétní nemocnice. Tito pracovníci mají vysokou odbornou způsobilost, ale manažerské kompetence jim mnohdy zcela chybí, jsou upozaděny. Při výkonu funkce primáře oddělení, nebo staniční sestry, či vedoucího lékaře jsou však velmi žádoucí, neboť tito lidé vedou týmy zaměstnanců a zaujímají tak vedle role lékaře a sestry také roli manažera. V této práci jsou tyto manažerské kompetence identifikovány na základě předběžného kompetenčního modelu a dále pak navržen projekt vzdělávací akce pro vybranou kompetenci.

## 9. Seznam použité literatury

1. BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika – studijní text pro distanční studium*. Olomouc 2002.
2. PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha 2010.
3. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha 2007.
4. VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha 2007.
5. STÝBLO, J. *Personální řízení v malých a středních podnicích*. Praha 2003.
6. KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha 2007.
7. BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha 2010.
8. NOVOTNÝ, P. *profesní vzdělávání dospělých*. In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno 2008.
9. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha 2007.
10. TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj lidského potenciálu založený na získávání a rozvíjení kompetencí*. *Andragogická revue* 2010, roč.II, č.1.
11. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha 2008.
12. MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha 1999.
13. KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha 2004.
14. FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha 2010.
15. DONNELLY, J., H., GIBSON, J., L., IVANCEVICH, J., M. *Management*. Praha 1997.
16. BARTOŇKOVÁ, H. *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. Olomouc 2009.
17. PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha 2006.
18. DVOŘÁKOVÁ, M. *Technologie vzdělávání dospělých I. Studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc 2010.
19. MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha 2010.
20. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha 1998.
21. DVOŘÁKOVÁ, M. *Technologie vzdělávání dospělých II. Studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc 2010.

22. KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora. Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Praha 2008.

23. DVOŘÁKOVÁ, M. *Úvod do evaluace ve vzdělávání dospělých. Studijní text pro kombinované studium.* Olomouc 2008.

**Další citované zdroje:**

1. Předpis č. 96/2004 Sb., SBÍRKA ZÁKONŮ. Dostupný z WWW <http://www.sbcr.cz/cgi-bin/khm.cgi?typ=1&page=khc:SBA4095A> (cit. 17.3.2011)

2. Poslání nemocnice, RAIS, M.: Dostupný z WWW [http:// www.nvb.cz](http://www.nvb.cz) (cit. 16.2.2011)



## **Přílohy:**

1. Matice priorit
2. Organizační řád nemocnice Bílovec.
3. Organizační schéma nemocnice Bílovec.
4. Funkční schéma nemocnice Bílovec.
5. Popis pracovního místa primáře oddělení.
6. Popis pracovního místa staniční sestry.
7. Výstup z průzkumu hodnot Bílovecké nemocnice.
8. Návrh spolupráce.