

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

SLUŽEBNÍ HODNOCENÍ VOJÁKŮ U VYBRANÉ JEDNOTKY
A MOŽNOSTI JEHO ZMĚNY

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika (ANDNAV)

Autor: Bc. Zbyněk Hájek

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2017

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „ Služební hodnocení vojáků u vybrané jednotky a možnosti jeho změny “ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne. Podpis

Děkuji doc. Mgr. Janě Poláčové Vašátkové, Ph.D. za rady, trpělivost a vedení práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Zbyněk Hájek
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika (ANDNAV).
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Služební hodnocení vojáků u vybrané jednotky a možnosti jeho změny.
Anotace práce:	V teoretické části práce popisuje oblast vzdělávání, tvorby vzdělávací akce a hodnocení pracovníků se zaměřením na profesní vzdělávání. Popisuje vybranou legislativu a vybrané vnitřní dokumenty resortu Ministerstva obrany pro vzdělávání a hodnocení příslušníků resortu Ministerstva Obrany ve služebním poměru vojáka z povolání. V praktické části analyzuje Metodiku služebního hodnocení vojáků z povolání a porovnává praxi u sledované jednotky hodnoceného období 2015 a 2016. Navrhuje změny v Metodice služebního hodnocení vojáků z povolání a vzdělávací akci pro hodnotitele u sledované jednotky ke zlepšení procesu hodnocení.
Klíčová slova:	Služební hodnocení vojáků z povolání, tvorba vzdělávacího programu, analýza vzdělávacích potřeb, evaluace, hodnotící pohovor, hodnocení pracovníků, stanovení cílů rozvoje, Kirkpatrickův model, norma výkonu, výukový cíl, programový cíl, celoživotní vzdělávání, profesní vzdělávání, motivace.
Title of Thesis:	Service assessment of soldiers in a selected unit and options of its modification.

Annotation:	In the theoretical part this thesis describes the field of education, forming of educational action and assessing of workers with the focus on professional training. It describes the selected legislation and internal documents of the Ministry of Defence concerning training and assessment of the Ministry of Defence employees in the soldier duty status. In the practical part it analyses the Methodology of duty assessment of professional soldiers and compares the practice in the selected unit in evaluation period 2015 and 2016. It proposes changes in the Methodology of duty assessment of professional soldiers and educational action for evaluators with the selected unit to improve the assessment process.
Keywords:	Duty assessment of professional soldiers, forming of educational programme, analysis of educational requirements, evaluation, evaluation interview, assessment of workers, setting development goals, Kirkpatrick Model, performance norm, educational goal, programme goal, lifelong education, professional education, motivation.
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>Příloha č. 1 Odpověď Ministerstva obrany ČR podle zákona 106/1999 Sb.</p> <p>Příloha č. 2: Data služebního hodnocení za rok 2015 a 2016 u sledované jednotky.</p> <p>Příloha č. 3: Výpis ze Statistické ročenky o personálu MO 2015.</p> <p>Příloha č. 4: Typické formulace stanovení cílů osobního a odborného rozvoje stanovených hodnotiteli u sledované jednotky pro rok 2017.</p> <p>Příloha č. 5: Dotazníkové šetření u sledované jednotky v období leden – únor 2017.</p>

Počet literatury a zdrojů:	42
Rozsah práce:	105 s. (134 096 znaků s mezerami)

Obsah

Obsah	7
Úvod.....	9
1 Celoživotní vzdělávání	11
2 Popis tvorby vzdělávací akce	16
2.1 Analýza vzdělávacích potřeb.....	17
2.1.1 Přístupy k identifikaci vzdělávací potřeby	19
2.1.2 Fáze analýzy vzdělávacích potřeb.....	22
2.1.3 Metody analýzy vzdělávací potřeby.....	22
2.1.4 Výstup z analýzy vzdělávacích potřeb.....	25
2.2 Formulace cílů.....	26
2.3 Hodnocení a evaluace vzdělávání	29
2.3.1 Plán evaluace	32
2.3.2 Model evaluace	33
2.4 Určení forem, metod a obsahu vzdělávání.....	35
3 Vzdělávání a hodnocení v resortu Ministerstva obrany ČR	39
3.1 Přístup resortu Ministerstva obrany ke vzdělávání a výchově	39
3.2 Hodnocení výkonu.....	44
4 Metodologie.....	51
5 Analýza a interpretace	53
5.1 Analýza výzkumné otázky č. 1.....	55
5.2 Analýza výzkumné otázky č. 2.....	59
5.3 Analýza výzkumné otázky č. 3.....	67
5.4 Analýza výzkumné otázky č. 4.....	69
5.5 Analýza výzkumné otázky č. 5.....	72
5.6 Analýza výzkumné otázky č. 6.....	74
6 Návrh na úpravu služebního hodnocení vojáka.....	76

6.1	Návrh změn na úrovni jednotka, útvar	76
6.2	Návrh změn na úrovni Ministerstva obrany a legislativy	78
7	Návrh vzdělávací akce pro hodnotitele	80
7.1	Identifikace a analýza vzdělávací potřeby, analýza zdrojů pro vzdělávací potřebu	80
7.2	Sestavení plánu vzdělávací akce	83
	Závěr	87
	Bibliografie	89
	Seznam schémat, obrázků, tabulek, grafů a příloh	92
	Příloha č. 1: Odpověď Ministerstva obrany ČR podle zákona 106/1999 Sb.	94
	Příloha č. 2: Data služebního hodnocení za rok 2015 a 2016 u sledované jednotky.	95
	Příloha č. 3: Výpis ze Statistické ročenky o personálu MO 2015.	97
	Příloha č. 4: Typické formulace stanovení cílů osobního a odborného rozvoje stanovených hodnotiteli u sledované jednotky pro rok 2017.	103
	Příloha č. 5: Dotazníkové šetření u sledované jednotky v období leden – únor 2017.	104

Úvod

Tato práce popisuje současný stav provádění služebního hodnocení u vybrané sledované jednotky Armády České republiky po novelizaci Zákona o vojácích z povolání č.221/1999 Sb., který stanovuje základní kritéria hodnocení vojáků. Zavedením této novely zákona přineslo přímý vliv služebního hodnocení na výši platu vojáka a řadu nejasně operacionalizovaných oblastí. Práce identifikuje tyto oblasti, navrhuje jejich změnu a navrhuje vzdělávací akci pro hodnotitele sledované jednotky vojenského útvaru XXYY v rámci dalšího profesního vzdělávání. Cílem diplomové práce je navrhnout vzdělávací akci v pilotní verzi pro hodnotitele specifické jednotky v oblasti služebního hodnocení vojáků. Dále identifikovat nejednoznačně nebo nevhodně definované oblasti služebního hodnocení a navrhnout jejich změnu.

V první kapitole teoretické části této práce autor popisuje základní rozdělení celoživotního vzdělávání a přístup k celoživotnímu vzdělávání vyjádřený z národních a nadnárodních dokumentů. V druhé kapitole jsou popsány teoretické přístupy k tvorbě vzdělávací akce vedoucí přes identifikaci a analýzu vzdělávací potřeby, stanovení cílů vzdělávací akce, určení způsobů a podmínek evaluace a určení vlastních forem a metod vzdělávání. Vzhledem k zaměření práce na vojáky Armády České republiky, jejichž jednou z hlavních náplní je příprava (tedy vzdělávání, výchova a výcvik) se autor ve třetí kapitole zabývá dokumenty popisující celoživotní učení v resortu ministerstva obrany a hodnocením pracovníků metodou řízení pracovního výkonu. Tato metoda se částečně odráží i ve Služebním hodnocení vojáků z povolání, kterým se autor věnuje v praktické části. Kapitola o řízení pracovního výkonu a hodnocení

pracovního výkonu (3.2) není původní a je použita ze seminární práce autora v průběhu studia na Univerzitě Palackého v Olomouci, kterou obhájil.

V práci jsou použita data z interních zdrojů resortu Ministerstva obrany. Jedná se o data ze Statistické ročenky o personálu MO, které autor získal prostřednictvím Zákona o svobodném přístupu k informacím č. 106/1999 Sb. a žádostí cestou podatelny Ministerstva obrany o souhlas k použití dat ze Statistické ročenky o personálu MO byl písemně udělen. Další zdroj dat je z pracoviště autora práce za souhlasu nadřízeného. Veškerá zde uvedená data nejsou utajovanou informací ve smyslu *Zákona o ochraně utajovaných informací a o bezpečnostní způsobilosti* 412/2005 a ani nepodléhají režimu „Pro služební potřebu“.

V praktické části autor popisuje metodologii šetření a provádí analýzu a interpretaci předpokladů z oblasti použitého výzkumu. Výzkum byl proveden na respondentech z pracoviště autora práce, analýzou normativů a výstupů vztažených k služebnímu hodnocení vojáků. Výstup z této kapitoly autor dělí na problémy neodstranitelné vzděláváním a odstranitelné vzděláváním. Analýza těchto problémů a návrh na jejich řešení jsou součástí páté a šesté kapitoly. Vše uzavírá návrh vzdělávací akce v sedmé kapitole pro specifickou vojenskou jednotku ve formě pilotní verze.

Nezbytnou součástí práce je i pět příloh, které jsou řazeny za seznamem literatury.

1 Celoživotní vzdělávání

Současná společnost, v některých pramenech nazývaná *postmoderní*, *informační*, *postindustriální* nebo *hypermoderní* (Lipovetsky, 2013, s. 56-59) aj. je podle všech pojetí charakterizována jako společnost se stále se zvyšujícím tempem změn. Lidské společnosti a především jedinci nezbyvá než se s těmito změnami vyrovnávat, akceptovat je nebo je v ideálním případě přijímat jako výzvu a těžit z nich. Možným způsobem vyrovnávání se¹ s tímto fenoménem dnešní doby je učení v celé délce života, celoživotní učení. V následující stati kapitoly autor porovnává výchozí dokumenty pro celoživotní vzdělávání a přístupy autorů.

Jako původce pojmu celoživotního vzdělávání můžeme směle označit Jana Ámose Komenského, který touto problematiku v kontextu doby komplexně popsal ve svém díle *Vševýchova* (Komenský, 1. vydání, 1948, kapitola VIII-XV). V současné době mezi hlavní dokumenty popisující nutnost a způsob celoživotního učení patří dokumenty UNESCO (Učení dosažitelný poklad), EU (Bílá kniha o vzdělávání) a OECD (celoživotní učení pro všechny). Z těchto dokumentů vychází národní strategie a celá řada dokumentů shrnutých například na stránkách MŠMT². V andragogické terminologii se často vyskytují pojmy *lifewide learning* – „učení ve všech oblastech života“ a *lifelong learning* – „učení v různých etapách života“ (Bartoňková, 2013 C, s. 25).

Bartoňková rozlišuje systém celoživotní vzdělávání (schéma 1)
(Bartoňková, 2013 C, s. 16):

¹ Vyrovnávání se s měnícím se okolím nikdy nekončí, je to neustálý proces.

² www.vzdelavani2020.cz

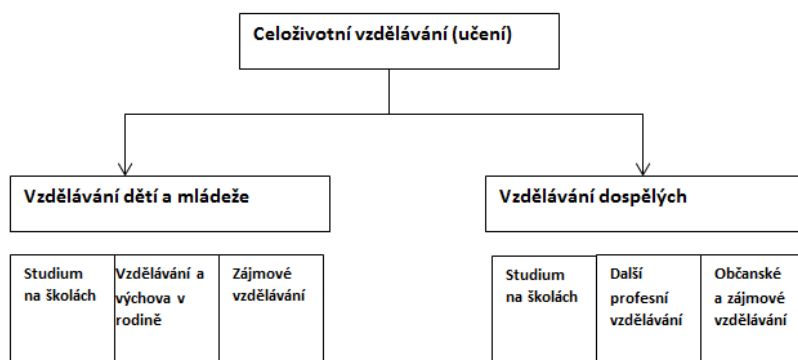


Schéma 1: Systém celoživotní učení (Bartoňková, 2013 C, s. 16)

Mužík (2012, s. 24) odlišuje pojem vzdělávání dospělých od pojmu celoživotní vzdělávání a shodně ho začleňuje do celoživotního vzdělávání. Vzdělávání dospělých shodně dělí na formalizované, další profesní a občanské a zájemové a odlišuje vzdělávání seniorů od vzdělávání dospělých v produktivním věku.

Beneš (1999, s. 116) systém celoživotního učení skládá ze tří komponentů, podobně jako Mužík a přidává dimenzi vlastního učení. **Formální** vzdělávání (základní, střední, odborné a vysoké školství), které je hierarchicky a chronologicky strukturováno a je prováděno ve veřejných, státních, soukromých, profesních nebo církevních institucích školního charakteru. Vede k získání formálně uznávaných diplomů, certifikátů, vysvědčení, kvalifikací apod. V ČR existující klasifikace vzdělávací soustavy vychází z klasifikace ISCED z roku 1997a má 7 úrovní (0 - preprimární vzdělání³, 1 – primární, první stupeň ZŠ, 2 - nižší sekundární, druhý stupeň ZŠ, 3 – vyšší sekundární, gymnázia, SOŠ, SOU, konzervatoře, rekvalifikace, 4 – postsekundární, nástavby, pomaturitní studium, 5 – první stupeň terciální, VŠ, VOŠ, 6 – druhý stupeň

³ V současnosti i poslední rok předškolního vzdělávání.

terciální, doktorské studium ukončené Ph.D. Formální vzdělávání nemusí mít nutně kontinuální průběh, dnešní formy vzdělávání umožňují doplnění vzdělávání při zaměstnání. **Neformální** vzdělávání, které stojí vně formálního vzdělávacího systému a převažuje zde uspokojení vzdělávací potřeb vzdělávaných a řešení jejich problémů nad dosažením formálního výstupu. Jedná se typicky o další profesní, zájmové, sociální, zdravotní, kulturní zaměření. **Informální** učení je učení v každodenním životě, v každodenních situacích. Toto učení není součástí andragogické činnosti a zájmu, není ze své podstaty institucionalizované a řízené. Mužik formalizované vzdělání vnímá jako investici jednotlivce, profesní vzdělání vnímá jako spotřební statek, který jednatel nabízí trhu práce (2012, s. 130).

Vzdělávání a učení tedy není shodný proces. Učení může probíhat mimo vzdělávání a výchovu, a taky tam učení ve většině případů probíhá. Učení je „proces modifikace psych. reakcí vlivem zkušeností, souvisejících s účelnou adaptací organismu na proměnlivé životní podmínky.“ (Petrušek, Vodáková, & Maříková, 1996, s. 1345). Učení může probíhat záměrně, kdy cíleně směřujeme k předem stanovenému cíli, nebo nezáměrně kdy je součástí jiné činnosti. Je to tedy psychologický proces a zabývá se jím například didaktika a psychologie učení. Vzdělávání je „proces získávání vědomostí ve formě poznatků i určitých schopností a dovedností spojený s úsilím o integraci do dané kultury a společnosti a o aktivní přispění k jejich rozvoji.“ (Petrušek, Vodáková, & Maříková, 1996, s. 1417). Je to tedy více sociální proces, který je řízen, má vzdělavatele a vzdělávaného. Možný pohled na kultury ve vzdělávání z pohledu vzdělávaného i vzdělavatele identifikuje a popisuje Lierman ve své knize Čtyři kultury ve vzdělávání (1996), v revidovaném vydání pět kultur.

Andragogická činnost obsahuje i složku výchovy (edukace), „proces, v němž společnost (jednotlivci, skupiny a instituce) v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak indiv. předpoklady k zastávání spol. pozic a rolí u další generace...“ (Petrušek, Vodáková, & Maříková, 1996, s. 1402). Výklad působení výchovy a vzdělávání na reprodukci společnosti se liší podle sociologických přístupů k tomuto jevu, např. teorie korespondence, teorie podle uznávaných hodnot a profesí, teorie jazykového kódu atd.

Vzhledem k zaměření této práce se následující část bude zabývat pouze dalším profesním vzděláváním. Profesní vzdělávání je z principu spojené s prací a odborností. Mužík požívá dělení na prvotní, nahrazovací a rozšiřovací (2012, s. 130) a rekvalifikační. Mužík si klade otázku, zda je profesní vzdělávání pro firmu nákladovou položkou nebo investicí a vyjadřuje nutnost zařadit koncept celoživotního učení do životního stylu jednotlivce (2012, s. 9). Otázku může zodpovědět výpočet návratnosti investic, prostý výpočet však nevyjádří získané kompetence a motivaci zaměstnanců prostřednictvím realizovaného vzdělávání. Jako příklad přístupu profesního vzdělávání uvádí Tomáše Bařtu, jeho školu práce a jeho „systém založený na propojení personálních činností, motivačních systémů, řízení kariéry, vzdělávání a sociální péče o své zaměstnance (Mužík, 2012, s. 9).

Ideálně připravené profesní vzdělávání je koncipováno strategicky a vychází ze strategie řízení lidských zdrojů (Mužík, 2000, s. 35). Strategické plánování vzdělávání je zasazené do strategického rámce - řízení výkonu, balanced score, učící se organizace, řízení podle kompetencí (Bartoňková, 2013, s. 13). Strategický přístup má zaručit konkurenční výhodu v současnosti, i budoucnosti. Pro jednoznačné rozlišení budoucnosti a přípravu správných

úrovni řízení, popisuje Plamínek a Fišer (2005, s. 34) strategické kontinuum (schéma 2) a ve firmě je ideálně více jak jedna strategie.

	Operační strategický interval	První rozvojový strategický interval	Druhý rozvojový strategický interval	Třetí rozvojový strategický interval
Lídři (definice strategie)	definováno	definováno	definováno	příprava zdrojů
Manažeři (design procesů)	definováno	definováno	příprava zdrojů	
Vykonavatelé (výkon)	uskutečňováno	příprava zdrojů		

Schéma 2: Strategické kontinuum (Plamínek & Fišer, 2005, s. 34)

Po tvorbě strategie vzdělávání může firma navázat koncepcí vzdělávání, vytvořit systém vzdělávání, plán vzdělávání na určené období a z tohoto plánu postavit vlastní projekty vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání. Proces učení, jako psychický děj v mysli vzdělávaného, je obsažen ve vzdělávání ale i (především) mimo proces vzdělávání. V andragogickém přístupu ve smyslu integrální andragogiky zahrnuje i složku výchovy (edukace), personální práci a péči. Vzdělávání plní také funkci sociální reprodukce. Profesní vzdělávání je nákladem pro zaměstnavatele a vyžaduje zhodnocení, zda je to nutný a efektivní náklad, ne však jen prostým vyjádřením zisku firmy dosaženého vzděláváním pracovníků.⁴

⁴ U neziskových organizací ani zisk vyjádřený v penězích nelze počítat. V armádním prostředí už vůbec ne.

2 Popis tvorby vzdělávací akce

Přístupů k tvorbě vzdělávací akce (procesu projektování vzdělávací akce) je celá řada s různými odlišnostmi. V zásadě se všechny drží směru od identifikace vzdělávací potřeby, určení příjemců vzdělávání, stanovení cílů, stanovení učiva, organizačního zabezpečení až po hodnocení nebo lépe evaluaci. Ve strategickém přístupu k vzdělávání v organizaci vychází tento proces z koncepce vzdělávání, systému vzdělávání a plánu vzdělávání. V této kapitole porovnám přístup Prášilové, který je více didaktický a Bartoňkové, který vychází z andragogického přístupu vzdělávání dospělých v pracovním prostředí, a některé oblasti doplním o přístup podle Mužíka a jiných autorů. Návrh vzdělávací akce není jen o jednotlivých krocích, oddělených pomyslnou pomlčkou nebo odrážkou. Je o celistvém přístupu, protože vlastní proces *učení* není příliš v moci lektora, ale probíhá v hlavě vzdělávaného.

Proces projektování vzdělávací akce by měl zahrnovat odpovědi na otázky: „Proč? Koho? Co? Kdy? Jak? Kdo? Kde? Zač?“ (Bartoňková, 2013 B, s. 14). Odpověďmi na uvedené otázky tvoříme projekt vzdělávací akce v těchto krocích:

-analýza vzdělávacích potřeb (rozdíl mezi tím co je a co má být) - interpretace výsledků analýzy, formulace cíle vzdělávací akce - stanovení profilu účastníka a profilu absolventa vzdělávací akce - určení obsahu vzdělávací akce - zpracování osnov a anotací - určení forem, metod a technik, pomůcek, techniky vzdělávání - tvorba studijních materiálů - organizační zabezpečení vzdělávací akce, materiální, technické a finanční zabezpečení vzdělávací akce - přehled lektorů - určení způsobu evaluace vzdělávací akce (Bartoňková, 2013 B, s. 15).

Podle Prášilové má tvorba vzdělávacího programu (2006, s. 32) pět kroků s předsunutým bodem tvorby evaluace před stanovení vlastního učiva v tomto pořadí: „1) zjištění vzdělávacích potřeb a určení specifik osob, kterých se tyto potřeby týkají; 2) vytyčení tzv. programového cíle, což je konkrétně a kontrolovatelně pojmenovaný výstup z programu; 3) rozpracování tohoto cíle do konzistentních dílčích realizačních cílů uspořádaných v čase; 4) stanovení postupů (a nástrojů) pro ověření, zda bylo cílů dosaženo; 5) určení vhodného učiva, doplnění realizačními nástroji vzdělavatele (metody, organizační formy, učební úkoly, pomůcky, potřeby atd.)“. Autor této práce se drží tohoto pětibodového schématu včetně předsunutí stanovení způsobu hodnocení před vlastní stanovení učiva.

Účinný vzdělávací program nelze vytvořit pouze od stolu. Při jeho tvorbě je nutné vzdělávací program podrobovat úpravám a ověřování. Mužík (2004, s. 99-98) rozděluje tvorbu vzdělávacího programu na tři části. 1) vytvoření pilotní verze, která je zkoušena na omezeném vzorku cílové skupiny, vyhodnocení této verze a korekce vzdělávacího programu. 2) realizace definitivní verze (nulté), která je aplikována již na cílovou skupinu, vyhodnocena a na základě vyhodnocení jsou provedeny korekce vzdělávacího programu. 3) realizace programu. Ani definitivní verze nemusí být konečná. Pokud zjistíme nové faktory mající vliv na vzdělávací akci, provedeme korekce. V této práci je navrhována pouze pilotní verze.

2.1 Analýza vzdělávacích potřeb

Pojem *vzdělávací potřeba* můžeme pro potřeby a rozsah této práce definovat jako „... deficit informací, vědomostí, dovedností, profesních návyků,

schopností, způsobu jednání a chování.“ (Mužík, 2004, s. 18). „Tento deficit či potenciál může být vztažen ke společenským, občanským a profesním rolím...“ a „... i připravenost pracovat s objektem profesní činnosti.“ (Šedřová & Novotný, 2006, s. 142). Autoři dále rozdělují vzdělávací potřebu na vnitřní (tah) a vnější (tlak). Rogers vzdělávací potřebu rozšiřuje i na potenciál, rozvoj kompetencí, návyků postojů, popisuje vzdělávací potřebu jako nedílnou součást řízení sama sebe, své kariéry a celé své profesní a životní dráhy (Rogers, 2007, s. 2).

Identifikace vzdělávacích potřeb je jedním z nutných předpokladů pro úspěšné provedení vzdělávací akce. Bez správné identifikace a následné analýzy „proč“ a také „co“ vzdělávat nemůžeme sestavit správný vzdělávací plán, tedy odpovědět si na otázku „jak, kdy, koho“. Přístupů k analýze vzdělávacích potřeb je celá řada a liší se podle velikosti podniku, činnosti podniku, časových a finančních možností. Prvním základním postupem je, „že budoucnost vychází plynule ze současného stavu“, druhým postupem „že budoucnost bude zásadně odlišná od současnosti“ (Prášilová, 2006, s. 17-19). Dalším přístupem je podle typické situace v přístupu k analýze vzdělávacích potřeb: 1. splnění vně nastavovaných parametrů (povinná školení, změna legislativy...) nebo 2. zvýšení výkonu pracovníka či skupiny pracovníků, 3. rekvalifikace pro jinou práci uvnitř organizace (Prášilová, 2006, s. 56), 4. vzdělávání jako benefit nebo zájmové vzdělávání.

Kazík (2008, s. 19-23) ve svém ryze praktickém přístupu k identifikaci vzdělávací potřeby klade otázky:

- Koho máme před sebou? (věk, pracovní postavení, počet účastníků, dosavadní zkušenosti...).
- Kdo nám řekne, co chtějí? (zadavatel, nadřízení, sami účastníci vzdělávání...).

- Jak určíme, co potřebují? (identifikování výkonnostní mezery nebo chybějící kompetence, dovednost...).

Ne všechny výkonnostní mezery jsou odstranitelné vzdělávací akcí. Jejich příčina může být v takové oblasti, která je vzděláváním neovlivnitelná (hygienické podmínky, organizace práce mimo kompetence pracovníků, přísun materiálu, sociální vztahy...).

Zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb volíme podle konkrétní situace ve firmě a kontextu situace. Patří mezi ně analýzy podnikových plánů, analýzy plánů lidských zdrojů, analýza rolí, analýzy výkonnostních mezer. Jejich popis a vzájemné vazby shrnul Armstrong do grafické struktury (schéma 3).

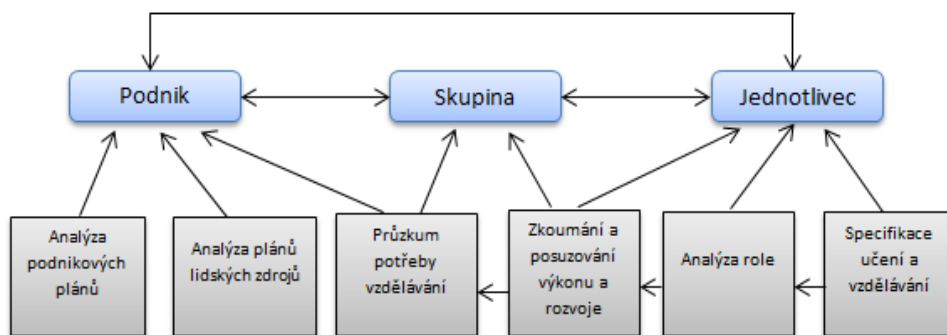


Schéma 3: Analýza potřeb vzdělávání – oblasti a metody (Armstrong, 2007, s. 503).

2.1.1 Přístupy k identifikaci vzdělávací potřeby

Přístup k identifikaci vzdělávacích potřeb, kdy identifikujeme vzdělávací potřebu jako reakci na „nedostatek“, tedy výkonnostní mezeru, rozdíl mezi žádoucím stavem a skutečným stavem je **reaktivním přístupem**. Výkonnostní mezera se může projevat různými indikátory, poklesem produkce, nižší efektivitou, časovou ztrátou apod. Reaktivní přístup pouze odstraňuje již vzniklý nedostatek. Armstrong reaktivní přístup nazývá „model

deficitu“ (2007, s. 503). Jedná se o zjištěný rozdíl mezi tím co „má být“, tedy normou, požadovaným stavem a mezi realitou. Tento model je reaktivní a má za cíl odstranit nedostatek v činnosti. Armstrong dále uvádí, že tento model není vhodný pro všechny situace. Reaktivní model nezohledňuje plány rozvoje a požadavky vzdělávaných. V případě situace, která je popisována v této práci, jde o reaktivní přístup.

Proaktivní přístup vychází z podnikových plánů, plánů rozvoje řízení lidských zdrojů, potřeb podniku, skupin v podniku, potřeb a požadavků jednotlivců. Umožňuje plánovat vzdělávací akce zaměřené na rozvoj a vytváření konkurenční výhody, saturovat potřeby a požadavky jednotlivců. Potřeba je chápána jako objektivní nebo subjektivní nedostatek vnímaný jedincem (Petrušek, Vodáková, & Maříková, 1996, s. 816). Pro potřeby této práce je potřeba chápána jako objektivní nedostatek a požadavek jako subjektivní nedostatek, tak jak toto upřesnění popsala Bartoňková (2013 A, s. 13). Vzdělání může být prováděno do zásoby, k využití v budoucnosti a vzdělávání jako benefit zaměstnancům. Proaktivní přístup je prováděn identifikací na základě očekávaných změn, potřeb a požadavků. Očekávané změny a požadavky můžeme identifikovat analýzou podnikové strategie, plánování lidského kapitálu, očekávaným technickým vývojem, podnikatelským záměrem, vývojem konkurence, plánovanými personálními změnami ... Proaktivní přístup je zaměřený na budoucnost, na zlepšení činnosti a vytváření konkurenční výhody, na plánovaný rozvoj pracovníků a uspokojování jejich vzdělávacích potřeb.

Buckley a Caple (2004, s. 70) rozlišuje tři základní druhy analýzy vzdělávacích potřeb, které se liší rozsahem, nutným časem a vynaloženými prostředky.

- Komplexní analýza.
- Analýza klíčových otázek.
- Analýza zaměřená na problémy.

Ne vždy je možné, nutné nebo efektivní provést komplexní analýzu.

Komplexní analýzu je vhodné používat při zavádění nových pozic, při zavádění vzdělávání tam, kde dosud vůbec nebylo prováděno. Dále při tvorbě vzdělávacího programu, který bude využíván generálně v celé firmě a po delší časový úsek a tam, kde hrozí velké škody špatnou identifikací vzdělávacích potřeb. Naopak je nevhodná pro vyšší manažery se širokým rozsahem odpovědnosti a činností. Výhodou komplexní analýzy je, že poskytuje úplný přehled o analyzované situaci. Nevýhodou komplexní analýzy je velká časová a zdrojová náročnost a to v oblasti finanční, lidské, analyzovaných materiálů, postupů a činností.

Analýza klíčových otázek je vhodná pro vyšší manažery s širokou odpovědností a širokou paletou činností. Vybírá ty klíčové otázky, které jsou důležité pro identifikovanou výkonnostní mezeru nebo pro rozvoj s očekávaným vývojem budoucnosti. Dále je vhodná pro situace, kdy se mění určitá část pracovních činností nebo postupů. Výhodou analýzy klíčových otázek je nižší cena a časová náročnost při dostatečné vypovídající hodnotě.

Analýza zaměřená na problémy je ze své podstaty reaktivním přístupem. Soustředí se na analyzování identifikovaného problému a ne na celek nebo klíčové oblasti. Používá se za podmínek, kdy ostatní složky výkonu jsou na dostatečné úrovni a nesouvisí s poklesem úrovně výkonu. Výhodou této metody je rychlost a nízké náklady. Podmiňujícím faktorem je, že jsme již určili jako řešení problému vzdělávání a výkonnostní mezera není v jiné oblasti

(organizační, materiální, procesní, hygienické...). Tento druh analýzy využívám pro tvorbu navrhované vzdělávací akce.

2.1.2 Fáze analýzy vzdělávacích potřeb

Zjednodušeně analýzu vzdělávacích potřeb můžeme rozdělit do fází: přípravná fáze, fáze sběru dat, fáze vyhodnocení dat a fáze zpracování výstupu analýzy vzdělávacích potřeb.

Buckley a Caple (2004, s. 26-29) uvádí podrobnější dělení analýzy vzdělávacích potřeb v souvislosti se systematickým přístupem k tréninku, používá pojem „stadium“, ale vzhledem k časové posloupnosti jednotlivých stadií je lze považovat za fáze⁵:

1. Určení podmínek doporučení: stanovit očekávání a náklady, zdroje, sestavení plánu.
2. Další vyšetřování: určení výkonnostní mezery nebo žádoucího stavu.
3. Analýza znalostí, dovedností a stanovisek.
4. Analýzy cílové populace: resp. cílové skupiny.
5. Analýza tréninkových potřeb a obsahu: analýza odhalí vzdělávací potřebu a je východiskem ke stanovení vlastního obsahu vzdělávání a učiva.
6. Vytvoření kritérií pro hodnocení.

2.1.3 Metody analýzy vzdělávací potřeby

V zásadě realizace analýzy vzdělávacích potřeb může probíhat kvantitativním nebo kvalitativním způsobem. Kvantitativní metody využívají

⁵ Buckley a Caple pracují celkem se 14 stadii. Stadium 7-14 se více týká tvorby vzdělávacího programu než vlastní analýzy vzdělávacích potřeb. Proto zde nejsou uvedeny. Dále pracují s pojmem trénink, autor pro potřeby této práce je považuje za synonymum vzdělávání.

statistických metod. Nejvýhodnější se jeví použití „deskriptivních statistik (průměr, medián, vychýlení, standardní odchylka, korelace atd.)“ (Buckley & Caple, 2004, s. 49). Využití statistických metod je však použitelné jen u dostatečně velkého vzorku, tedy na úrovni podniku, výjimečně skupiny. Pro potřeby malých skupin nebo jednotlivců se kvantitativní metody nehodí nebo jsou přímo nepoužitelné. V této práci využívám ze statistických metod průměr a medián. Kvalitativní metody jsou vhodné především pro úroveň jednotlivců a v některých případech pro úroveň skupin.

Dalším možným dělení metod je na behaviorální a analogové metody. Pokud podnik disponuje vytvořeným kompetenčním modelem pro analyzovanou pracovní pozici, můžeme změřit a porovnat do jaké míry má konkrétní pracovník rozvinuté kompetence v souladu s kompetenčním modelem. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 76) poukazují na problematiku měření tak komplikovaného jevu jako jsou manažerské kompetence. Pro tato měření existují různá teoretická východiska a tím i metody, techniky a přístupy. **Behaviorální přístup** měření kompetencí je založen na pozorování a vyhodnocování chování manažerů v konkrétních situacích. Vychází z *hierarchického modelu struktury kompetence* kdy chování je pozorovatelným indikátorem kompetence a také vrcholem hierarchie kompetence znázorněné na schématu níže.

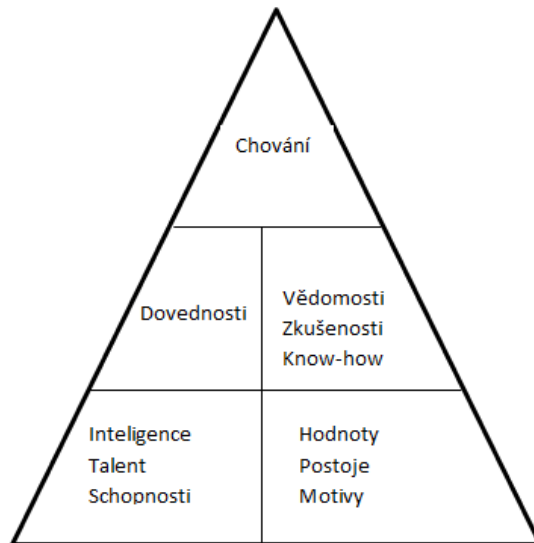


Schéma 4: Hierarchický model struktury kompetence, (Kubeš, Spillerová, & Kurnický, 2004, s. 28).

Při použití behaviorální metody pracujeme s třemi komponenty: indikátory chování (pozitivní a negativní projevy kompetence), podnětové situace (sledování indikátorů chování v situaci, kdy očekáváme projev kompetence) a hodnocení projevených kompetencí.

Analogové metody představují skupinu metod, kdy se v rámci připravené situace iniciují podobné situace jako v reálné pracovní situaci. Patří mezi ně skupinová cvičení (kooperativní a soutěživá), hraní rolí, vyřizování došlé pošty, prezentování. V armádním prostředí to je při výcviku a cvičeních. Analogové a další metody (analytické metody, CBS, 360° hodnocení) popisuje například Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 77-91). Pro potřebu této práce tyto metody nepoužívám, proto je dále nerozvádím.

2.1.4 Výstup z analýzy vzdělávacích potřeb

Jedním z výstupů analýzy vzdělávací potřeby je, zda je deficit ve výkonu odstranitelný vzdělávací akcí. Cíleně provedená analýza vzdělávací potřeby s validním výstupem je nutným předpokladem správně zvoleného programového cíle a následujících kroků při tvorbě vzdělávací akce, které autor práce popisuje dále.

Součástí analýzy vzdělávacích potřeb je analýza účastníků vzdělávání. Jejich schopnost učit se, předchozí znalosti, motivace, homogenita nebo heterogenita skupiny, fyzický stav. **Profil účastníka** vzdělávání stanovíme analýzou účastníka vzdělávání. Tedy analýzou cílové skupiny, které je vzdělávací program určen. Jedná se o charakteristiku a popis účastníků před vzdělávací akcí. Prášilová (2006, s. 61) rozděluje zásadní informace o účastnících vzdělávání na intelektuální způsobilost, předchozí znalosti nebo odbornost, motivaci k učení, homogenitu nebo heterogenitu skupiny (zde může být mnoho přístupů, záleží na kontextu vzdělávací akce), rozsah skupiny. Bartoňková (2013 B, s. 49) tento profil v souladu s andragogickým přístupem pro oblast vzdělávání v pracovním prostředí doplňuje o kompetence (myšleno pravomoci v pracovním prostředí).

Po provedení identifikace vzdělávací potřeby, která je odstranitelná vzdělávací akcí následuje analýza vzdělávací potřeby. Výstup z této analýzy je základním kamenem pro tvorbu vzdělávací akce. Stále ještě není podkladem pro stanovení učiva, ale je podkladem pro stanovení vzdělávacích cílů, které jsou popsány v následující podkapitole.

2.2 Formulace cílů

Cíl vzdělávací akce „... zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět. Učební cíl tedy popisuje ne to, co lektori chtějí nebo mohou dělat, nýbrž konečné chování účastníka“ (Mužík, Andragogická didaktika, 1998, s. 38). Bez učebních cílů nelze vzdělávání cílevědomě připravit, provést a kontrolovat. Správně formulované cíle umožňují efektivnější kontrolu zvládnutí výuky, usnadňují výběr učiva a ovlivňují organizaci vyučování (Mužík, 1998, s. 42). Cíl vzdělávací akce se odvíjí od účastníka – profilu absolventa.

Profil absolventa vzdělávací akce podle Bartoňkové (2013 B, s. 49) lze dělit na dva základní druhy. *Široký a mělký*, absolvent s velkým rozsahem, nižší specializací, větší flexibilitou pracovníka. *Hluboký a úzký*, absolvent s vysokou specializací ale nižší flexibilitou v pracovním zařazení. Oba dva typy se projevují ideální sestavou vědomostí, dovedností a osobnostních rysů⁶. Prášilová (2006, s. 67) zmiňuje profesní profil absolventa pro odborné vzdělávání ale bez bližší specifikace.

Správně stanovený cíl vzdělávací akce má obsahovat (Mužík, 1998, s. 40):

- Adresát – kdo?
- Požadavky na chování (CO bude účastník ovládat).
- Jakým způsobem má být demonstrováno zvládnutí obsahu cíle.
- Označení podmínek – kdy a kde?
- Kritéria, standardy kterých je třeba dosáhnout.
- Negativní vymezení cíle – co není předmětem vzdělávací akce.

⁶ Zde lze vidět průnik s kognitivními, psychomotorickými a afektivními cíli podle Prášilové.

Podle Prášilové (2006, s. 80) můžeme cíl vzdělávací akce označit jako **programový cíl**, který dále rozpracováváme na **specifické cíle**. Ty jsou hierarchicky nižší, ale jejich splnění je předpokladem ke splnění programového cíle.

Bartoňková ve svém dělení cílů vzdělávací akce vychází z Pokorné (Pokorná, 2000, cit. dle Bartoňková, 2013, s. 40) a ve svém andragogickém přístupu jako hlavní cíl určuje chování na pracovišti s využíváním znalostí a dovedností ze vzdělávací akce a s nabytím zkušeností v čase. Cíle dělí na **výkonnostní** – vychází i identifikované vzdělávací potřeby, co budou účastníci vzdělávání schopni vykonávat a s jakým standardem po návratu na pracoviště. Tento cíl je předpokládáný a podmíněný získáváním zkušeností v praxi. Tato úroveň není obsažena v přístupu Prášilové. Nižším cílem je **učební cíl** – popisuje cíl vzdělávací akce jako celku, tedy to co účastníci budou ovládat po skončení vzdělávací akce. **Umožňující cíl** definuje standard znalostí a chování na konci každé konkrétní dílčí vzdělávací akci (hodině, modulu).

Specifické (umožňující) cíle tvoříme z programového cíle a do výuky je zařazujeme podle jejich náročnosti tak, aby nižší cíl předcházel vyššímu cíli. A dokud nižší cíl není splněn, nemůžeme přistoupit k plnění vyššího cíle. Ve specifickém výukovém cíli nevyjadřujeme, co chce vzdělavatel v hodině provádět, ani vlastní učivo. To také bývá nejčastější chyba při tvorbě výukového cíle. Učivo je vytvářeno k naplnění specifického výukového cíle s ohledem na vzdělávanou skupinu, jejich prekoncepty, složení apod. Specifické cíle tvoříme a stanovujeme rozpracováváním programového cíle, tedy od *špičky pyramidy*.

Při formulacích je vhodné používat aktivizující slovesa, která přispívají ke správnému hodnocení dosažení specifického cíle a omezují možnou dezinterpretaci (Prášilová, 2006, s. 188, Mužík, Andragogická didaktika, 1998, s.

42). Pro jednotlivé vzdělávací cíle můžeme využít různé taxonomie, které klasifikují obtížnost cíle, např. Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, taxonomii psychomotorických cílů podle Davea a taxonomii afektivních cílů podle Krathwohla. Taxonomii výukových cílů popisuje například Prášilová (Prášilová, 2006, kapitola 6).

Správně stanovené cíle mají zajistit **komplexnost**, tedy obsahovat kognitivní, psychomotorickou a afektivní složku (Prášilová, 2006, s. 89) a (Bartoňková, 2013 B, s. 41) a to v kontextu vzdělávací situace. Jednotlivé složky mohou nabývat různé míry důležitosti podle charakteru a zaměření vzdělávací akce.

Dalším předpokladem správně zvoleného výukového cíle je **kontrolovatelnost**, tedy schopnost změřit dosažení cíle. Toho docílíme formulací cílů s třemi složkami, „požadovaným výkonem, normou výkonu a podmínky výkonu“ (Prášilová, 2006, s. 100, Bartoňková, 2013, s. 41). Prášilová dále uvádí relativní snadnost kontrolovatelnosti v oblasti kognitivních a psychomotorických cílů, ale horší popis a hodnocení v oblasti afektivních cílů. U těchto cílů musíme požadované výsledky převést do pozorovatelného chování.

Přiměřenost náročnosti výukových cílů předpokládá stanovení takových cílů, které jsou náročné ale i dosažitelné. Pokud jsou nedosažitelné nebo příliš snadné mohou demotivovat účastníka vzdělávání (Prášilová, 2006, s. 104), Bartoňková vyjadřuje přiměřenost v zásadě SMART při tvorbě cíle (2013 B, s. 43). Nezbytnou a často opomíjenou podmínkou pro dosažení cílů z jednotlivých oblastí, zvláště pak z afektivní složky, je čas nutný pro dosažení stanovených cílů.

Konzistentnost výukového cíle dosáhneme podřízeností „nižších“ cílů cílům „vyšším“ a respektováním zásady „že dosažení vyššího cíle je závislé na předešlém naplnění cíle nižšího“ (Prášilová, 2006, s. 97-98). Bartoňková popisuje posloupnost a dosažení učebního cíle cestou umožňujících cílů (2013 B, s. 40-41). Konzistentnost výukového cíle je sledována také mezipředmětově (oborově).

Formulace vzdělávacích cílů ve správném znění tak, aby byly kontrolovatelné, jasně stanovené a obsahovaly všechny tři složky (kognitivní, psychomotorické a afektivní), nejlépe za pomoci některé taxonomie výcvikových cílů, je teprve podkladem pro stanovení učiva. Jak autor práce již uvedl, volí kroky podle Prášilové, která před vlastní stanovení učiva ještě předsouvá volbu provedení hodnocení.

2.3 Hodnocení a evaluace vzdělávání

„Hodnocení výsledků vzdělávání je procedura, která prokazuje, zda bylo dosaženo projektovaného cíle, případně cílů specifických“ (Prášilová, 2006, s. 134). Již při tvorbě vzdělávacího programu je nutné stanovit způsob hodnocení nebo evaluace. Podle Prášilové (2006, s. 33) stanovení postupů a nástrojů pro hodnocení má být provedeno po rozpracování cíle vzdělávací akce do dílčích vzdělávacích cílů a to ještě před stanovením vlastního učiva. Chceme-li hodnotit a měřit skutečný přínos vzdělávací akce, je vhodné provést ověření znalostí, dovedností, které jsou předmětem vzdělávací akce před zahájením vzdělávací akce a tyto výsledky porovnat po skončení vzdělávací akce. To sice není možné vždy, ale pokud to možné je s ohledem na okolnosti vzdělávací akce a jejich účastníků, je účelné věnovat tomuto hodnocení čas a prostředky.

Hroník (2006, s. 23) jako klíčovou podmínku pro správně hodnocení uvádí dodržení pořadí *koho, co?*, a až pak provést rozhodnutí *jak a čím?*. Hodnocení dosažení specifického cíle provádíme formativním hodnocením, které má za cíl nejen kontrolu dosažení cíle, ale i poskytnutí zpětné vazby vzdělávanému. Hodnocení dosažení programového cíle provádíme na závěr vzdělávací akce sumativním hodnocením. Sumativní hodnocení může být už součástí evaluace vzdělávacího programu (Bartoňková, 2013 B, s. 90).

Petty (2002, s. 343) popisuje hodnocení ve vzdělávání jako činnost, která „... měří hloubku a šíři znalostí a dovedností.“ V andragogickém přístupu, tedy ve vzdělávání dospělých, je klíčová forma hodnocení. Většina dospělých má negativní přístup ke známkování jako takovému, zvláště pak formou školního systému známkování. Najít vhodnou formu je úkolem vzdělavatele v závislosti na cílové skupině vzdělávaných. Pokud má formativní hodnocení poskytnout účinnou zpětnou vazbu, je nutné, aby toto hodnocení bylo příjemcem přijato. K tomu můžeme využít například popisný jazyk, pozitivní formulace, sebehodnocení vzdělávaného. Příjemcem hodnocení vzdělávání je vzdělávaný i vzdělavatel. Obě strany potřebují zjistit úroveň zvládnutí učiva. Pro vzdělávaného pozitivní hodnocení slouží jako motivace, pro vzdělavatele jako potvrzení správnosti jeho činnosti.

„Evaluace ve vzdělávání je hodnotící proces, na jehož základě je možno posuzovat efektivitu studia i úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, jeho edukativní potenciál“ (Palán, 2002, s. 59). Kriticky k evaluaci přistupuje Liessmann (2011, s. 64) a varuje před samoučelností evaluace a rizikem, aby evaluace měřila skutečně to, co proklamuje jako objekt měření. Evaluace se tedy zabývá nejen výsledky dosažených ve vzdělávací akci, ale i hodnocením potenciálu vzdělávací akce, průběhu vzdělávací akce, spokojeností vzdělavatelů

a možností zlepšení vzdělávací akce. Hodnocení ve vzdělávání je zaměřené na dosažené výsledky vzdělávanými a evaluace na výsledky dosažené vzdělavateli a jejich potenciál.

Evaluace se od *prostého* hodnocení liší směrem toku informací. Při *hodnocení* je tento tok jednosměrný a to od hodnotitele k hodnocenému a jeho obsahem je především hodnocení dosažených znalostí, dovedností a návyků (Palán, 2002, s. 74), ideálně před a po vzdělávací akci tak, abychom byli schopni identifikovat přínos vzdělávací akce. Evaluace obsahuje obousměrný tok informací, od hodnotitele k hodnocenému ale i od hodnoceného k hodnotiteli a je ve vzdělávání dospělých chápána „jako systematické zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu nebo jeho jednotlivých částí“ (Dvořáková, 2013, s. 8).

Průcha (1996, s. 10) definuje evaluaci (pedagogickou) jako *teoretický přístup* (koncepte hodnocení vzdělávacích procesů, programů a jejich výsledků), evaluaci jako *metodologii* (metody a techniky) a evaluaci jako *proces* (monitorování a měření v různých úrovních vzdělávání) s různými způsoby *využití* (vědecké, výzkumné, praktické, ve firmách a organizacích).

Následující schéma graficky znázorňuje možné přístupy k evaluaci.

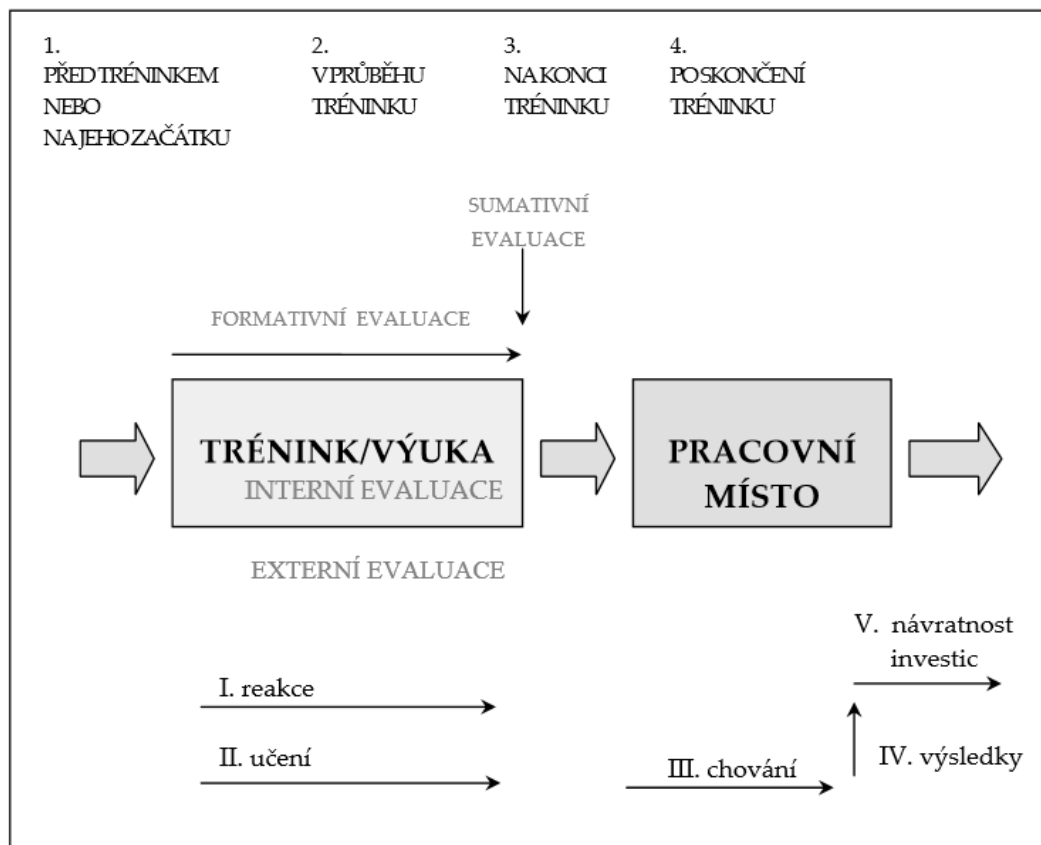


Schéma 5: Přístupy k evaluaci vzdělávací aktivity (Dvořáková, 2013, s. 13).

2.3.1 Plán evaluace

Aby evaluace byla efektivně provedená, vyžaduje plán realizace. Při tvorbě plánu odpovídáme na otázky (Dvořáková, 2013, s. 29): pro koho, proč, co, kdo, za kolik, za jakých podmínek, odkud získáme informace, jak je získáme, kdy a kde je získáme? *Pro koho?* – zadavatel evaluace může být zároveň jejím realizátorem, zadavatel bude s výsledky evaluace pravděpodobně dále pracovat. Výstup evaluace musí být napsán tak, aby jí zadavatel rozuměl a splnila jeho očekávání. Ujasnění cíle evaluace se zadavatelem je klíčové pro validitu celé evaluace. *Proč?* – tedy cíl evaluace je klíčová otázka. Cíl evaluace

by měl být rozpracován do dílčích cílů, ty sepsány jednoznačně a na jejich popisu se ideálně podílí realizátor i zadavatel evaluace. *Co?* – tedy předmět evaluace. Předmětem může být jednotlivá část vzdělávací akce, vzdělávací akce jako celek, kurikulum, učební texty, vlastní výuka, lektor, klima, organizace výuky a výsledky vzdělávání. *Kdo?* - realizátor nebo realizátoři evaluace. V případě krátkodobé vzdělávací akce pro malou skupinu osob bude postačovat lektor. V případě evaluace většího rozsahu tým složený z odborníka na evaluační metody, odborníka na plánování evaluace, odborníka na statistiku, tazatelé, administrátoři aj. *Kdy a kde?* – časový a prostorový plán evaluace. Detailnost časového plánu se odvíjí od délky evaluace, informace můžeme získávat už před zahájením vlastní evaluace, v průběhu, bezprostředně po skončení a s odstupem od vzdělávací akce. *Za kolik?* – finanční náklady (mzdové, investiční, neinvestiční). Zhodnocení, zda je z ekonomického hlediska vůbec možné zamýšlenou evaluaci provést. *Za jakých podmínek?* – počet vzdělávaných, počet hodnotitelů, obsah, forma a metody vzdělávání. *Jak?* - tedy metody a techniky evaluace. Správný výběr metod a technik je předpokladem pro validitu a reliabilitu evaluace. V základním dělení rozdělujeme metody na kvantitativní a kvalitativní, objektivní (observační) a subjektivní (participační), (Dvořáková, 2013, s. 30-39).

2.3.2 Model evaluace

Jednou z možných a rozšířených modelů evaluace ve vzdělávání dospělých je Kirkpatrickův model evaluace čtyř úrovní (Armstrong, 2002, s. 514).

„Úroveň 1 – Reakce“ – zkoumáme reakce účastníků vzdělávací akce, zda se jim vzdělávací akce líbila, klady a zápory v organizaci, přístupu lektora. Tato úroveň je na získávání údajů nejjednodušší, ale také poskytuje nejméně údajů pro evaluaci. Nejčastěji je prováděna jednoduchým dotazníkem (např. pomocí „smajlíků“), krátkým rozhovorem ve skupině apod. Tato úroveň je prováděna v závěru vzdělávací akce. Nic nevypovídá o tom, co se vzdělávání naučili, pouze ukazuje na jejich reakce. Pozitivní reakce přispívá k lepšímu zapamatování a přijetí obsahu vzdělávací akce. Může odhalit zásadní nedostatky v činnosti lektora, organizace nebo nevhodně zvolenou formu a prostředí.

„Úroveň 2 – Hodnocení poznatků“ – zde zkoumáme, co se účastníci naučili, jaké vědomosti nebo dovednosti získali. U kognitivních cílů je nejčastěji písemné přezkoušení pomocí *testu*, u psychomotorických cílů praktické přezkoušení. Je prováděn na závěru vzdělávací akce a je sumativní formou. Tato úroveň hodnotí okamžitý stav znalostí a dovedností vzdělávaných po skončení akce, je hodnocením dosažení programového⁷ cíle a úspěšnosti vzdělávaných i lektorů. Stále ještě nedokáže zhodnotit využití v praxi, pro zadavatele akce je stále málo vypovídající o efektivitě vzdělávací akce.

„Úroveň 3 – Hodnocení chování“ - hodnotíme zda to, co se účastníci vzdělávací akce naučili, přenesli do běžné praxe, zda to používají. Nejde jen o činnosti a znalosti, ale i o postoje, tedy afektivní cíle vzdělávací akce. Tato úroveň je hodnocena na pracovišti s vhodně zvoleným odstupem od vzdělávací akce. Vhodné je ji provést i před vzdělávací akcí v rámci analýzy vzdělávacích

⁷ Nebo učebního cíle, tedy cíle vzdělávací akce. Nehodností výkonnostní cíl.

potřeb, lépe pak můžeme stanovit vlastní přínos vzdělávací akce. Metodou může být pozorování, analýza produktů nebo rozhovor.

„Úroveň 4 – Hodnocení výsledků“ – porovnáváme výsledky před a po vzdělávací akci. Pokud lze tyto informace kvantifikovat, je celé hodnocení jednodušší a objektivnější. Provádí se se značným časovým odstupem a je nejméně přesné pro určení přínosu vzdělávací akce, protože během delší doby od ukončení vzdělávací akce může dojít k celé řadě vnějších vlivů, které ovlivní sledované výsledky. Součástí této úrovně⁸ může být hodnocení finančních přínosů, tedy zda se vzdělávací akce finančně vyplatila.

Pokud nejsou hodnoceny výsledky vzdělávací akce, nemůžeme určit, zda účastníci vzdělávací akce dosáhli cílů vzdělávání. To samo ještě nevypovídá o tom, zda k tomu přispěla vzdělávací akce. K tomu musíme určit míru znalostí, dovedností (podle charakteru vzdělávací akce) před začátkem vzdělávací akce. Až porovnáním tohoto rozdílu nám stanoví přínos vzdělávací akce a potvrdí správný postup vzdělavatelů. Pro zhodnocení edukativního potenciálu vzdělávací akce a zda přinesla žádoucí změnu v praxi, provádíme evaluaci vzdělávacího programu.

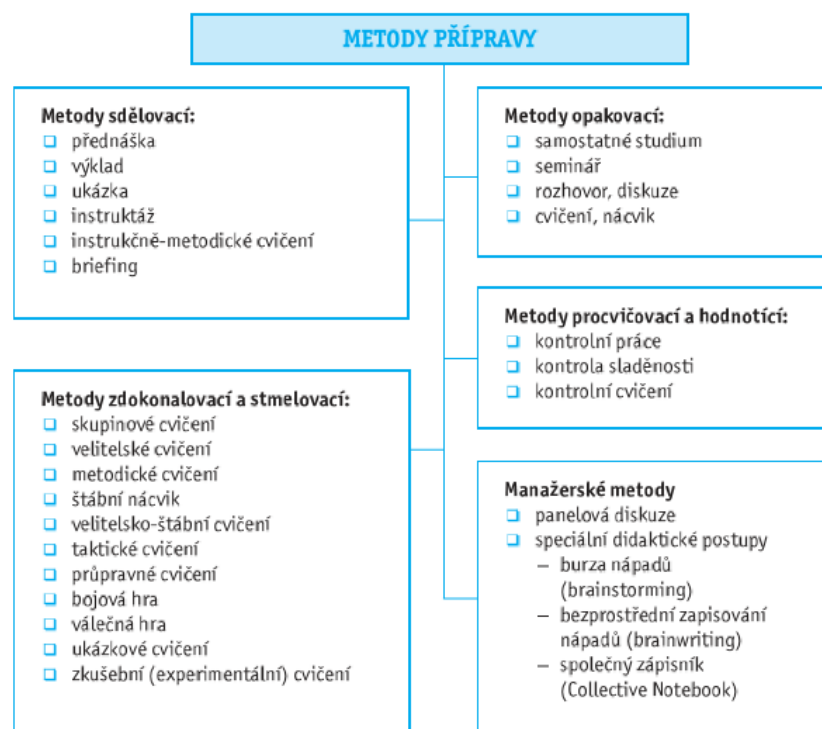
2.4 Určení forem, metod a obsahu vzdělávání

Formy vzdělávání můžeme chápat jako určení „charakteru kontaktu lektora s účastníkem“ (Bartoňková, 2013 B, s. 55). Může být přímý (face to face), nepřímý pomocí elektronické komunikace, kombinovaný a mnoho jiných forem. Důležité je didaktické hledisko, které vede k naplnění programového cíle s časovými a ekonomickými možnostmi účastníků vzdělávání a lektorů. Formy

⁸ Někteří autoři tuto oblast řadí do samostatné páté úrovně.

vybíráme podle didaktického kritéria, tedy podle účastníků vzdělávání tak, aby jim bylo umožněno ve stanoveném čase zvládnout cíle výuky. Limitujícím kritériem ve vzdělávání dospělých je ekonomické kritérium, finanční zdroje na straně zadavatele i vzdělávaných, možnosti uvolňování z pracoviště, dojíždění, ubytování.

Metody vzdělávání jsou vyjádřením postupu k stanovenému cíli v rámci vzdělávací formy v kontextu vzdělávací situace (Mužík, Andragogická didaktika, 1998, s. 149). Klasifikace metod není jednoznačně ukotvená a ve vlastní klasifikaci je mnoho rozličných přístupů. Není cíle této práce je zde vyjmenovávat a popisovat. Pro potřeby této práce se budu držet klasifikace metod používané v AČR, viz schéma 6.



Obr.: Dělení metod přípravy

Schéma 6: Dělení metod vzdělávání⁹ v AČR (Víteček, J. et al., 2007, s. 124).

⁹ AČR pracuje s pojmem příprava jako s pojmem rovným k vzdělávání.

Učební osnovy slouží ke zkonkretizování postupů, zvolení učiva v potřebném rozsahu, stanovení forem a metod vzdělávání. Obsah vzdělávací akce je odvozen od cíle vzdělávací akce – programového cíle. Obsah vzdělávací akce je vyjádřen učivem a má zaplnit výkonnostní mezeru, odstranit rozdíl mezi tím, co má umět a co umí, zvýšit stávající výkon na požadovaný výkon.

Vlastní učivo v tvorbě vzdělávacího programu má druhořadý význam. V první řadě sledujeme výukový cíl, učivo slouží k dosažení výukového cíle. Učivo vzniká didaktickou transformací, zpracováním obsahu jednotlivých oblastí vědy a jiných poznatků do podoby, která je předkládána účastníkům vzdělávání v souladu s cíli vzdělávání - cíli kognitivními, psychomotorickými a afektivními (Prášilová, 2006, s. 150) a Bartoňková toto rozšiřuje o kontext cílové skupiny vzdělávaných (2013 A, s. 49). Kalhous a Obst (2002, s. 356) popisují tematický plán učiva jako souhrn tematických celků a počtů hodin jim přidělených. Zdůrazňují, že formulace výukového cíle nepopisuje činnost vyučujícího, ale činnost vzdělávaného, kterou má dosáhnout na konci výuky. Tomuto cíli podřizujeme výběr učiva.

Proces tvorby vzdělávací akce má shodné postupy a pořadí jak v pedagogické tak v andragogickém přístupu. Klíčovým vstupem pro tvorbu vzdělávací akce je výstup z analýzy vzdělávacích potřeb v podobě programového/učebního cíle, analýza vzdělávané skupiny osob a cílový profil absolventa. Až druhořadé je učivo, které slouží k naplnění cíle (schéma 8).

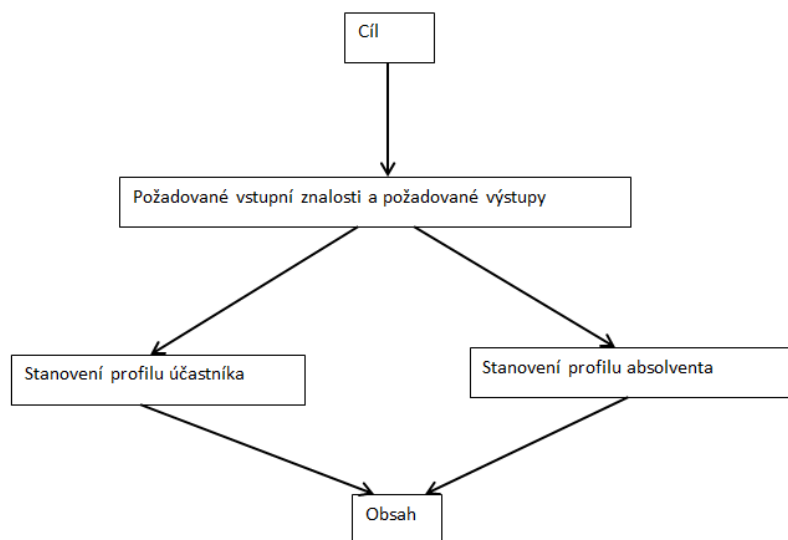


Schéma 7: Vstupy a výstupy vzdělávací akce (Bartoňková, 2013 B, s. 49).

Andragogický přístup k hodnocení má odlišnosti v oblasti sumativního i formativního hodnocení s ohledem na syntetický status dospělého člověka, přínos pro praxi v pracovním prostředí a v samotných formách a metodách vzdělávání. Rogers dále poukazuje na nezbytnou motivaci vzdělávaného, bez níž lze jen těžko dosáhnout výsledků (Rogers, 2007, s. 7 a 11).

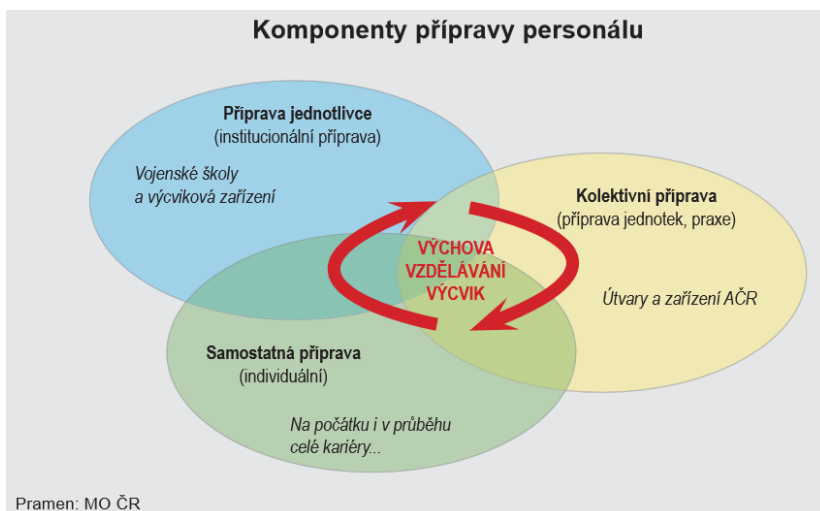
Tvorba vzdělávacího programu má logicky řazené po sobě jdoucí kroky a jejich postupným naplňováním tvoříme vzdělávací akci. Stanovení učiva, organizace, formy a metod probíhá na základě cílů vzdělávání, možnostech a motivaci vzdělávaných ale i vzdělavatelů. Je to poslední část tvorby vzdělávacího programu. Nejčastější chybou při tvorbě vzdělávacího programu je stanovení učiva před naplněním předcházejících kroků. Pro skutečný přínos vzdělávací akce provádíme evaluaci, která nám v ideálním případě odpoví na základní otázku – vyplatila se vzdělávací akce?

3 Vzdělávání a hodnocení v resortu Ministerstva obrany ČR

3.1 Přístup resortu Ministerstva obrany ke vzdělávání a výchově

Za východisko pro vzdělávání vojáků (a civilních zaměstnanců resortu Ministerstva obrany ČR) můžeme považovat konstatování v Bílé knize o obraně ČR: „Lidé tvoří nejvyšší hodnotu a jsou klíčovým činitelem pro naplňování požadovaných schopností ozbrojených sil i organizací v působnosti Ministerstva obrany ČR. Nábor, vzdělávání, výchova kvalitních vojáků a civilního personálu a péče o ně je na prvním místě.“ (Ministerstvo obrany, 2011 A, s. 74). Toto ustanovení nepostihuje jen oblast vzdělávání, ale i péči a řízení kariéry v andragogickém¹⁰ pojetí a je rozvedeno v dalším textu: „Příprava personálu, tvořená uceleným systémem výchovy, výcviku a vzdělávání, je důsledně propojena s řízením kariér. Systém individuální přípravy personálu je založen na soustavě celoživotního vzdělávání tvořené akreditovaným vzděláním a profesní přípravou. Profesní příprava představuje systém kariérových a odborných kurzů.“ Příprava personálu je znázorněna na obrázku č. 1.

¹⁰ Žádný z dokumentů však s výrazem „andragogika“ nepracuje explicitně.



Obrázek 1: Komponenty přípravy personálu (Ministerstvo obrany, 2011 A, s. 84).

Bílá kniha (Ministerstvo obrany, 2011 A, s. 84) o obraně dále stanovuje možnost vojáka připravovat se na budoucí služební¹¹ zařazení, kompatibilitnost vzdělávacího systému s vzdělávacími systémy NATO a EU, propojení s civilními vzdělávacími zařízeními ČR, centralizovanost plánování a řízení, systémovou provázanost na řízení kariéry vojáka, funkce středních a vysokých vojenských škol, zdůrazňuje individuální ochotu (motivaci) se vzdělávat a další konkrétnosti v oblasti vzdělávání.

Vzdělávání ve všech oblastech zmiňuje i *Dlouhodobá vize rezortu Ministerstva obrany*. Popisuje dlouhodobé cíle výcviku a vzdělávání a klade důraz na kompetentní personál a celoživotní učení: „Kompetentní a motivovaní lidé jsou a i v budoucnosti zůstanou nejcennější hodnotou resortu. Požadavky na jejich přípravu, jak ve fázi vzdělávání, tak i výcviku, odborné a osobnostní kvality s vývojem ve vojenství permanentně porostou.“ (Česká republika, 2008,

¹¹ Bílá kniha o obraně pracuje s termínem systemizované místo. V současné době se používá termín služební zařazení.

s. 17). Rezort Ministerstva obrany popisuje vzdělávání ve svém dokumentu *Koncepce přípravy personálu rezortu Ministerstva obrany na období 2012 – 2018* (Ministerstvo obrany, 2011 B) a stanovuje: „Příprava vojáků všech hodnostních sborů na všech systemizovaných místech představuje hlavní náplň a smysl činnosti příslušníků ozbrojených sil, pokud nejsou v operačním nasazení.“ (s. 5). Základní schéma aktivit vzdělávání vyjadřuje schéma č. 3.



Schéma 8: Aktivity vzdělávání resortu (Ministerstvo obrany, 2011 B, s. 52).

V příloze č. 2 *Koncepce přípravy personálu rezortu Ministerstva obrany na období 2012 – 2018* se mimo jiné, vymezují pojmy (Ministerstvo obrany, 2011 B):

„Profesní příprava vojáků z povolání – zahrnuje kariérové kurzy nutné pro jmenování do vojenské hodnosti, odborné kurzy a jazykové kurzy nutné pro výkon služby na konkrétním systemizovaném místě.

Program celoživotního vzdělávání – je činnost poskytovaná vysokými školami mimo akreditované studijní programy orientovaná na výkon povolání nebo zájmově, jeho účastníci nejsou studenti vysoké školy a tento typ vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání.

Příprava je chápána jako cílevědomá lidská činnost spočívající v poskytování a osvojování si poznatků a dovedností a v rozvíjení schopností k výkonu určité profese, pro naše potřeby k výkonu služby vojáka z povolání, resp. výkonu práce občanského zaměstnance; její nedílné součásti tvoří vzdělávání, výcvik a výchova“.

Se vzděláváním personálu jako klíčovým prvkem počítá také *Koncepce výstavby armády České republiky* (Česká republika, 2015 A) a stanovuje „zajištění podmínek pro komplexní přípravu a zabezpečení personálu (kapacity a kvalita vzdělávání a výcviku, logistika)“ (s. 22). Dále koncepcí stanovuje, že „k přípravě personálu bude AČR využívat rezortní a armádní, mimorezortní a zahraniční zařízení a instituce. Armáda ČR bude prohlubovat spolupráci s Univerzitou obrany, která je nejen vědecko-výzkumnou institucí, ale i vzdělávacím zařízením pro celoživotní přípravu důstojnického sboru a civilního personálu.“ (s. 23) a „V tomto procesu se zaměří zejména na formování takových vlastností jako statečnost, ukázněnost, odpovědnost, obětavost, odvaha, věrnost a čest. Humanitní služba bude svou činností podporovat růst kvality života vojenského profesionála a jeho rodinných příslušníků s cílem dosáhnout souladu mezi zájmy a potřebami AČR a zájmy a potřebami profesionálních vojáků.“ A dále umožňuje duchovní a psychologickou péči o personál (s. 23). Rozsahem se toto pojetí blíží pojetí ve smyslu integrální andragogiky, tak jak je popisuje Šimek (2013, s. 7).

Povinnost vojáka v oblasti vzdělávání je vyjádřena v *Zákoně 221/1999 Sb.* (Česká republika, 1999), § 48, písmeno e): „zvyšovat své odborné znalosti a prohlubovat svoji kvalifikaci, dbát o svoji fyzickou zdatnost“. Dále tento zákon určuje povinnost vzdělávání pro oblast bezpečnosti a ochrany zdraví v § 99, písmeno d): „účastnit se školení a výcviku, které se konají v zájmu zvyšování

bezpečnosti a ochrany zdraví při výkonu služby, a podrobit se zkouškám ze znalostí předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při výkonu služby a preventivním lékařským prohlídkám, stanoveným zvláštním právním předpisem“. § 42 upravuje průběh služby vojáka vyslaného ke studiu: „(1) Voják, který uzavřel dohodu o zvýšení nebo rozšíření vzdělání, má nárok na studijní volno“. Zákon dále v § 64 stanovuje možnost rekvalifikace a v § 14 a podmínky k vyslání na studijní pobyt.

Povinnost vzdělávání stanovuje i *Základní řád Ozbrojených sil ČR* (2001) kde stanovuje povinnost vojáka v čl. 35, písmeno a): „připravovat se k obraně vlasti a k plnění úkolů ozbrojených sil v rámci odborné přípravy zejména výcvikem a zvyšováním tělesné zdatnosti;“ a písmenu d): „seznámit se s vojenskými předpisy, které se svým obsahem týkají výkonu jeho vojenské činné služby;“.

Základním dokumentem popisující vlastní přípravu je vnitřní dokument AČR PUB-70-01-01 *Příprava příslušníků Armády České republiky* (Víteček, J. et al., 2007). Za základní přístup považuje kultivaci lidského činitele (s. 11) a zdůrazňuje tři základní složky přípravy – výchovu, vzdělávání a výcvik. Stanovuje základní principy přípravy: vědeckost; učit vojska tomu, čeho je potřeba v boji; uvědomělost a aktivita; názornost; soustavnost a posloupnost; přiměřenost; trvalost (udržování) vědomostí, dovedností a návyků; kolektivnost a individuální přístup; ekonomičnost (s. 17) a zdůrazňuje postoje (afektivní) cíle vyjádřené v kodexu vojáka (s. 27). Popisuje výchovu jako všeprostupující proces, výcvikem, vzděláváním a každodenním životem. Vzdělání popisuje jako soustavný a nepřetržitý proces a výcvik jako cílevědomý proces. Určuje definici vědomostí, dovedností a návyků (s. 37-38). Rozděluje etapy základního výcviku jednotlivce po vstupu

do armády a rozvádí výcvik po fázích od jednotlivce, malé jednotky až po útvar a to po klíčových odbornostech a druzích vojska. Stanovuje zásady plánování, provádění a hodnocení přípravy, formy a metody přípravy.

Vzdělávání, výchova a péče o lidi jako o klíčový kapitál resortu Ministerstva obrany je zakotvena a rozvedena v celé řadě dokumentů. Některé z nich jsou vyjmenovány v této kapitole¹². Jde o Bílou knihu o obraně, Zákon o vojácích z povolání č. 221/1999 Sb., Dlouhodobou vizi rezortu Ministerstva obrany, Koncepte přípravy personálu rezortu Ministerstva obrany na období 2012 – 2018, Konceptci výstavby armády České republiky a Základní řád ozbrojených sil České republiky. Povinnost vojáka vzdělávat se je i v Zákoně o vojácích z povolání. Vzdělávání je zde uváděno v souvislosti s celoživotním vzděláváním a učením, s péčí v psychické, duchovní a sociální rovině a možnostmi se vzdělávat pro budoucí služební zařazení. Dokumenty se sice explicitně neodkazují na andragogický přístup, ale celkový přístup odráží andragogický přístup vyjádřením oblastí vzdělávání, výcviku, výchovy, péče a personálního řízení a zohledňují soudobé poznatky o dosahování vzdělávacích cílů ve všech oblastech (kognitivní, psychomotorické a afektivní).

3.2 Hodnocení výkonu

Protože příprava, tedy výcvik a profesní vzdělávání tvoří podstatnou část činností vojáka, je součástí dosaženého výkonu i výkon v oblasti přípravy a vzdělávání. Hodnocení pracovního výkonu je dle Metodiky služebního hodnocení (2015, s. 4) obsaženo ve služebním hodnocení vojáků. Hodnocení

¹² Celkově jde o desítky zákonů, nařízení vlády ČR, dokumentů úrovně Ministerstva obrany, resortních nařízení, rozkazů a jiných materiálů, které se nějakým způsobem dotýkají vzdělávání, výchovy a výcviku v resortu MO. Není cílem této práce je všechny vyjmenovávat.

pracovního výkonu je součástí procesu řízení pracovního výkonu. Následující text až po shrnutí podkapitoly autor této práce vypracoval v rámci seminární práce a obhájil (Hájek, 2016).

Řízení pracovního výkonu je činností primárně liniových manažerů, personální útvary zde hrají pouze podpůrnou (byrokratickou) roli. I když řízení pracovního výkonu samo o sobě má být nebyrokratické a neformální, určitý stupeň byrokracie je nutný i zde, např. pro uchování dohod o pracovním výkonu, zakládání ročních formálních hodnocení apod. Slovo *řízení* v řízení pracovního výkonu není chápáno jako mocenské řízení, rozkazování a nařizování, ale jako dohoda o budoucím výkonu a očekávaném výsledku a očekávaném chování. Je tedy především zaměřeno na budoucnost a na možnosti rozvoje než na retrospektivní hodnocení dosaženého výkonu a chování v minulosti. Vyjadřuje dohodnutá očekávání o budoucím chování a výkonu pracovníka. Řízení pracovního výkonu je především oboustraná dohoda mezi pracovníkem a liniovým manažerem (vedoucím, nadřízeným...) vzniklá dialogem zaměřeným do budoucna. Výstup z předešlého hodnoceného období je podklad pro další rozvoj a ne limitující faktor pro udělení finanční odměny v podobě růstu platu apod. Řízení pracovního výkonu probíhá ve třech cyklech: dohody o pracovním výkonu, řízení pracovního výkonu, zkoumání a posuzování pracovního výkonu (schéma 9).



Schéma 9: Cyklus řízení pracovního výkonu (Armstrong, 2007, s. 419).

Předmětem hodnocení při řízení pracovního výkonu, na rozdíl např. od řízení pomocí cílů není pouze výkon, ale i způsob jeho dosažení. „Řízení pracovního výkonu musí prozkoumat, jakým způsobem se dosahuje výsledků, protože to poskytuje informaci nezbytnou k zvážení toho, co je třeba udělat pro zlepšení těchto výsledků.“ (Armstrong, 2007, s. 415). Tento model pracuje jak s výstupy (výkonem pracovníka) tak se vstupem (tedy schopnostmi a možnostmi pracovníka). Při sestavování dohody o rozvoji a pracovním výkonu jsou respektovány aktuální schopnosti a možnosti pracovníka a cílem není pouze zvyšování pracovního výkonu ale i rozvoj a zlepšení možností a schopností pracovníka. Rozvoj těchto schopností je klíčový pro zvyšování pracovního výkonu.

Cíle v řízení pracovního výkonu jsou popisem něčeho, čeho má být dosaženo, ať již jako hmotného výrobku, procesu nebo stavu. Organizace má stanoveny strategické cíle vycházející z vize organizace. Ze strategických cílů jsou odvíjeny taktické a operační cíle, se kterým především pracují linioví manažeři. Aby cíle, stanovené pracovníkovi (ale i skupinám, oddělením apod.) byly kontrolovatelné, měřitelné a přijatelné jak pro organizaci tak pro jednotlivce, jsou stanovovány zásadou SMART. Tedy především v písmenu „A“ se odráží váha dialogu, při němž je vytvářena dohoda o pracovním výkonu se zaměstnancem.

Plán pracovního výkonu a rozvoje je dohoda, která vznikla dialogem mezi pracovníkem a liovým manažerem. Stanovuje, které oblasti zlepšit, priority a klíčové oblasti práce. Dále obsahuje způsob ověření, normy. Je tedy zaměřen na odevzdání pracovního výkonu pracovníkem ve prospěch organizace. Plán osobního rozvoje je naopak zaměřen na pracovníka a jeho

aktivity v oblasti vzdělávání a získávání dovedností. Vzděláváním formálním i neformálním. Cíle stanovujeme tak, aby vyžadovaly aktivitu pracovníka v rámci možností firmy a v rámci stanoveném liniovým manažerem. Rozvoj je směřován jak do oblasti výkonu, tak do oblasti rozšiřování dovedností, kompetencí pro zastávání odlišných míst a míst s vyšším pracovním zařazením. Bartoňková (2013 D, s. 35) shrnuje tento plán do otázek „Co?“ (výsledky), „Jak?“ (chování). „Jaký další rozvoj?“ (metody, oblasti, termíny...).

Hodnocení pracovního výkonu. Armstrong (2007, s. 423) nahrazuje termín *hodnocení* termínem *zkoumání a posuzování*. Hodnocení naladuje dojem direktivního posouzení, ale při řízení pracovního výkonu jde o hledání nedostatků a o rovnocenné postavení v rámci dialogu. Zkoumání pracovního výkonu je ideální provádět při běžné manažerské činnosti v každodenní praxi. Při formálním hodnocení pak pouze shrnout to, co bylo v průběhu roku (většina firem provádí roční periodické hodnocení) a nemá být překvapením pro hodnoceného. Podstatná část pak musí být zaměřena na budoucnost, na odstranění nežádoucích odchylek a mezer, ve shodě jak a co zlepšit.

Výhodou řízení pracovního výkonu je, že není zaměřena pouze na výkon pracovníka, ale i na jeho rozvoj. Tím slouží k motivaci pracovníka a zpětně opět k posílení pracovního výkonu. Rozvoj pracovníka, jako nefinanční motivační prvek, může mít u výkonných pracovníků větší význam než samotné navýšení mzdy nebo platu.

Další výhodou je propojování cílů, cílů organizace, skupin a jednotlivců. Cíle mohou být tvořeny direktivně zhora dolů nebo, a to lépe, ze zdola směrem nahoru. Jednotlivci a skupiny vycházejí ze strategických cílů, definují konkrétní, operativní a krátkodobé cíle, které vedení schvaluje. Tato tvorba posiluje dialog

a ztotožnění pracovníků s podnikovými cíli a podporuje motivaci k jejich dosahování.

Nevýhodou může být, že každý sebelepší záměr a postup může být utopen v byrokracii a formalismu, v neodborném a amatérském přístupu. Metody řízení pracovního výkonu stojí na dialogu, který je veden věcně a bez formalistických *kudrlinek*. Příliš složitá byrokracie spojená s procesem řízení pracovního výkonu může vést k odvedení pozornosti od věcnosti k formálnosti. Nepřipravený hodnotitel, jak po stránce věcné tak po stránce komunikační, může dialog mezi řízeným a vedoucím odsoudit do frašky, kterou oba protrpí bez jakéhokoliv přínosu nebo dokonce se záporným efektem.

Měření výkonu a způsobu jeho dosažení je nedílnou součástí tohoto procesu. Kdo něměří a nekontroluje činnost, ten ji neřídí. Nezná, zda dosáhl požadovaných cílů a nemůže provádět korekce v případě nežádoucích odchylek. V případě práce s kvantitativním výstupem (počet výrobků, počet uzavřených smluv) je hodnocení snazší, i když kvantita není jediný ukazovatel. I zde musíme přihlížet ke kvalitě. U činnostech, kde není jednoznačným výstupem kvantita, nemůžeme použít kvantitativní hodnocení a musíme zvolit obtížnější kvalitativní hodnocení. Operacionalizace cílů probíhá na základě norem, předepsaných počtů výrobků apod. samozřejmě s přihlédnutím na kvalitativní hledisko (počet zmetků, vypovězených smluv...). Operacionalizace některých cílů není jednoznačně proveditelná podle počtu produktů práce. Již při tvorbě dohody o rozvoji a budoucím výkonu pracovníka musíme stanovit kritéria, podle kterých budeme měřit výkon. Podle Amstronga (2007, s. 421) v případě kvalitativních cílů sledujeme dosažení cíle položením otázky typu „ Jak budeme vědět, že jsme toho cíle dosáhli?“ a odpověďmi „protože se to a to nebo tak a tak

stane“ a *to a to* musí být konkrétně definováno. Správný popis požadované situace vyžaduje od řídicího pracovníka odbornost, znalost problematiky a invenci. Při posuzování výkonu zvažujeme i vstupy, tedy možnosti a schopnosti pracovníka, které se projevují chováním. Chování můžeme měřit kvalitativně, komparací s normami, s tím, co je dobré a co je nežádoucí. K hodnocení je nutné mít důkazy, které identifikují a popisují chování hodnoceného (Armstrong, 2007, s. 421).

Jako kritéria výkonu můžeme podle Armstronga použít:

Dosahování cílů.	Odborná způsobilost.	Kvalita.
Přínos pro tým.	Péče o zákaznické vztahy.	Pracovní vztahy
Produktivita.	Flexibilita.	Znalost finančních záležitostí.
Spojení osobních cílů s cíli organizace.	Znalost podniku a podnikání.	Cíle týkající se dovedností / vzdělávání.

Tabulka 1: Kritéria výkonu (Armstrong, 2007, s. 422).

Tato kritéria sama o sobě nezaručují operacionalizaci. Denotát každého slova má v každé organizaci, odvětví a pro každého jedince jiný význam. Pro každou pracovní pozici se musí přesně popsat, stanovit – operacionalizovat a to tak, aby byl srozumitelný pracovníkovi a byl popsán v souladu s firemní kulturou. Při použití subjektivních a neměřitelných kritérií získáme od různých hodnotitelů podobný popis a hodnocení, ale ve skutečnosti naprosto rozdílného chování a výkonu. Rozdíl v možnostech chápání významu *flexibilita* popisuje Kubeš, Spilerová a Kurnický (2004, s. 143) na následujícím příkladu z praxe. Manažer A chápal flexibilitu jako schopnost vykonávat rozdílné

pracovní činnosti (pokladní, skladnice, účtárna). Manažer B chápal flexibilitu jako ochotu přizpůsobení směn pracovníkem ve prospěch kolegů a provozu. A manažer C jako schopnost rychle reagovat na požadavky klienta. V uvedeném systému chyběl popis *chování*, které vyjadřuje flexibilitu.

Hodnocení pracovního výkonu, jako součást procesu řízení pracovního výkonu, má objektivně zhodnotit výkon pracovníka a stanovit budoucí cíle. Hodnocení vzniká průběžně a nemá být překvapení při např. ročním hodnocení, má být podloženo důkazy a při kvalitativním hodnocení podloženo pozorovanými projevy chování pracovníka. Nehodnotíme pouze dosažení cíle, ale i způsob dosažení a výchozí možnosti pracovníka. Cíle stanovujeme ideálně dialogem s hodnoceným a operacionalizujeme kritéria pro budoucí hodnocení výkonu. Důležitou součástí dobře připraveného hodnocení je neformálnost při dialogu a příprava hodnotitele.

4 Metodologie

Nový přístup ke služebnímu hodnocení vojáků z povolání po novelizaci Zákona o vojácích z povolání 221/1999 Sb. k 1.7. 2015 přineslo u sledované jednotky útvaru XXYY problémy v provádění tohoto hodnocení. Hodnocení má objektivně odrážet výkon služby a stanovovat cíle osobního a profesního rozvoje. K objektivnímu hodnocení za období kalendářního roku, které bude přijato hodnoceným a bude sloužit i jako motivační a mobilizující prvek se nedá dospět nárazovým hodnocením na závěr kalendářního roku, ale cílevědomou činností v oblasti dílčích hodnocení. Stanovit cíle osobního a profesního rozvoje nelze bez znalosti zásad tvorby cílů. Zkoumaným problémem je určit limitující oblasti v organizaci, procesu a znalostí vojáků odstranitelné ke správnému provedení hodnocení. Tyto oblasti rozdělit na odstranitelné a neodstranitelné vzdělávací akcí. Pro první kategorii navrhnout vzdělávací akci, pro druhou kategorii navrhnout změnu služebního hodnocení.

Výzkumné otázky.

Otázka č. 1: Je v rámci AČR stanovena norma výkonu – pokud ano tak v jakém dokumentu a jakou formou?

Otázka č. 2: Ovlivňují hodnocení a dosažení výkonnostního příplatku jiné faktory než výkon hodnoceného?

Otázka č. 3: Může vypovídat hodnocení vojáka o jeho výkonu napříč strukturou AČR?

Otázka č. 4: Je hodnocení operacionalizované?

Otázka č. 5: Provádějí hodnotitelé sledované jednotky hodnocení ve smyslu Metodiky služebního hodnocení?

Otázka č. 6: Je v metodice nastavený systém hodnocení pro hodnoceného motivující nebo stimuluující?

Metoda výzkumu použitého v práci je kvalitativní analýza dokumentů vztažených k služebnímu hodnocení. Jedná se o Zákon o vojácích z povolání č. 221/1999 Sb., Vyhlášku č. 189/2015 Sb. o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích a Metodika služebního hodnocení vojáků z povolání, Statistickou ročenku o personálu Ministerstva obrany roku 2015, hodnocení u sledované jednotky za hodnocené období 2015 a 2016 a písemné dotazování pro respondenty sledované jednotky.

Ve sledované jednotce bylo 53 vojáků v době provádění hodnocení za hodnotící období 2015, a 48 vojáků za hodnotící období 2016, na které bylo zpracováno hodnocení. Jde o jednotku bojového zabezpečení typu rota. Podstatná část jednotky je tvořena vojáky základních funkcí se středním a úplným středním vzděláním, výjimečně s vysokoškolským vzděláním. Rozložení vzdělání a pohlaví nebylo zkoumáno. V příloze č. 2 je znázorněná struktura po hodnostních sborech.

5 Analýza a interpretace

Základními dokumenty, které stanovují a popisují proces služebního hodnocení, jsou Zákon o vojácích z povolání č. 221/1999 Sb., 1999 Vyhláška č. 189/2015 Sb. o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích a Metodika služebního hodnocení vojáků z povolání. Písemným produktem služebního hodnocení je vyplněný formulář služebního hodnocení na jednotlivého vojáka, který se zakládá do sobního spisu. Výsledky služebního hodnocení za celou AČR (mimo Vojenského zpravodajství) jsou zveřejněny ve Statistické ročence o personálu Ministerstva obrany.

Služební hodnocení vojáků z povolání v AČR je prováděno na základě § 17 odst. 5 zákona č. 221/1999 Sb., o vojácích z povolání, ve znění zákona pozdějších novel, (Zákon č. 221/1999 Sb., Zákon o vojácích z povolání, 1999). Podle tohoto paragrafu služební hodnocení spočívá v posouzení plnění služebních úkolů, zdravotní, psychické a fyzické způsobilosti a musí být písemné. Umožňuje odvolání hodnoceného při nesouhlasu a je podkladem pro rozhodování o věcech služebních vojáků. Podle § 3 je jedním z podkladů pro služební zařazení vojáka na služební místo. Při opakovaně nevyhovujícím hodnocení (dvakrát po sobě) je důvodem k propuštění ze služebního poměru (§ 19). Paragraf 68 a) stanovuje vliv služebního hodnocení na plat formou výkonnostního příplatku (Česká republika, 1999):

Dosažené hodnocení	Svobodník - nadpraporčík	Poručík - podplukovník	Čekatelé, plukovníci a generálové
Výtečně	+2%	+1,5%	nenáleží
Velmi dobře	+1%	+0,75%	
Dobře	0	0	

Vyhovující	-2% ¹³	-2% ¹⁴	
Maximálně však z tarifu	20%	15%	
Nevyhovující	nenáleží	Nenáleží	

Tabulka 2: Výše výkonostního příplatku.

Zákonné ustanovení o hodnocení vojáků z povolání rozpracovávají a upřesňují dva dokumenty:

- Vyhláška č. 189 ze dne 28. července 2015 o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích;
- Metodika služebního hodnocení vojáků z povolání.

Povinnost nadřízených hodnotit podřízené stanovuje také vnitřní předpis Základní řád Ozbrojených sil České republiky v článku 43 (2001, s. 12): „Nadřízený je povinen: a) organizovat, řídit, kontrolovat a hodnotit výkon služby podřízených;“.

Postup, obsah a formu upravuje Vyhláška č. 189 ze dne 28. července 2015 o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích (dále jen vyhláška). Tato vyhláška stanovuje, kdo provádí služební hodnocení, a to vojáka „... kterým je přímý nadřízený vojáka, v jehož podřízenosti je hodnocený voják nepřetržitě nejméně 3 měsíce“ (Ministerstvo obrany, 2015 B, § 1, bod 1). To, kdo je nejbližší nadřízený určuje struktura služebního zařazení. Vyhláška dále ve stejném paragrafu určuje osobu hodnotitele v případě kratší podřízenosti než tři měsíce: „... je hodnotitelem nejbližší další nadřízený hodnoceného vojáka....“ (Ministerstvo obrany, 2015 B, § 1, bod 2)¹⁵. Vždy tedy

^{13 a 14} Výkonostní příplatek nemůže jít do záporných hodnot. Při opakovaném vyhovujícím hodnocení není krácen tarifní plat.

¹⁵ Autor vynechává přímo podřízené ministrově obrany.

zpracovává služební hodnocení takový nadřízený, který zná (měl by znát výkon služby, úroveň plnění úkolů) hodnoceného vojáka nejméně tři měsíce. Tato osoba se dále nazývá hodnotitel. Hodnoceným obdobím je kalendářní rok. Služební hodnocení hodnotitel zpracuje na vyhláškou předepsaný formulář. Závazný termín pro zpracování služebního hodnocení a tedy provedení hodnotícího pohovoru je stanoven vyhláškou od 1. prosince hodnoceného roku do 28. února následujícího roku. Toto období vyhláška pojmenovává jako "hodnotící období". (Ministerstvo obrany, 2015 B, § 2, bod 1). Vyhláška dále stanovuje nestandardní termíny zpracování hodnocení (§ 2, bod 2) a kdy se hodnocení neprovádí (§ 2, bod 3).

Metodika služebního hodnocení vojáků z povolání (dále jen metodika) popisuje systém hodnocení, zásady hodnocení, etapy hodnocení, metodiku zpracování formuláře hodnocení, provedení hodnotícího pohovoru, popisuje kroky opravného prostředku hodnocení, stanovuje zásady provádění hodnocení mimo standardní termín hodnocení, hodnocení při zániku služebního poměru, přípravu hodnotitele a hodnoceného a úkoly personálním pracovníkům. Metodika popisuje zavedené služební hodnocení vojáků jako kombinaci „výkonového hodnocení s hodnocením kompetencí“ (Ministerstvo obrany, 2015, s. 4). Dále uvádí, že moderní metodu jako například 360° není v podmínkách AČR možné zavést (s. 3).

5.1 Analýza výzkumné otázky č. 1

Stanovení normy výkonu je zásadní pro to, aby bylo možné provést vyhodnocení, zda bylo normy dosaženo. V žádném dokumentu, tedy ve *Vyhláška č. 189/2015 Sb. o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích* a *Metodika služebního hodnocení vojáků z povolání*, upravujícím služební hodnocení

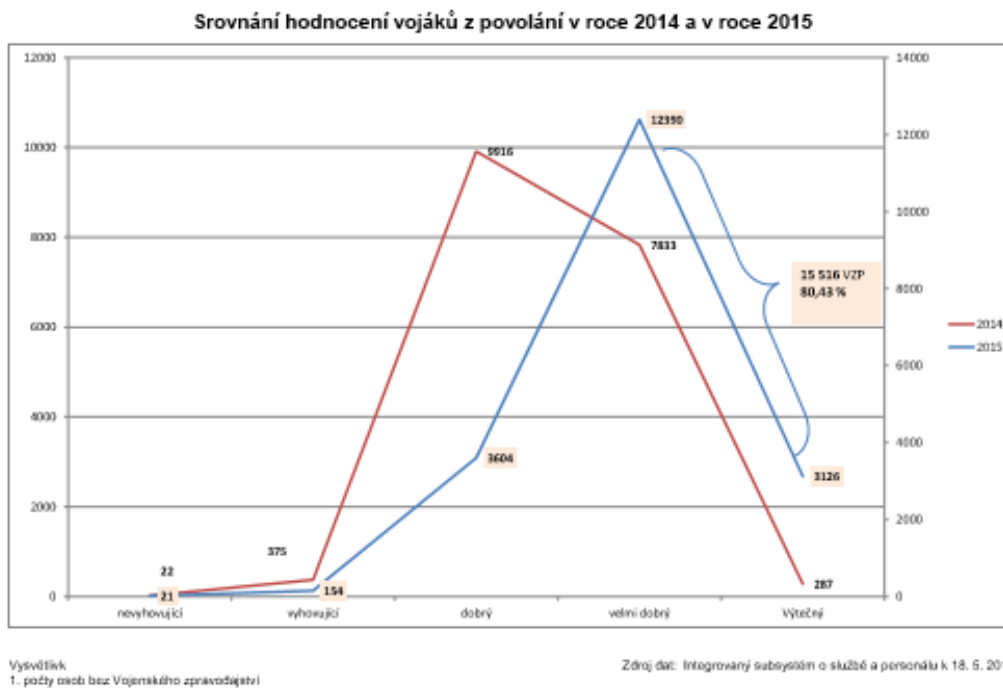
není explicitně vyjádřena norma výkonu, která úroveň pěti bodové škály použité v hodnocení je vyjádřením normy výkonu, která tuto normu převyšuje a naopak která úroveň je pod normou výkonu. Toto přiznal i přednášející z Agentury personalistiky AČR při přednášce dne 2.11. 2016 u útvaru „... neznali jsme normu a chtěli jsme ji při prvním hodnocení zjistit...“ (Zgarba, J., osobní sdělení, 2. listopadu 2016). První rok hodnocení, tedy hodnocený rok 2015, přinesl výsledky: průměr bodového hodnocení hodnocených vojáků byl 71 bodů a medián 70 bodů z maxima 100 bodů (příloha č. 1). Velmi dobrého nebo výtečného hodnocení (tedy výkonnostního příplatku) dosáhlo 80,43 % hodnocených (graf č. 1), dobrého hodnocení (tedy středové hodnocení v pětibodové škále) dosáhlo pouze 18,68 % vojáků celé AČR (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131). Hodnotiteli napříč AČR byla nejčastěji vybírána úroveň „b“ (tabulka 3), počet a procenta hodnotitelů, kteří vybírali úroveň „b“ jsou ve třetím sloupci.

Hodnocená oblast.	Slovní hodnocení úrovně „b“ (škála a-b-c-d-e). Tato úroveň byla nejčastěji vybírána hodnotiteli v AČR při hodnocení v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 132-134).	Počet vojáků a procentuální vyjádření všech hodnotí AČR s hodnocením úrovně „b“. Celkem tímto systémem hodnocení v roce 2015 hodnoceno 19 295 vojáků (Ministerstvo obrany, 2016, s. 132-134).
Vyhodnocení plnění úkolů a cílů odborného a osobního rozvoje vojáka z předchozího služebního hodnocení	b) úkoly a cíle odborného a osobního rozvoje z předchozího služebního hodnocení byly splněny částečně	Nezjištěno, na výsledný počet bodů a tím na plat tato oblast nemá vliv.
Plnění základních vojenských povinností	b) velmi dobrá úroveň plnění vojenských povinností	10176 53%
Hodnocení úrovně uplatňování odborných vědomostí a praktických zkušeností nezbytných pro výkon zastávaného místa	b) velmi dobrá úroveň odborných vědomostí a praktických zkušeností zabezpečujících úspěšný výkon zastávaného místa	10840 56%

Hodnocení zvyšování vlastní výkonnosti a podílu na odstraňování nedostatků	b) aktivita při možnosti zvyšování výkonnosti a odstraňování nedostatků	11314 59%
Hodnocení schopnosti účelně a hospodárně využívat svěřené prostředky a dobu služby	b) využívání svěřených prostředků a doby služby na dobré úrovni	13202 69%
Hodnocení schopnosti týmové práce	b) dobrá spolupráce v týmu a dobrá schopnost komunikace	14809 77%
Hodnocení spolehlivosti při plnění úkolů	b) poměrně vysoká spolehlivost při plnění úkolů	9994 52%
Hodnocení samostatnosti a iniciativy při plnění úkolů	b) samostatný a aktivní přístup při plnění složitějších úkolů	12776 64%
Hodnocení analytických schopností a úsudku	b) velmi dobrý úsudek, v některých situacích schopnost předvídat problémy	9632 50%
Hodnocení schopnosti vyrovnat se při plnění úkolů s neočekávanými okolnostmi a se zátěžovými situacemi	b) zátěžové situace řeší bez výrazného snížení výkonnosti	12960 67%
Hodnocení vlivu hodnoceného na mezilidské vztahy na pracovišti při plnění úkolů	b) je schopný navazovat a udržovat kontakty, je vnímavý vůči ostatním	10134 52%

Tabulka 3: Přehled nejčtenějšího hodnocení úrovně při prvním hodnocení podle Statistická ročenka o personálu (Ministerstvo obrany, 2016, s. 132-134, vlastní zpracování dat) vybírána hodnotiteli nejčastěji.

Při porovnání typického rozložení dle Gausovy křivky je vidět odklon od standardu 20-60-20 a silný posun oproti roku 2015, kdy služební hodnocení nemělo vliv na plat formou výkonnostního příplatku.

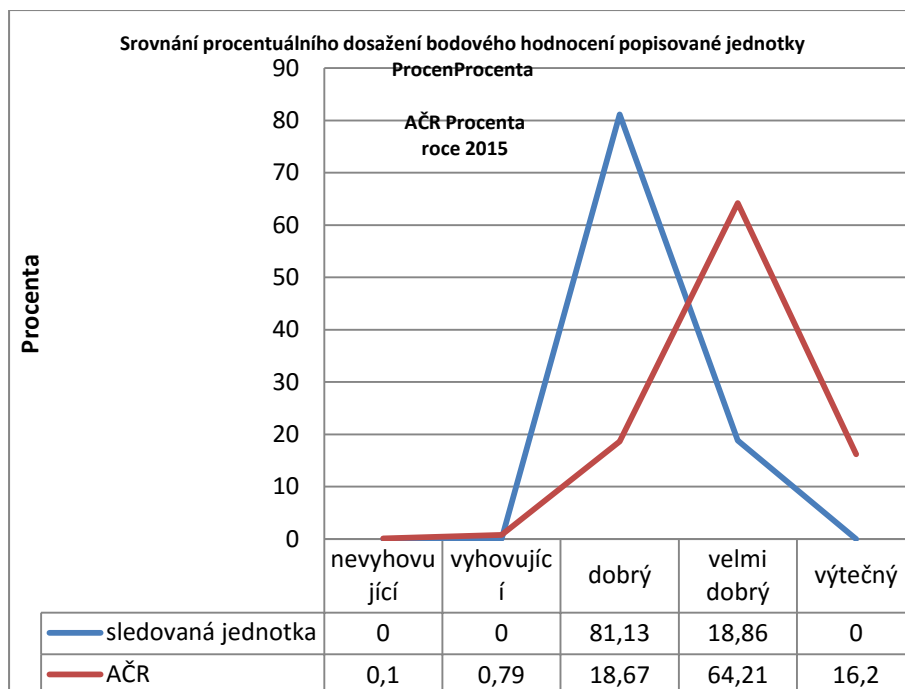


Graf 1: Srovnání hodnocení vojáků z povolání v roce 2014 a v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131).

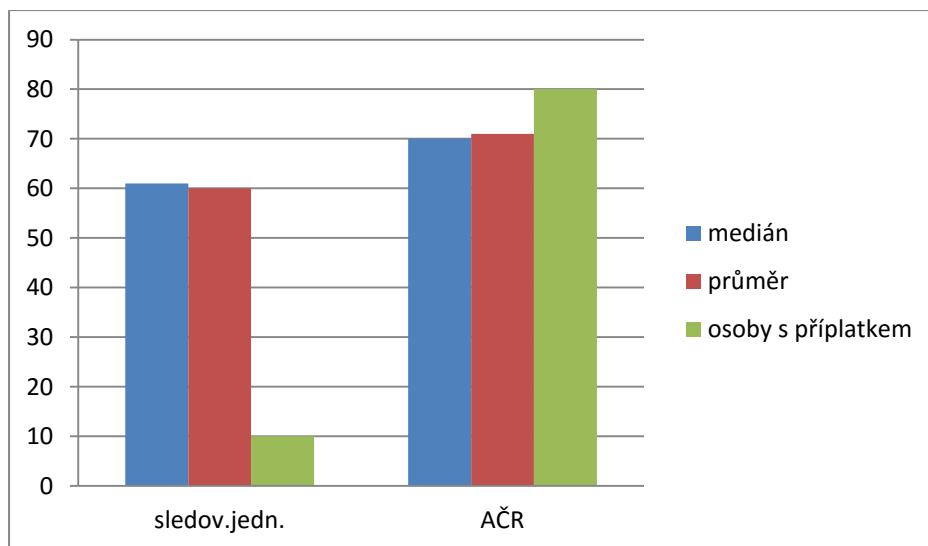
Z uvedených poznatků chápe autor práce jako nejzásadnější ten nedostatek, že chybí explicitní stanovení normy výkonu, co je nad normou a co pod normou. Pokud mělo první hodnocení přinést *normu výkonu*, pak za normu výkonu musíme požadovat úroveň hodnocení „b“ s počtem bodů 73, ne střed škály, ale druhé nejlepší hodnocení (viz tabulka č. 2). A tím, se přiznání výkonnostního příplatku stává součástí normy výkonu, a to s rezervou 10 bodů. Toto *dodatečné stanovení normy* nebylo však v žádném materiálu dodnes stanoveno. Tato oblast není odstranitelná vzděláváním.

5.2 Analýza výzkumné otázky č. 2

Pro nalezení odpovědi na druhou výzkumnou otázku, zda ovlivňují dosaženého hodnocení i jiné vlivy než výkon hodnoceného byly analyzovány výstupy služebního hodnocení Armády české republiky, sledované jednotky, organizační pokyny a nařízení vydané sledované jednotce. Bylo zjištěno, že u útvaru XXYY bylo za hodnocené období 2015 ústně stanoveno použít úroveň hodnocení „c“ jako normu výkonu pro hodnocení za rok 2015, přesto že vyhláška a ani metodika normu nestanovuje. Toto rozhodnutí bylo izolované od ostatních součástí AČR, rozhodnutí nemělo oporu ve Vyhlášce 189/215, ani v Metodice služebního hodnocení vojáků z povolání a přineslo velmi negativní reakci hodnocených. Neodpovídá výsledkům od ostatních součástí AČR, kdy medián v rámci AČR u hodnocených vojáků byl 70 bodů (příloha č. 1) a u popisované jednotky, která je součástí útvaru XXYY, 61 bodů (příloha č. 2). Rozdílnost v pojetí *normy výkonu* pro potřeby služebního hodnocení ukazuje graf 2 a 3.

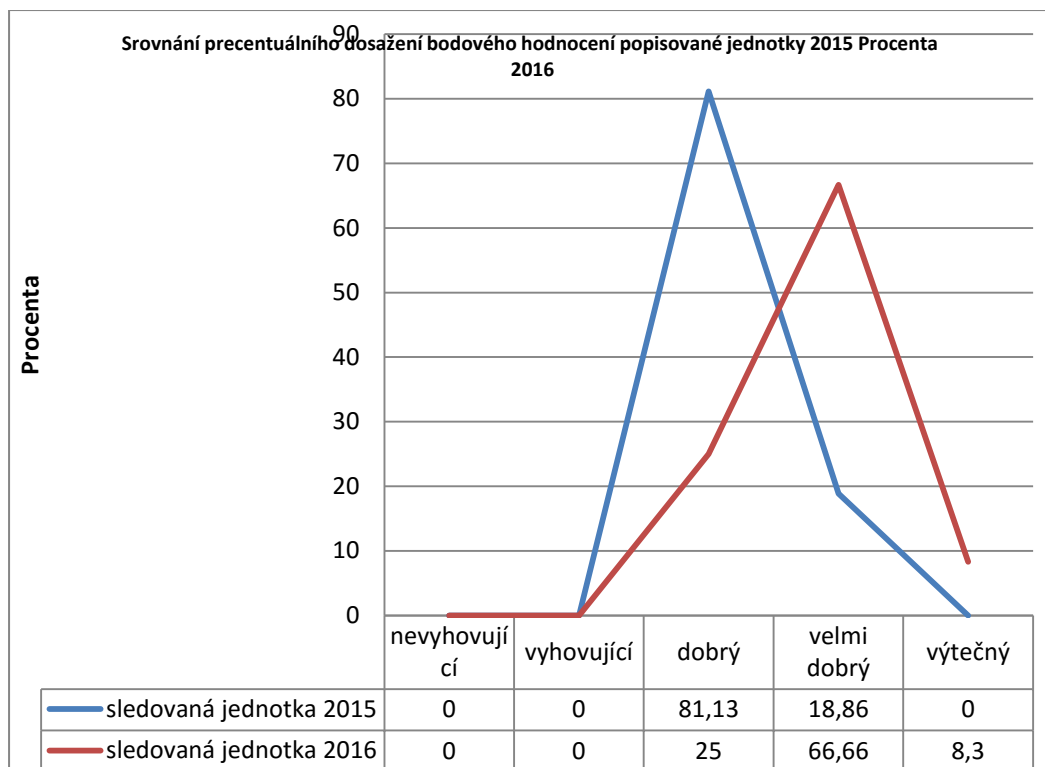


Graf 2: Srovnání hodnocení vybrané jednotky a AČR v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131 a příloha č. 2).

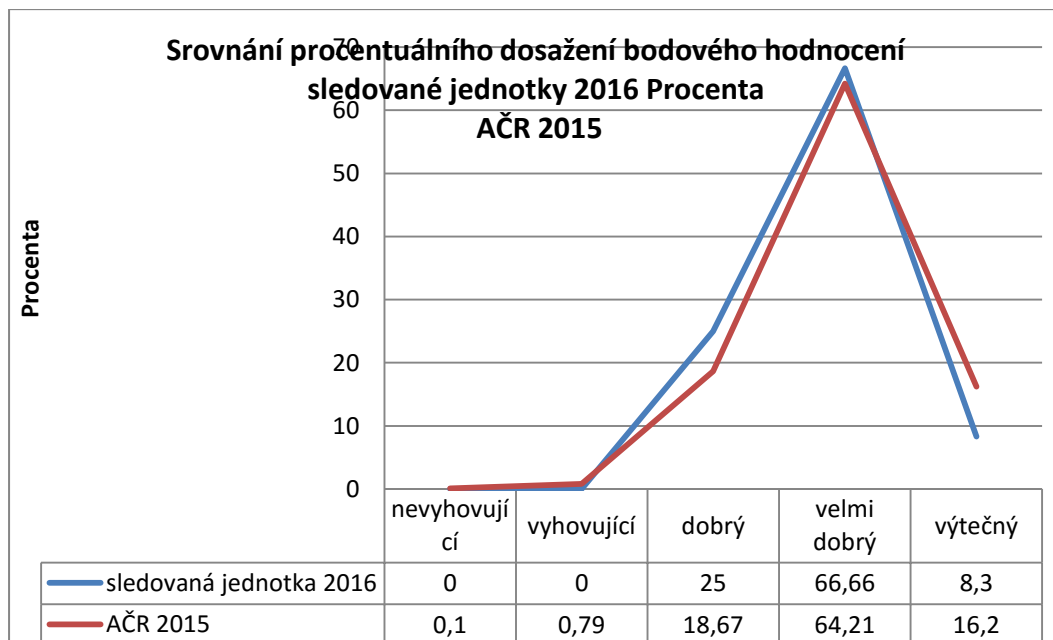


Graf 3: Srovnání osob s výkonnostním příplatkem, průměru a mediánu bodového hodnocení vybrané jednotky a AČR v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131 a příloha č. 1 a 2).

Dá se tedy shrnout, že za hodnocené období 2015 v rámci AČR získalo výkonnostní příplatek 80% vojáků, u popisované jednotky 18% vojáků. Data za AČR hodnoceného období 2016 nejsou v době zpracování této práce známa, ale výkonnostní příplatek u sledované jednotky za období 2016 získalo 74, 96 % vojáků. Vzhledem k typické sestavě sledované jednotky a typickým úkolům jednotky, stejným v roce 2015 i v roce 2016 se nedá vyvozovat, že u sledované jednotky byli v roce 2015 vojáci dosahující výrazně podprůměrných výkonů, než v ostatních součástech AČR. Míra fluktuace u sledované jednotky za rok 2016, počítána podle Armstronga (2007) byla 30 % (viz příloha č. 2) a odešli převážně starší zkušenější vojáci a nastoupili nováčci. Porovnáním dosažené úrovně hodnocení u sledované jednotky za období 2015 a 2016 (graf 4) a porovnáním dosaženého hodnocení sledované jednotky 2016, kdy nebylo sledované jednotce vydáno žádné omezení a AČR 2015 (graf 5), tuto hypotézu dokazuje. Tato oblast není odstranitelná vzděláváním.



Graf 4: Srovnání hodnocení sledované jednotky 2015 a 2016 (příloha č. 2).

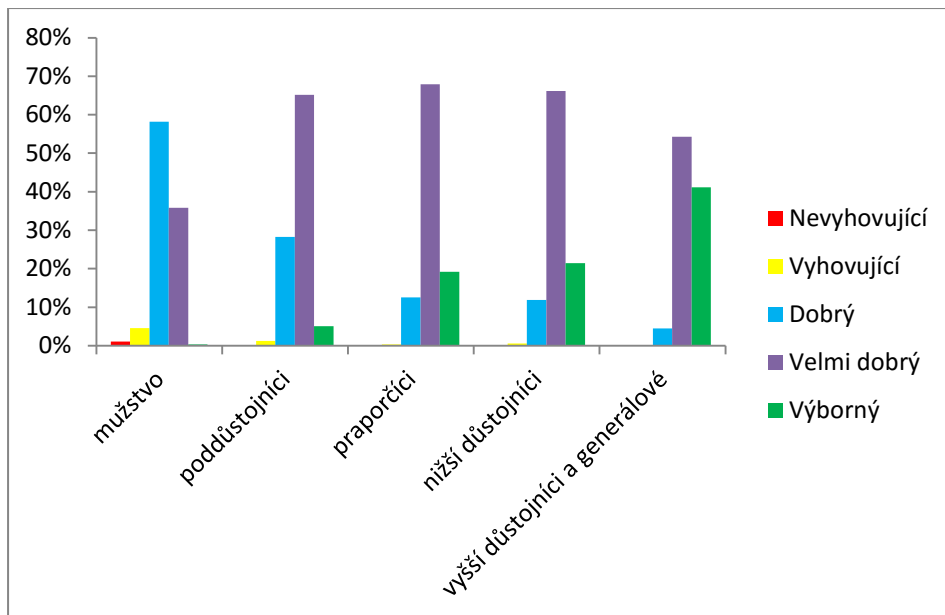


Graf 5: Srovnání hodnocení sledované jednotky 2016 a AČR 2015 (příloha č. 1 a 2).

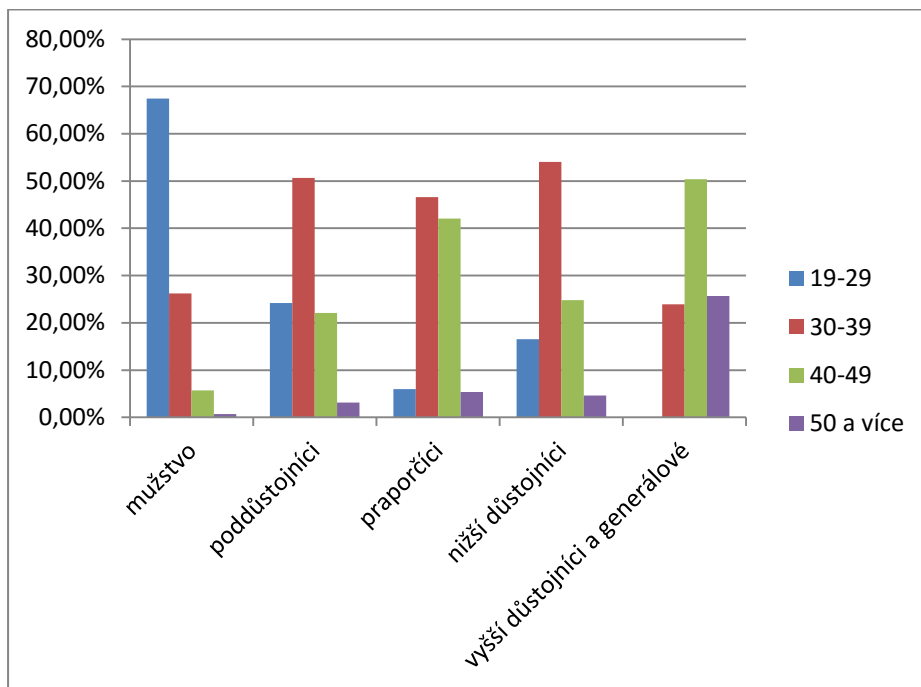
Dalším rovinou, kterou autor práce sledoval, byla ta, která sleduje vztah výkonnostního příplatku a výše hodnosti. Ústní sdělení kolegy, vojáka v důstojnické hodnosti: „*Velitel praporu si nás zavolal a řekl „... řadový vojáci¹⁶ budou mít hodnocení v tomto rozsahu, velitelé družstev¹⁷ v tomto rozsahu...*“. Ústní sdělení vojáka XY útvaru XXYY: „*Jak to, že v praporčické hodnosti v tomto roce nemám lepší hodnocení, než v loni kdy jsem byl svobodník?*“. Statistická ročenka o personálu za rok 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 128, vlastní zpracování dat) potvrzuje zvyšující se průměr a medián dosaženého hodnocení a tím zvyšující se podíl vojáků s výkonnostním příplatkem, se stoupající hodností (graf 6). Jedním z možných vysvětlení vzrůstajícího hodnocení se zvyšující se hodností může být zvyšující se věk vojáka s vyšším hodnostním sborem (graf č. 7, Ministerstvo obrany, 2016, s. 51, vlastní zpracování dat) a tím vyšší průměrná délka služby a vyšší nabyté zkušenosti a znalosti. Průměrný věk vojáků se v roce 2015 zvyšuje s hodnostním sborem, s drobnou odchylkou mezi nižšími důstojníky a praporčickým sborem. Autor práce se domnívá, že odchylka se dá přičíst tomu, že v hodnostním sboru nižších důstojníků jsou „startovací“ hodnosti důstojníků a naopak v praporčickém sboru toto rozdělení na startovací a seniorské hodnosti není, praporčický sbor je posuzován ve statistice jako celek od nejnižších po nejvyšší praporčickou hodnost.

¹⁶ Řadový vojáci jsou v hodnostech svobodník až četař.

¹⁷ Velitelé družstev jsou v hodnostech rotný.



Graf 6: Srovnání hodnostních sborů a dosaženého bodového hodnocení v AČR v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 128, vlastní zpracování dat), zelené a fialové náleží výkonnostní příplatek.



Graf 7: Srovnání hodnostních sborů a procentuálního rozdělení věkových kategorií v roce 2015 v AČR (Ministerstvo obrany, 2016, s. 53, vlastní zpracování dat).

Na základě výše uvedených poznatků nelze vliv hodnoty na výši hodnocení ani potvrdit ani vyvrátit. Nicméně změnu tohoto možného *ne*-meritokratického postoje na meritokratický postoj jednotlivců považuje autor práce odstranitelný (alespoň částečně) vzdělávací akcí v oblasti afektivních cílů.

Dosažené hodnocení ve služebním hodnocení má však vliv na plat vojáka formou výkonnostního příplatku. V tomto systému hodnocení příslušníků AČR je však velmi plochá stupnice progresu a v zásadě chybí určení co je 100%. Terminologie tohoto hodnocení pracuje s rozsahem 0 – 100 bodů. To ve většině vojáků vyvolává dojem, že 100 bodů je rovno 100% výkonu a pokud mají mít méně, musí se jim to zdůvodnit. Vlastní převod dosaženého bodového hodnocení na výši odměny je pouze ve dvou úrovních, se skokovým a s širokým rozevřením bodového ohodnocení (tabulka 4).

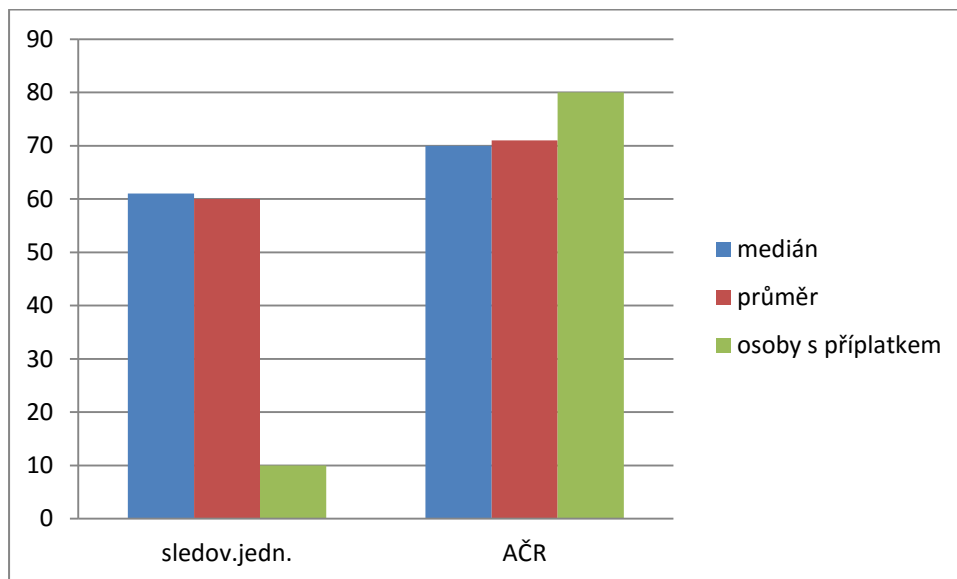
	Bodové rozpětí	Slovní zhodnocení
1.	86 – 100	výtečný
2.	64 – 85	velmi dobrý
3.	46 – 63	dobrá
4.	30 – 45	vyhovující
5.	0 – 29	nevyhovující

Tabulka 4: Slovní hodnocení služebního hodnocení (Ministersvo obrany, 2015, § 4) podle výše bodů, výtečný a velmi dobrý náleží výkonnostní příplatek.

Stačí tedy rozdíl jednoho bodu, aby se voják dostal do vyššího nebo nižšího hodnocení. A naopak zisk nebo ztráta 21 bodů z celkových 100 bodů nevede ke zvýšení nebo snížení platu¹⁸. To ve svém důsledku není motivující.

¹⁸ Autor práce vynechává situace, kdy je v nějaké oblasti přidělen omezený počet bodů (méně než 3 pro velmi dobrý a méně než jeden pro dobrý), a tím je dle paragrafu slovní hodnocení sníženo, výkonnostní příplatek pak neodpovídá bodovému hodnocení (ČR, Vyhláška č. 189/2015. Vyhláška o postupu při

Vliv tohoto plochého a skokového rozdělení je patrné na grafu č. 8. Zhruba 10% rozdíl v bodovém hodnocení mezi sledovanou jednotkou a AČR vedl v roce 2015 k rozdílu v desítkách procent v počtu vojáků, kteří získali výkonnostní příplatek u sledované jednotky a AČR (8 x více u AČR než u sledované jednotky).



Graf 8: Srovnání osob s výkonnostním příplatkem, průměru a mediánu bodového hodnocení vybrané jednotky a AČR v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131 a příloha č. 1 a 2).

Plochá a skoková škála výkonnostního příplatku nepřímo ovlivňuje hodnotitele i hodnocené více sledovat dělicí hranici mezi jednotlivými úrovněmi pro přiznání výkonnostního příplatku než sledovat skutečně dosažený výkon, jeho nárůst nebo ztrátu, vyjádřenou dosaženými body. Po překročení hranice 64 nebo 86 bodů přestává být motivující. Hroník (2006, s. 82) jako efektivnější styl odměňování uvádí lineární nebo progresivní než degresivní v závislosti na

služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích, 2015, § 4). Tento případ byl u sledované jednotky v roce 2015 1 z 53 hodnocených.

výkonu. Tedy že 110% výkonu má mít 110% nebo více odměny. Tato oblast není odstranitelná vzděláváním.

5.3 Analýza výzkumné otázky č. 3

Metodika služebního hodnocení stanovuje zásadu horizontálního využití hodnocení vojáka v rámci AČR. „K srovnatelnému využití služebního hodnocení je rovněž velmi významné, aby výkon služebních činností i požadované kompetence byly napříč hodnostmi a organizační strukturou¹⁹ posuzovány stejně“ (Ministersvo obrany, 2015, s. 11). Toto využití dále upravuje Rozkaz Ministra obrany (Ministerstvo obrany, 2017, částka 2, s. 54).

Vyhláška o služebním hodnocení stanovuje zásadu srovnání výkonu vojáka s nejbližším okolím. „Základním a nejjednodušším přístupem v hodnocení služebních činností je soustředění se na plnění konkrétních služebních úkolů hodnoceným **v porovnání s výsledky plnění stejného úkolu jinými** podřízenými.“ (Ministersvo obrany, 2015, s. 7).

Pokud přijmu termín „stejného úkolu“²⁰ jako axiom, má hodnotitel možnost porovnávat jen s okolím jemu dostupným pro vnímání. Služební hodnocení má však *celoplošnou působnost v AČR*, např. může být kritériem při výběrovém řízení apod. Komparací uvnitř omezené skupiny jednotlivců, s výsledky na celoarmádní prostředí může vést ke zkreslení. Metodika (Ministersvo obrany, 2015, s. 11) na tento problém sama upozorňuje,

¹⁹ Myšleno všemi dotčenými složkami Ministerstva obrany ČR tímto hodnocením.

²⁰ Definovat stejný úkol v prostředí výkonu vojenské služby, tedy explicitně stejný úkol se stejnými podmínkami, v prostředí se sociální interakcí, v prostředí se silnými vnějšími vlivy není podle mne zcela možné.

neposkytuje však konkrétní metodu a techniky k dosažení jednotného vnímání úrovně hodnocení.

Dalším skutečností nemožnosti srovnatelného přístupu k hodnocení napříč AČR je zjištěná praxe u útvaru XXYY v roce 2015, kdy byla stanovena izolovaná norma výkonu od ostatních součástí AČR. Vojáci útvaru XXYY by byli znevýhodněni při komparaci v rámci komisionálních výběrů s ostatními vojáky AČR použitím tohoto izolovaného přístupu ke stanovení normy výkonu. Při hodnocení za rok 2016 již toto izolované pojetí výkonu u útvar XXYY nebylo stanoveno.

Již v metodice pro provádění služebního hodnocení jsou stanoveny dva vzájemně si odporující přístupy. První je srovnatelné použití hodnocení v celé AČR, druhý je stanovení výkonu porovnáním výkonu hodnoceného s nejbližším okolím hodnoceného. A to je možné jen v okolí, které může vnímat hodnotitel. Pokud bude mít hodnotitel ve svém okolí, které slouží jako referenční pro stanovení hodnocení subjektu, výjimečné osobnosti, které se vymykají průměru AČR, musí subjekt hodnotit v této závislosti nižším hodnocením, než kdyby tam tyto osoby vymykající se průměru AČR nebyli. Nejde tu už tolik o proklamovaný výkon a tedy o absolutní hodnocení, ale o hodnocení pořadí tedy o relativní hodnocení (Petty, 2002, s. 343). A to je, v rozporu s účelem tohoto služebního hodnocení. A samozřejmě i naopak, průměrný voják v podprůměrném prostředí dosáhne vyššího hodnocení. Tato oblast není odstranitelná vzděláváním.

5.4 Analýza výzkumné otázky č. 4

Třetí část služebního hodnocení s názvem „Hodnocení služebních schopností dovedností a vlastností“ je rozdělena na 10 oblastí. Každá oblast má přiřazenu bodovou škálu od nuly až po 12 bodů (některé oblasti jen do 8 nebo 10) a označeny sestupně písmeny „a,b,c,d,e“. U každé oblasti a písmena je slovní vyjádření, které má postihnout chování hodnoceného. Pokud jako normu výkonu zvolíme úroveň hodnocení „c“, tedy střed z pětistupňové škály a-b-c-d-e, je bodové hodnocení pro úroveň hodnocení „c“ v úhrnu 53 bodů. Je tedy v polovině rozpětí bodového hodnocení, ale slovní formulace přiřazených úrovni „c“ však požívají negativní konotace a při verbálních formulacích při hodnotícím pohovoru vyvolávají u hodnoceného pocity nižšího výkonu. Tyto formulace jsou zvláště vyjádřeny v tabulce č. 3. Dotazníkovým šetřením u sledované jednotky byly identifikovány formulace s vyšším podílem než 40%, kde formulace úrovně „c“ nejsou vnímány ve středové škále hodnocení, ale jsou vnímány pod středem škály hodnocení (tabulka 5).

Hodnocená oblast.	Zvýraznění negativních konotací u středu hodnotící škály
Plnění základních vojenských povinností	c) dobrá úroveň plnění vojenských povinností
Hodnocení úrovně uplatňování odborných vědomostí a praktických zkušeností nezbytných pro výkon zastávaného místa	c) nevykazuje zásadní nedostatky v odborných vědomostech a praktické zkušenosti přiměřeně využívá při výkonu zastávaného místa
Hodnocení zvyšování vlastní výkonnosti a podílu na odstraňování nedostatků	c) snaha zvyšovat vlastní výkonnost a odstraňovat nedostatky po upozornění nadřízenými
Hodnocení schopnosti účelně a hospodárně využívat svěřené prostředky a dobu služby	c) využívání svěřených prostředků a doby služby na uspokojivé úrovni
Hodnocení schopnosti týmové práce	c) uspokojivá spolupráce v týmu s omezenými schopnostmi komunikace
Hodnocení spolehlivosti při plnění úkolů	c) uspokojivá spolehlivost při plnění úkolů
Hodnocení samostatnosti a iniciativy při plnění úkolů	c) snaha o samostatné plnění úkolů, nižší úroveň vlastní iniciativy, potřebná kontrola nadřízeného

Hodnocení analytických schopností a úsudku	c) přiměřený úsudek
Hodnocení schopnosti vyrovnat se při plnění úkolů s neočekávanými okolnostmi a se zátěžovými situacemi	c) při zatížení plní úkoly dobrým způsobem s občasnými nedostatky
Hodnocení vlivu hodnoceného na mezilidské vztahy na pracovišti při plnění úkolů	c) svým jednáním nenarušuje mezilidské vztahy na pracovišti při plnění úkolů, je nekonfliktní

Tabulka 5: Přehled slovního hodnocení úrovně „c“ (střed škály) se zvýrazněním negativních konotací.

U níže popsaných oblastí je popisováno chování v jedné větě (tedy jednom přiřazeném hodnocení) ve dvou odlišných oblastech (tabulka 6). Metodika nestanovuje, zda musí být obě části splněny kumulativně, tedy obě dohromady nebo stačí splnění jedné z nich k přidělení této úrovně hodnocení.

2.	Hodnocení úrovně uplatňování odborných vědomostí a praktických zkušeností nezbytných pro výkon zastávaného místa:	
d)	nedostatky v odborných vědomostech snižují úroveň výkonu zastávaného místa, úroveň využití praktických zkušeností je nízká	2 body
3.	Hodnocení zvyšování vlastní výkonnosti a podílu na odstraňování nedostatků:	
c)	snaha zvyšovat vlastní výkonnost a odstraňovat nedostatky po upozornění nadřízeným	3 body
e)	dlouhodobý nezáměr o zvyšování vlastní výkonnosti a o odstraňování nedostatků i přes upozornění	0 bodů
4.	Hodnocení schopnosti účelně a hospodárně využívat svěřené prostředky a dobu služby:	
a)	mimořádně dobré využívání svěřených prostředků a doby služby	6 bodů
b)	využívání svěřených prostředků a doby služby na dobré úrovni	4 body
c)	využívání svěřených prostředků a doby služby na uspokojivé úrovni	3 body
d)	využívání svěřených prostředků a doby služby na částečně uspokojivé úrovni	1 bod
e)	neschopnost účelně a hospodárně využívat svěřené prostředky a dobu služby	0 bodů
5.	Hodnocení schopnosti týmové práce	
a)	mimořádně dobrá spolupráce v týmu a vynikající komunikační schopnosti	7 bodů
b)	dobrá spolupráce v týmu a dobrá schopnost komunikace	5 bodů
c)	uspokojivá spolupráce v týmu s omezenými schopnostmi komunikace	3 body
d)	částečně uspokojivá spolupráce v týmu, těžko akceptuje jiný názor, individualistické sklony	1 bod

e)	konfliktní osoba, neuznává jiný názor, neschopnost plnit úkoly v týmu	0 bodů
7.	Hodnocení samostatnosti a iniciativy při plnění úkolů	
a)	mimořádná samostatnost a iniciativa, schopnost řešit i složité úkoly	12 bodů
b)	samostatný a aktivní přístup při plnění složitějších úkolů	9 bodů
c)	snaha o samostatné plnění úkolů, nižší úroveň vlastní iniciativy, potřebná kontrola nadřízeného	7 bodů
d)	nízká úroveň samostatnosti a iniciativy, úkoly plní jen pod přímým vedením a kontrolou nadřízeného	2 body
e)	nesamostatnost a nezáměr o plnění úkolů, potřebná soustavná kontrola nadřízeným	0 bodů
8.	Hodnocení analytických schopností a úsudku	
a)	schopnost analytického myšlení, tvořivost, předvídatelnost problémových situací a upozorňování na problémové situace	11 bodů
b)	velmi dobrý úsudek, v některých situacích schopnost předvídat problémy	8 bodů
d)	analytické myšlení na nízké úrovni, opožděné odhalování problémových situací, neupozorňování na problémové situace	1 bod
e)	neschopnost analytického myšlení, neschopnost rozpoznat problémové situace	0 bodů
10.	Hodnocení vlivu hodnoceného na mezilidské vztahy na pracovišti při plnění úkolů	
b)	je schopný navazovat a udržovat kontakty, je vnímavý vůči ostatním	7 bodů
e)	narušuje mezilidské vztahy, jeho jednání je nečestné a neupřímné	0 bodů

Tabulka 6: Přehled dvouhlavých formulací ve služebním hodnocení.

V žádném z dokumentů upravujících služební hodnocení, na stupni Ministerstva obrany nebo útvar není stanovena škála popisující projevy chování nebo dosažení výkonu pro jednotlivé úrovně. Tu si musí každý hodnotitel zvolit sám. Nejen pro ně tedy neexistuje popis škály projevů chování pro jednotlivé úrovně hodnocení. Jednotlivé indikátory si tak musí každý hodnotitel stanovovat sám. Toto hodnocení také pracuje s přesně nedefinovanými pojmy, jako je „poměrně“, „uspokojivá“, „omezené schopnosti“, „nižší úroveň“, „občasné nedostatky“ bez přesného určení, operacionalizace těchto pojmů. Některé oblasti hodnocení hodnotí v jedné úrovni dvě oblasti kritéria a to bez stanovení zda mají být naplněna kumulativně nebo výběrově. Slovní konotace středové škály popisují v některých oblastech nedostatky hodnoceného a je na

individuálním a tedy ne univerzálním zvolením co odpovídá 100% výkonu – střed škály nebo slovní formulace, které jsou ve vzájemném nesouladu. Tato oblast není odstranitelná vzděláváním.

5.5 Analýza výzkumné otázky č. 5

K hodnocení je nutné mít důkazy, které identifikují a popisují chování hodnoceného (Armstrong, 2007, s. 421). Průběžné hodnocení je sice stanovené Vyhláškou (Ministerstvo obrany, 2015 B, § 3) a rozpracováno Metodikou (Ministerstvo obrany, 2015, s. 7, 30). Metodika služebního hodnocení také přiznává jako fakt, že se s průběžným hodnocením (v širší podobě) nepracovalo (Ministerstvo obrany, 2015, s. 2). 80 % vojáků ze sledované jednotky nedostalo průběžné hodnocení v hodnoceném období 2015 a 2016 (příloha č. 5).

Tento záměr celoročního, průběžného a dílčího hodnocení je realitě²¹ velmi vzdálen. Neprovádí ho téměř nikdo. Já osobně jsem ho nikdy, opravdu nikdy za svojí kariery nedostal²². To proč velitelé neprovádějí průběžné hodnocení, na to je jednoduchá odpověď – nemusí, není to explicitně vyžadováno, není stanovena forma, četnost. Tato oblast je odstranitelná vzděláváním.

Hodnotící pohovor je vyvrcholením hodnotícího procesu a klíčový pro přijetí negativních závěrů hodnoceným (Ministerstvo obrany, 2015, s. 26). Hodnotitelé nejsou systematicky připravováni k provedení tohoto aktu, u útvaru XXYY nebyla v hodnoceném období 2015 a 2016 žádná systematická

²¹ Autor této práce jako realitu vnímá pracovní okolí a informace z jiných organizačních celků AČR, které mu byli dostupné, především z osobního setkávání.

²² Nepočítám hodnocení cvičení, které jsou zaměřená na jednotku a procesy. Ne na jednotlivce.

vzdělávací akce. Bylo provedeno pouze 4 hodinové školení formou prezentace kde ani nebyla vyžadována účast všech hodnotitelů. Hodnotitelé „neumí“ mluvit, neumějí používat popisný jazyk²³. Tomuto negativnímu stavu napomáhá i pořadí provádění hodnotících pohovorů. Metodika pro služební hodnocení uvádí jako postup hodnocení u základních funkcí od zdola na horu. Tedy jako první hodnotí nejnižší hodnotitelé. Způsob provedení hodnocení je pak zahrnuto do hodnocení od nadřízeného hodnotitele při vlastním hodnocení (Ministerstvo obrany, 2015, s. 14). Při tomto postupu ze zdola nahoru však hodnotitelům chybí vzor postupu a způsobu správného hodnocení. Hroník (2006, s. 86) doporučuje postup opačný, tedy od shora dolů. V tomto postupu mohou vyšší manažeři ovlivnit správným příkladem provedení hodnocení svých podřízených v roli hodnotitelů. V jiné části metodika (Ministerstvo obrany, 2015, s. 7) popisuje možnost i jiného postupu, ale ne pro hodnotitele na základních funkcích, kteří jsou s kratší dobou průměrné služby a nižším průměrným dosaženým vzděláním (Ministerstvo obrany, 2016, s. 57 a 74) a potřebují větší metodickou pomoc. Ve struktuře sledované jednotky tvoří 70% právě hodnotitelů na základních funkcích (viz příloha č. 2).

Podle mých zkušeností autora této práce je praktické provedení hodnotícího pohovoru nejslabším článkem v procesu hodnocení. Hodnotitelé nedokáží používat popisný jazyk. V této dovednosti chybí jak vzor provedení hodnotícího pohovoru (vlastní hodnocení probíhá od zdola, od nejnižších hodnotitelů) tak výcviková akce například formou hraní rolí. Tato oblast je odstranitelná vzděláním v oblasti psychomotorických cílů.

²³ Popisovat pozorovatelnou činnost hodnoceného a nepoužívat formulace umí, zná apod.

Stanovení cílů rozvoje představuje pro hodnotitele stejný problém jako praktické provedení hodnotícího pohovoru. Metodika služebního hodnocení uvádí jako příklad správného stanovení cíle zásadu SMART. Stanovení cílů je dle metodiky koncipováno s ohledem na stanovené cíle jednotce, pro rozvoj vojáka, jednotky a zvýšení výkonu vojáka (Ministersvo obrany, 2015, s. 24). Nejčastějším nejnevhodnějším postupem je prostý opis bodů z funkční náplně nebo popisu pracovní činnosti, obecnost a neměřitelnost stanoveného cíle. V příloze č. 4 jsou uvedeny příklady z konkrétních formulací, tak jak byly u sledované jednotky formulovány pro hodnotící období 2017.

Na uvedených typických příkladech je demonstrována chybějící zásada SMART při stanovování cílů osobního a odborného rozvoje. Pro hodnotitele na sledované jednotce, na nejnižších funkcích je tento „návod“ pomocí zásady SMART málo prakticky návodný. Tyto chybějící dovednosti jsou odstranitelné vzděláváním v oblasti kognitivní (syntéza).

5.6 Analýza výzkumné otázky č. 6

Hodnocení staví především na negativních záznamech průběžného hodnocení přesto, že metodika sama popisuje pozitivní hodnocení jako motivační hodnocení „Účinnost služebního hodnocení se stejně jako u každého hodnocení výrazně zvyšuje, pokud je zaměřeno pozitivně“ (Ministersvo obrany, 2015, s. 8, 16). Záznamy o negativním hodnocení je hodnotitel povinen zpracovávat v průběhu roku, písemně a s podpisem vojáka, že o negativním hodnocení byl seznámen. Pokud není voják v průběhu hodnoceného období seznámen s negativním hodnocením, nemůže ho hodnotitel použít (Ministersvo

obran, 2015, s. 2,16 a 30). O pozitivním záznamu nemluví, hodnotitelé nejsou povinni pozitivní projevy chování a pozitivní výsledky zaznamenávat.

Negativní hodnocení může sice krátkodobě vyvolat motivační tlak, dlouhodobě ale nevyvolává motivaci a vede k demotivaci (Kazík, 2008, s. 85). Zlepšení v oblasti průběžného hodnocení jako motivačního nástroje, vyhodnocuji jako odstranitelné vzděláváním pracovníků v oblasti kognitivních (syntéza průběžného hodnocení) a v oblasti afektivní (přijetí hodnoty).

Závěr z analýzy výzkumných otázek lze shrnout do dvou kategorií. První kategorie problémů je neodstranitelná vzděláváním a v šesté kapitole autor práce popisuje jednotlivé návrhy na změnu v procesech, organizaci a způsobech hodnocení. Druhá kategorie je odstranitelná vzděláváním vojáků a v sedmé kapitole autor práce navrhuje vzdělávací akci pro zlepšení v těchto oblastech.

6 Návrh na úpravu služebního hodnocení vojáka

V této práci pro oblast změn v procesu služebního hodnocení vojáků z povolání rozlišuji tři základní roviny možných změn. První rovina je na úrovni útvaru a jednotky, bez změny legislativy a vnitřních dokumentů. Druhá rovina je na úrovni změny vnitřních dokumentů²⁴. Třetí rovina je změnu na úrovni legislativy, tedy Zákona č. 221/1999 Sb. o vojácích z povolání. Ta ovšem vyžaduje legislativní proces a iniciovat tuto změnu není cílem této práce.

6.1 Návrh změn na úrovni jednotka, útvar

Změny v této rovině nejsou ve změnách norem a popsáných procesů, ale spíše o změně v přístupu, změně v aplikaci jednotlivých ustanovení a především o změně v myšlení, tedy postojích.

Průběžné hodnocení je základem závěrečného hodnocení, které je zpracováno do formuláře hodnocení a formálně komunikováno s hodnoceným v hodnotícím pohovoru. Průběžné hodnocení je jednou z nejpodceňovanějších součástí hodnocení, je základním stavebním kamenem hodnocení za rok. Metodika služebního hodnocení zdůrazňuje, že voják nesmí být závěrečným hodnocením překvapen (Ministersvo obrany, 2015, s. 26).

Dospět k provádění průběžného hodnocení lze několika způsoby. Jeden ze způsobů popisuje Hroník (2006, s. 62). Oproti stanovenému postupu v Metodice služebního hodnocení, tedy zaznamenávat pouze negativní projevy chování, pracuje i s pozitivními projevy chování a přiřazování váhy jednotlivým událostem. Uvádění negativního projevu chování a podpisu hodnoceného je

²⁴ Vyhláška č. 189/2015 Sb. Vyhláška o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích a Metodika služebního hodnocení vojáků z povolání.

v souladu s Metodikou služebního hodnocení, uvádění pozitivního projevu chování podporuje motivaci hodnoceného. Navrhovaná forma povinného průběžného hodnocení je vyjádřena v podobě tabulky 7:

Každý měsíc popište u hodnoceného chování, které hodnotíte pozitivně a negativně. Vyplňte vždy obě! Přiřaďte váhu hodnocení od 1 – 5 (1 nejméně, 5 nejvíce).					
Hodnotitel:		Hodnocený:		Hodnocené období:	
Váha	Pozitivní projev chování	Váha	Negativní projev chování	Datum	Podpis hodnoceného

Tabulka 7: Navrhovaná forma průběžného hodnocení.

Metodika služebního hodnocení pro stanovení cílů odborného a osobního rozvoje stanovuje zásadu „SMART“, pozitivní formulací cílů, důležitost zřejmosti významu cíle a možnost cíl rozvést do dílčích cílů. Tyto zásady nejsou příliš návodné a nápomocné, především hodnotitelům v nižších funkcích, k správnému stanovení cílů rozvoje.

Jedno z možných dělení je dělení cílů rozvoje podle Hroníka (2006, s. 60) na cíle výkonu, potenciálu a pracovního chování. Hodnotitele ve vzdělávací akci seznámit s tímto možným dělením a zvládnout aplikaci.

Managementem²⁵ útvaru XXYY ovlivňovat firemní kulturu u útvaru k meritokratickému přístupu k výkonu a tím k dosaženému hodnocení. Vyvarovat se častých vyjádření na úrovni managementu „*takové hodnocení jaké dostal např. desátník, nemá ani major*“. Ve vzdělávací akci tuto oblast závislosti hodnocení na hodnosti sledovat jako afektivní cíl.

²⁵ Managementem útvaru myslím velitele v hodnostech major a výše.

Schopnost správného provádění hodnotících pohovorů a schopnost správně stanovovat cíle osobního a profesního rozvoje nacvičovat v průběhu roku v rámci vzdělávací akce a dílčích hodnocení, hraním rolí se zkušeným hodnotitelem.

6.2 Návrh změn na úrovni Ministerstva obrany a legislativy

Stanovit vyjádření normu výkonu pro potřeby služebního hodnocení na pětistupňové škále hodnocení jednotlivých oblastí. Tedy která úroveň ze stupnice a-b-c-d-e je vyjádřením 100% výkonu, co je nad a co je pod. Toto vyjádření normy výkonu stanovit explicitně a závazným dokumentem na úrovni Ministerstva obrany.

Na úrovni Ministerstva obrany, které vydává vyhlášku, jejíž součástí je formulář služebního hodnocení, změnit formulace jednotlivých bodových hodnocení tak, aby slovní formulace odpovídali středovému přiřazení v pětistupňové škále.

Na úrovni Ministerstva obrany, které vydává vyhlášku, jejíž součástí je formulář služebního hodnocení, změnit formulace jednotlivých bodových hodnocení tak, aby byla odstraněna *dvouhlavost* některých oblastí. Druhý možný přístup je, určit zda musí být splněny kumulativně nebo výběrově. Tedy obě na ráz, nebo stačí k přidělení popisované úrovně pouze jedna.

Ve vyhlášce Ministerstva obrany k provádění hodnocení změnit zásadu komparace výkonu jedince s ostatními vojáky jednotky, hodnotit pouze výkon jedince a srovnávat tento výkon pouze s požadavky kladenými na služební zařazení.

Výsledek služebního hodnocení je druhým²⁶ nejdůležitějším parametrem při komisionálním výběru vojáků. Zavést škálu, nebo stanovit útvary podmínky pro stanovení této škály, projevů chování a úrovně cílů k shodnému výkladu napříč AČR k jednotlivým stupňům hodnocení.

Ve vyhlášce změnit ustanovení o prováděném pořadí hodnocení u základních funkcí od zdola nahoru, tak aby styl a způsob provedení hodnotícího pohovoru sloužil jako příklad nižším a většinou méně zkušeným velitelům.

Jedním z nejvíce vnímaného výstupem služebního hodnocení je změna platu prostřednictvím výkonnostního příplatku. V současném hodnocení je plochá škála, se skokovým vlivem v závislosti dosažených bodů. Návrh spočívá ve změně nárůstu výše výkonnostního příplatku, který je v současném stavu skokový a s dvěma úrovněmi, na lineární a progresivní růst v závislosti na bodovém hodnocení. Tato změna vyžaduje legislativní proces pro změnu zákonné normy. Není cílem této práce tento proces iniciovat a ani vypočítávat dopady na rozpočet Ministerstva obrany, proto ji zde dále nerozvádím.

²⁶ První kritérium je dosažené vzdělání.

7 Návrh vzdělávací akce pro hodnotitele

V této práci navrhovaná vzdělávací akce vychází z reaktivní identifikace vzdělávací potřeby a to na velmi nízkou úroveň znalostí, dovedností, odpovědnosti a přístupu k oblasti služebního hodnocení vojáků. Zaměřená bude na všechny tři složky – kognitivní, psychomotorické a afektivní cíle.

Kognitivní cíle vzdělávací akce mají těžiště ve znalosti na úrovni aplikace vyhlášky, postupů a kritérií, sestavit hodnocení a stanovit cíle osobního a odborného rozvoje. Psychomotorické cíle jsou v dovednosti samostatně provést hodnotící pohovor, Afektivní cíl je v meritokratickém přístupu k hodnocení, přijmout nutnost průběžných hodnocení a ty poctivě provádět.

V případě popisujícím v této práci jde o integrující přístup vzdělávání a o přístup minimální lafky.

7.1 Identifikace a analýza vzdělávací potřeby, analýza zdrojů pro vzdělávací potřebu

Vzdělávací potřeba souvisí vnějším, legislativním prostředím a to novelizací Zákona o vojácích z povolání 221/1999 k 1.7. 2015. Služební hodnocení vojáků z povolání bylo prováděno i před 1.7. 2015, hodnocení nemělo však přímou vazbu na odměňování, na plat. S tím souvisela i míra pozornosti a váhy tohoto hodnocení. V současné době roste i tlak na provázanost služebního hodnocení s kariérou vojáka, jeho povyšování, změnou služebního zařazení nebo vzděláváním. Jedná se tedy o deficitní vzdělávací potřebu vyvolanou vnějším prostředím (tahem) a primárně identifikovanou zaměstnavatelem (služebním orgánem, velitelem) pro plnění úkonu spojených se služební činností, s minimální vnitřní motivací

vzdělávaných. Výstupem analýzy vzdělávací potřeby není ucelený rozvoj nebo vzdělávání do zásoby. Vzdělávací potřeba řeší chybějící dovednosti, znalosti a nežádoucí postoje.

Při tvorbě vzdělávací akce, vycházím z analýzy vzdělávacích potřeb provedenou reaktivním přístupem, behaviorálními metodami (pozitivní a negativní projevy kompetence, kvalitativní analýzou výstupů hodnocení u sledované jednotky a písemným dotazováním.

Chybějící znalosti a dovednosti, rozdíl mezi požadovaným výkonem a skutečným výkonem, které lze odstranit vzděláváním jsou v tabulce 8. Dále je provedená analýza a vyjádření požadovaného cílového stavu znalostí, dovedností a postojů s využitím taxonomie výukových cílů (Bloom, Dave a Krathwohl).

Identifikovaná oblast	Průběžné hodnocení
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> 1) Průběžné hodnocení neprováděno. 2) Neznalost hodnotitelů povinnost je provádět. 3) Neznalost povinnosti seznamování s negativním hodnocením. 4) Neznalost vlivu pozitivního hodnocení na motivaci.
Požadovaná cílová znalost a schopnost, vyjádřená v taxonomii výukového cíle.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Afektivní, hodnocení – oceňování povinnosti a významu průběžného hodnocení. 2) Kognitivní, objasnění významu průběžného hodnocení a z jakých zdrojů vychází. 3) Kognitivní, objasnění významu seznamování s průběžným hodnocením dle vyhlášky a metodiky. 4) Kognitivní, aplikace pozitivního a motivačního hodnocení. Afektivní, ocenění hodnot a významu motivace podřízeného.

Identifikovaná oblast	Postoj – vyšší hodnota lepší hodnocení
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> 1) Zaujímaný a verbalizovaný postoj, že voják s vyšší hodností, má mít všeobecně lepší hodnocení než voják s nižší hodností.
Požadovaná cílová znalost a schopnost,	<ol style="list-style-type: none"> 1) Afektivní, hodnocení – oceňování hodnocení, založeného více na hodnosti, která je spojená většinou s vyšším vzděláním a vyšším pracovním statutem než na skutečném výkonu porovnaném se stanoveným výkonem (normou) na

vyjádřená v taxonomii výukového cíle.	požadované na konkrétní funkci.
---------------------------------------	---------------------------------

Identifikovaná oblast	Hodnotící pohovor
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> 1) Chybějící dovednost popisného jazyka při hodnotícím pohovoru. 2) Chybějící příklady projevů chování hodnoceného. 3) Negativní postoj hodnotitelů i hodnocených k hodnotícím pohovorům.
Požadovaná cílová znalost a schopnost, vyjádřená v taxonomii výukového cíle.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Psychomotorický, koordinace na úrovni dovednosti používat popisný jazyk při hodnotícím pohovoru. 2) Kognitivní, aplikace na úrovni samostatného archivování příkladů projevů chování hodnoceného během roku. 3) Afektivní, na úrovni ocenění hodnotícího pohovoru jako nástroje k hodnocení a rozvoji hodnoceného.

Identifikovaná oblast	Stanovení cílů odborného a osobního rozvoje
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> 1) Nesprávně (chybějící pravidlo SMART) stanovení cílů odborného a osobního rozvoje.
Požadovaná cílová znalost a schopnost, vyjádřená v taxonomii výukového cíle.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Kognitivní, aplikace pravidla SMART při tvorbě cílů. 2) Kognitivní, analýza potřeby rozvoje hodnocené. 3) Kognitivní, syntéza v podobě formulace rozvojových cílů

Tabulka 8: Identifikace vzdělávací potřeby pro sledovanou jednotku.

Vzdělávací akce bude prováděna v rámci rozpočtu výcvikových hodin roku. Nebude vyžadovat zvláště vyčleněný čas mimo standardní fond pracovní doby a výcvik stanovený ročním plánem, nevzniknou alternativní náklady (Mužík, 2012, s. 30). Jednotka má vlastní prostor, učebnu s dataprojektorem

a počítačem. Lektorem je velitel jednotky, jehož součástí popisu pracovní činnosti je vedení výcviku, vzdělávání. Příprava lektora není součástí této práce. Není třeba vyčleňovat zdroje na vzdělávací akci, nutnou podmínkou je pouze zplánování do ročního plánu činnosti.

7.2 Sestavení plánu vzdělávací akce

Plán vzdělávací akce v tabulce č. 9 a 10 konstruuji podle následujících bodů:

- 1) zjištění vzdělávacích potřeb a určení specifik osob, kterých se tyto potřeby týkají;
- 2) vytyčení tzv. programového cíle, což je konkrétně a kontrolovatelně pojmenovaný výstup z programu;
- 3) rozpracování tohoto cíle do konzistentních dílčích realizačních cílů uspořádaných v čase;
- 4) stanovení postupů (a nástrojů) pro ověření, zda bylo cílů dosaženo;
- 5) určení vhodného učiva, doplnění realizačními nástroji vzdělavatele (metody, organizační formy, učební úkoly, pomůcky, potřeby atd.)“.

Profil účastníka.	Vojáci a vojákyně nejnižších velitelských stupňů (velitel družstva a čtyři) u sledované jednotky a jejich zástupci s pravomocí hodnotit podřízené ve smyslu zákona 221/1999 Sb., Zákon o vojácích z povolání. Zástupci jsou do vzdělávací akce zahrnuti, pro případnou fluktuaci. Někteří velitelé již prováděli služební hodnocení v minulosti. Všichni účastníci mají přístup k intranetové síti a k metodikám v elektronické podobě. Disponují však rozdílnou úrovní práce s výpočetní technikou a mají rozdílnou motivaci ke zlepšení v této oblasti a vzdělávání celkově.
Profil absolventa	Absolvent bude umět aplikovat jednotlivé ustanovení Metodiky služebního hodnocení, v závislosti na svém služebním zařazení, při prakticky prováděném hodnocení. Absolvent dokáže samostatně a cílevědomě provádět průběžné hodnocení podřízených, dokáže samostatně sestavit konkrétní cíle osobního a odborného rozvoje hodnoceného a dokáže samostatně provést hodnotící pohovor v souladu s Metodikou služebního hodnocení vojáků z povolání. Tyto činnosti spojí v procesu služebního hodnocení vojáků za rok.
Vzdělávací potřeba	Viz kapitola 6.1

Programový cíl	Hodnotitel dokáže samostatně provést hodnocení podřízených vojáků se všemi aspekty dle svého služebního zařazení a Metodiky služebního hodnocení.
Specifické cíle	Viz kapitola 6.3
Způsob kontroly ověření dle Kirkpatricka	Úroveň 1: krátký dotazník, po skončení jednotlivých modulů a na závěr akce. Úroveň 2: formativním hodnocením po skončení modulů, sumativním hodnocením po skončení vzdělávací akce. Úroveň 3: Pozorováním při provádění vlastního hodnocení za rok. Úroveň 4: Porovnání vyplněných formulářů z reálného hodnocení z roku před vzdělávací akcí a po vzdělávací akci. Kvalitativním srovnání chyb a porušením zásad Metodiky služebního hodnocení v oblasti stanovení cílů rozvoje. Pozorování s cílem zjistit změnu postoje k služebnímu hodnocení u hodnotitelů.
Materiální zabezpečení	Učebna, přístup na intranetovou síť, projektor, Metodika služebního hodnocení v elektronické podobě, formuláře pro hodnocení.
Lektor	Velitel jednotky.
Učivo	Stanoví lektor.
Organizační forma	Kombinovaná.
Metody ²⁷	Sdělovací – výklad, ukázka. Opakovací – samostatné studium, rozhovor, nácvik. Hodnotící a procvičovací – kontrolní práce.

Tabulka 9: Plán vzdělávací akce.

Časový plán	
Akce	Datum, období
Zanesení vzdělávací akce do ročního plánu.	Prosinec předcházejícího roku hodnoceného ²⁸ období a roku, v němž proběhne vzdělávací akce.
Modul 1. (3x6 hod)	1-2 měsíc hodnoceného období.
Modul 2. (3x6 hod)	3-4 měsíc hodnoceného období.
Modul 3. (3x6 hod)	5-6 ²⁹ měsíc hodnoceného období.
Modul 4. (3x6 hod)	9-10 měsíc hodnoceného období
Evaluace 1 a 2 úroveň.	V den skončení modulu vždy první úroveň a formativní hodnocení, sumativní hodnocení

²⁷ Zde vycházím z dělení metod, tak jak jsou děleny v AČR, viz kapitola 2 této práce.

²⁸ Hodnocené období je kalendářní rok (vyjma případů přeložení během roku nebo nevyhovujícího hodnocení). Hodnotící období je prosinec hodnoceného roku až únor následujícího roku. Viz kapitola 4.

²⁹ 7. a 8. Měsíc je záměrně vynechán. Čerpání dovolených a plnění operačního úkolu plně vyplní fond pracovní doby.

	v 11 měsíci.
Evaluace 3 úroveň.	Prosinec – únor následujícího roku, hodnotícího období.
Evaluace 4 úroveň.	3-6 měsíc následujícího roku, hodnoceného období.
Tvorba definitivní (nulté) verze pro aplikaci v působnosti útvaru i na hodnotitele jiných jednotek.	7 měsíc následujícího roku, hodnoceného období.

Tabulka 10: Časový plán vzdělávací akce.

Cílem vzdělávací akce je připravit hodnotitele k samostatnému provedení služebního hodnocení podřízených vojáků z povolání za hodnocené období ve smyslu Metodiky služebního hodnocení vojáků z povolání. Tento programový cíl je v tabulce 11 rozpracován do dílčích, specifických cílů.

Programový cíl:		Hodnotitel dokáže samostatně provést hodnocení podřízených vojáků se všemi aspekty dle Metodiky služebního hodnocení.
Specifický cíl úroveň 1		Hodnotitel dokáže provádět průběžné hodnocení jako základ ročního hodnocení a jako motivační nástroj.
Modul	Specifický cíl úroveň 2	Způsob kontroly
1	Hodnotitel dokáže objasnit význam průběžného hodnocení a vyjmenovat z jakých zdrojů může vycházet. Bude ochoten jej začít využívat.	Písemné přezkoušení, rozhovor.
1	Hodnotitel vysvětlí povinnosti hodnotitele při negativním hodnocení.	Písemné přezkoušení.
1	Hodnotitel zpracuje podle vzoru formuláře k průběžnému hodnocení.	Kontrola produktu.
1	Hodnotitel shrne základní zákonitosti o motivaci v průběžném hodnocení. Bude ochoten motivaci začít využívat.	Rozhovor.
1	Hodnotitel vyzkouší vyplnění průběžného hodnocení za 1 a 2 měsíc na podřízené podle pozorované reality a provede seznámení hodnoceného.	Kontrola produktu.
2	Hodnotitel samostatně vyplní formulář průběžného hodnocení za 3 a 4 měsíc.	Kontrola produktu.
3	Ocení jednotlivá průběžná hodnocení jako podklad pro hodnocení za rok.	Rozhovor
Specifický cíl úroveň 1		Hodnotitel dokáže stanovit cíle odborného a osobního rozvoje.
Modul	Specifický cíl úroveň 2	Způsob kontroly
1	Hodnotitel popíše zásadu SMART pro stanovení cílů.	Písemné přezkoušení.

2	Hodnotitel aplikuje zásadu SMART při tvorbě cílů na svojí osobě.	Kontrola produktu.
3	Hodnotitel specifikuje minimálně 3 cíle rozvoje konkrétních podřízených.	Kontrola produktu.
4	Hodnotitel stanoví cíle rozvoje pro konkrétní podřízené.	Kontrola produktu. Rozhovor.
Specifický cíl úroveň 1 Hodnotitel předvede hodnotící pohovor.		
Modul	Specifický cíl úroveň 2	Způsob kontroly
2	Hodnotitel dokáže napodobit popisný jazyk podle ukázky a svých podkladů z reálného prostředí na podmínky průběžného hodnocení. Bude ochoten využívat popisný jazyk.	Hraní rolí
3	Hodnotitel demonstruje použití popisného jazyka na výsledky průběžného hodnocení za 1-6 měsíc.	Hraní rolí.
4	Hodnotitel samostatně použije průběžné hodnocení 1-9 měsíce k napsání průběžné hodnocení na podmínky ročního hodnocení. Aplikuje popisný jazyk, motivační zákonitosti a bude schopen diskutovat o negativních hodnoceních. Předvede hodnotící pohovor.	Pozorování, kontrola produktu.
4	Hodnotitel ocení hodnotící pohovor jako nástroj nadřízeného k rozvoji a hodnocení podřízeného.	Rozhovor.
Specifický cíl úroveň 1 Motivování k meritokratickému přístupu hodnocení vzhledem k hodnosti.		
Modul	Specifický cíl úroveň 2	Způsob kontroly
1	Hodnotitel přímá informace o principu hodnocení na základě výkonu vztaheného k služebnímu zařazení.	Rozhovor.
2-3	Hodnotitel reaguje na meritokratický přístup, používá tento postoj při provádění dílčích hodnocení.	Pozorování.
4	Hodnotitel považuje meritokratický přístup za správný.	Pozorování, analýza produktů (hodnocení za období).

Tabulka 11: Obsah vzdělávací akce vyjádřený specifickými cíli.

Závěr

Učení je nedílnou součástí lidského života a vzdělávání se stává v konceptu celoživotního učení (vzdělávání) rovněž součástí celého lidského života. Ne u všech jedinců, ale stále se zvyšujícím se podílem v lidské populaci. Vzdělávání i učení slouží k vyrovnání se individua se stále rychle se měnícím světem, zvyšující se mi nároky v konkurenci na pracovním trhu. V ideálním případě se celoživotní vzdělávání stává životním stylem jedince, společnosti.

Celoživotní vzdělávání postihuje ve svých strategických dokumentech OCED, UNESCO, EU a rovněž Česká republika. Tato práce je zaměřena na resort Ministerstva obrany, přesněji na jeho nejvýznamnější součást Armádu České republiky. Celá řada dokumentů určujících systém a postupy vzdělávání v AČR pracuje s pojmy celoživotní učení, výchova, vzdělávání nebo výcvik. Sice nikde není explicitně použit termín *andragogika*, ale všechny přístupy jsou typicky andragogické. Jedná se o přístupy v oblasti vzdělávání, řízení kariéry, duchovní péče, psychologické péče, hodnocení a personální činnosti.

Další profesní vzdělávání realizované v podnicích a firmách není prováděno (nemělo by být) jako samoučelná činnost. K tomu slouží proces tvorby vzdělávací akce. V této práci je využit pětibodový proces podle Prášilové. Proces od identifikace a analýzy vzdělávací potřeby, stanovení programového cíle, stanovení specifických cílů jako nástrojů dosažení programového cíle, stanovení způsobu hodnocení a podmínek dosažení cílů a nejlépe i nástrojů evaluace po určení forem, metod vzdělávání a konečně vlastního učiva.

Výcvik, jako součást vzdělávání v AČR, tvoří významnou část pracovní náplně vojáků. Proto i zavedené služební hodnocení vojáků z povolání výsledky z výcviku zahrnuje do hodnocení pracovního výkonu, spolu s kompetencemi.

Služební hodnocení vojáků z povolání je tvořeno kombinací hodnocení výkonu a kompetencí. Toto hodnocení má po novelizaci Zákona o vojácích z povolání 221/1999 Sb. k 1. červenci 2015 přímý vliv na plat vojáka formou výkonnostního příplatku. Má nejasnou operacionalizaci, strmou a skokovou škálu výkonnostního příplatku a stanovuje protichůdně celoplošné srovnávání dosaženého hodnocení jednotlivce s lokálně posuzovaným výkonem vojáka. Stanovuje principy průběžného hodnocení a zásady hodnotícího pohovoru jako vyvrcholení hodnocení za kalendářní období. Autor práce v těchto oblastech nachází nedostatky, rozpory. Pracuje se statistickými výstupy služebního hodnocení v AČR za rok 2015 (rok 2016 bude k dispozici po odevzdání práce) a s daty od konkrétní sledované jednotky za rok 2015 a 2016. Jednotlivé problémy dělí na odstranitelné a neodstranitelné vzdělávací akcí. U odstranitelných vzdělávací akcí autor práce navrhuje úpravy procesu služebního hodnocení ve třech úrovních: útvar, ministerstvo a legislativa. U problémů odstranitelných vzdělávací akcí tuto oblast dále analyzuje a navrhuje vzdělávací akci v pilotní verzi. Těmito postupy autor naplnil cíle diplomové práce.

Navrhovaná vzdělávací akce může být jedním ze způsobů, jak vést ke zlepšení procesu služebního hodnocení a změny postoje hodnotitelů k tomuto procesu.

Bibliografie

- Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Geada Publishing a.s.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Bartoňková, H. (2013 A). Analýza vzdělávacích potřeb. *Studijní text pro kombinované studium*.
- Bartoňková, H. (2013 B). Projektování vzdělávací akce pro andragogy. *Studijní text pro kombinované studium*. Olomouc.
- Bartoňková, H. (2013 C). Teorie celoživotního vzdělávání. *Studijní text pro kombinované studium*. Olomouc.
- Bartoňková, H. (2013 D). Vzdělávací strategie. *Studijní text pro kombinované studium*. Olomouc.
- Beneš, M. (1999). *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinium.
- Buckley, R., & Caple, J. (2004). *Trénink a školení*. Brno: Computer Press.
- Česká republika. (1999). Zákon č. 221/1999 Sb., Zákon o vojácích z povolání. *Sbírka zákonů České Republiky, částka 76/1999 ve znění pozdějších změn*.
- Česká republika. (2008). *Dlouhodobá vize rezortu Ministerstva obrany*. Praha.
- Česká republika. (2015 A). *Koncepce výstavby armády České republiky (upravená verze ke zveřejnění)*. Praha.
- Dvořáková, M. (2013). Úvod do evaluace a hodnocení ve vzdělávání dospělých pro andragogy. *Studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hájek, Z. (2016). *Vybrané nástroje implementace vzdělávacích strategií*. Nepublikovaná seminární práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hroník, F. (2006). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kalhous, Z., Obst, O., & kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. r. o.
- Kazík, P. (2008). *Rukověť dobrého lektora*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Komenský, J. A. (1. vydání, 1948). *Vševýchova (Pampaedia)*. Praha: Státní nakladatelství.
- Kubeš, M., Spillerová, D., & Kurnický, R. (2004). *Manažerské kompetence Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.a.
- Lierman, W. (1996). *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinium.

- Liessmann, K. P. (2011). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Lipovetsky, G. (2013). *Hypermoderní doba*. Praha: Prostor.
- Ministerstvo obrany. (2011 A). *Bílá kniha o obraně*. Praha.
- Ministerstvo obrany. (2011 B). *Koncepce přípravy personálu rezortu MO na období 2012 – 2018*. Praha.
- Ministerstvo obrany. (2015 B). *Vyhláška č. 189/2015. Vyhláška o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích*. Získáno 4. listopad 2016, z *Zákony pro lidi*.
- Ministerstvo obrany. (Červenec 2016). *Statistická ročenka o personálu MO*. Praha: Agentura personalistiky AČR.
- Ministerstvo obrany. (2017, částka 2). *Rozkaz ministra obrany*. Ministerstvo obrany.
- Ministersvo obrany. (2015). *Metodika služebního hodnocení vojáků z povolání*. Získáno 19. listopad 2016, z Interní komunikační portál: <https://www.ikp.army.cz/dokument-zb/metodika-sluzebniho-hodnoceni-vojaku-z-povolani-2015>
- Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, s.r.o.
- Mužík, J. (2000). *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohmia, s. r. o.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing, s. r. o.
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.,.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Petrusek, M., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Petty, G. (2002). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Plamínek, J., & Fišer, J. (2005). *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Prášilová, M. (2006). *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: TRITON.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Rogers, J. (2007). *Adults learning*. New York: Mc Graw Hill / Open University Press.
- Šedřová, K., & Novotný, R. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 140-150.

Šimek, D. (2013). Texty k integrální andragogice I. *Studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci .

Víteček, J. et al. (2007). Vojenská publikace PUB-70-01-01. *Příprava příslušníků AČR*. Vyškov: Správa doktrín ŘeVD. Získáno 1. únor 2017, z Vojenské rozhledy: <http://www.vojenskerozhledy.cz/kategorie/priprava-prislusniku-armady-ceske-republiky-vojenska-publikace-pub-70-01-01>

Základní řád ozbrojených sil České republiky Zákl-1. (21. červen 2001). Získáno 2. únor 2017, z Interní komunikační portál MO: https://www.ikp.army.cz/system/files/dokument_zb/2016/04/zakl-1vezneni2doplz111.pdf

Seznam schémat, obrázků, tabulek, grafů a příloh

Schéma 1: Systém celoživotní učení (Bartoňková, 2013 C, s. 16)	12
Schéma 2: Strategické kontinuum (Plamínek & Fišer, 2005, s. 34)	15
Schéma 3: Analýza potřeb vzdělávání – oblasti a metody (Armstrong, 2007, s. 503).....	19
Schéma 4: Hierarchický model struktury kompetence, (Kubeš, Spillerová, & Kurnický, 2004, s. 28).....	24
Schéma 5: Přístupy k evaluaci vzdělávací aktivity (Dvořáková, 2013, s. 13).....	32
Schéma 6: Dělení metod vzdělávání v AČR (Víteček, J. et al., 2007, s. 124).....	36
Schéma 7: Vstupy a výstupy vzdělávací akce (Bartoňková, 2013 B, s. 49).....	38
Schéma 8: Aktivity vzdělávání resortu (Ministerstvo obrany, 2011 B, s. 52).....	41
Schéma 9: Cyklus řízení pracovního výkonu (Armstrong, 2007, s. 419).....	45
Obrázek 1: Komponenty přípravy personálu (Ministerstvo obrany, 2011 A, s. 84).....	40
Tabulka 1: Kritéria výkonu (Armstrong, 2007, s. 422).....	49
Tabulka 2: Výše výkonnostního příplatku.....	54
Tabulka 3: Přehled nejčtetnějšího hodnocení úrovně při prvním hodnocení podle Statistická ročenky o personálu (Ministerstvo obrany, 2016, s. 132-134, vlastní zpracování dat) vybírána hodnotiteli nejčastěji.....	57
Tabulka 4: Slovní hodnocení služebního hodnocení (Ministersvo obrany, 2015, § 4) podle výše bodů, výtečný a velmi dobrý náleží výkonnostní příplatek.....	65
Tabulka 5: Přehled slovního hodnocení úrovně „c“ (střed škály) se zvýrazněním negativních konotací.....	70
Tabulka 6: Přehled dvouhlavých formulací ve služebním hodnocení.....	71
Tabulka 7: Navrhovaná forma průběžného hodnocení.....	77
Tabulka 8: Identifikace vzdělávací potřeby pro sledovanou jednotku.....	82
Tabulka 9: Plán vzdělávací akce.....	84
Tabulka 10: Časový plán vzdělávací akce.....	85
Tabulka 11: Obsah vzdělávací akce vyjádřený specifickými cíli.....	86
Graf 1: Srovnání hodnocení vojáků z povolání v roce 2014 a v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131).....	58
Graf 2: Srovnání hodnocení vybrané jednotky a AČR v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131 a příloha č. 2).....	60

Graf 3: Srovnání osob s výkonnostním příplatkem, průměru a mediánu bodového hodnocení vybrané jednotky a AČR v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131 a příloha č. 1 a 2).....	60
Graf 4: Srovnání hodnocení sledované jednotky 2015 a 2016 (příloha č. 2).....	62
Graf 5: Srovnání hodnocení sledované jednotky 2016 a AČR 2015 (příloha č. 1 a 2).	62
Graf 6: Srovnání hodnostních sborů a dosaženého bodového hodnocení v AČR v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 128, vlastní zpracování dat), zelené a fialové náleží výkonnostní příplatek.	64
Graf 7: Srovnání hodnostních sborů a procentuálního rozdělení věkových kategorií v roce 2015 v AČR (Ministerstvo obrany, 2016, s. 53, vlastní zpracování dat).....	64
Graf 8: Srovnání osob s výkonnostním příplatkem, průměru a mediánu bodového hodnocení vybrané jednotky a AČR v roce 2015 (Ministerstvo obrany, 2016, s. 131 a příloha č. 1 a 2).....	66

Příloha č. 1 Odpověď Ministerstva obrany ČR podle zákona 106/1999 Sb.

Příloha č. 2: Data služebního hodnocení za rok 2015 a 2016 u sledované jednotky.

Příloha č. 3: Výpis ze Statistické ročenky o personálu MO 2015.

Příloha č. 4: Typické formulace stanovení cílů osobního a odborného rozvoje stanovených hodnotiteli u sledované jednotky pro rok 2017.

Příloha č. 5: Dotazníkové šetření u sledované jednotky v období leden – únor 2017.

Příloha č. 1: Odpověď Ministerstva obrany ČR podle zákona 106/1999 Sb.

Kancelář ministra

Ministerstvo obrany, Tychonova 1, Praha 6 – Dejvice, PSČ 160 01, datová schránka hjyaavk

Praha 4. listopadu 2016
Čj. 1591-4/2016-7542KM

Bc. Zbyněk Hájek
Lovčice 3
286 01 Bílé Podolí
e-mail: zbynek.hajek@tiscali.cz

Poskytnutí informací podle § 14 odst. 5 písm. d) zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění zákona č. 61/2006 Sb.

Vážený pane,

Ministerstvo obrany obdrželo dne 20. října 2016 Vaši žádost o poskytnutí informací vztahujících se ke služebnímu bodovému hodnocení vojáků v Armádě České republiky v roce 2015, podanou podle zákona č. 106/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

K jednotlivým požadavkům Vaší žádosti sdělujeme následující informace.

Ad 1)

Průměr dosaženého bodového hodnocení při služebním hodnocení vojáků z povolání vykonávajících službu v Armádě České republiky za rok 2015 je **71 bodů**.

Ad 2)

Medián dosaženého bodového hodnocení při služebním hodnocení vojáků z povolání vykonávajících službu v Armádě České republiky za rok 2015 je **70 bodů**

A 3)

Počet vojáků z povolání vykonávajících službu v Armádě České republiky, kteří dosáhli 64 bodů a více ve služebním hodnocení v roce 2015 je **15 649**.

Mgr. Roman Hrabačka
ředitel

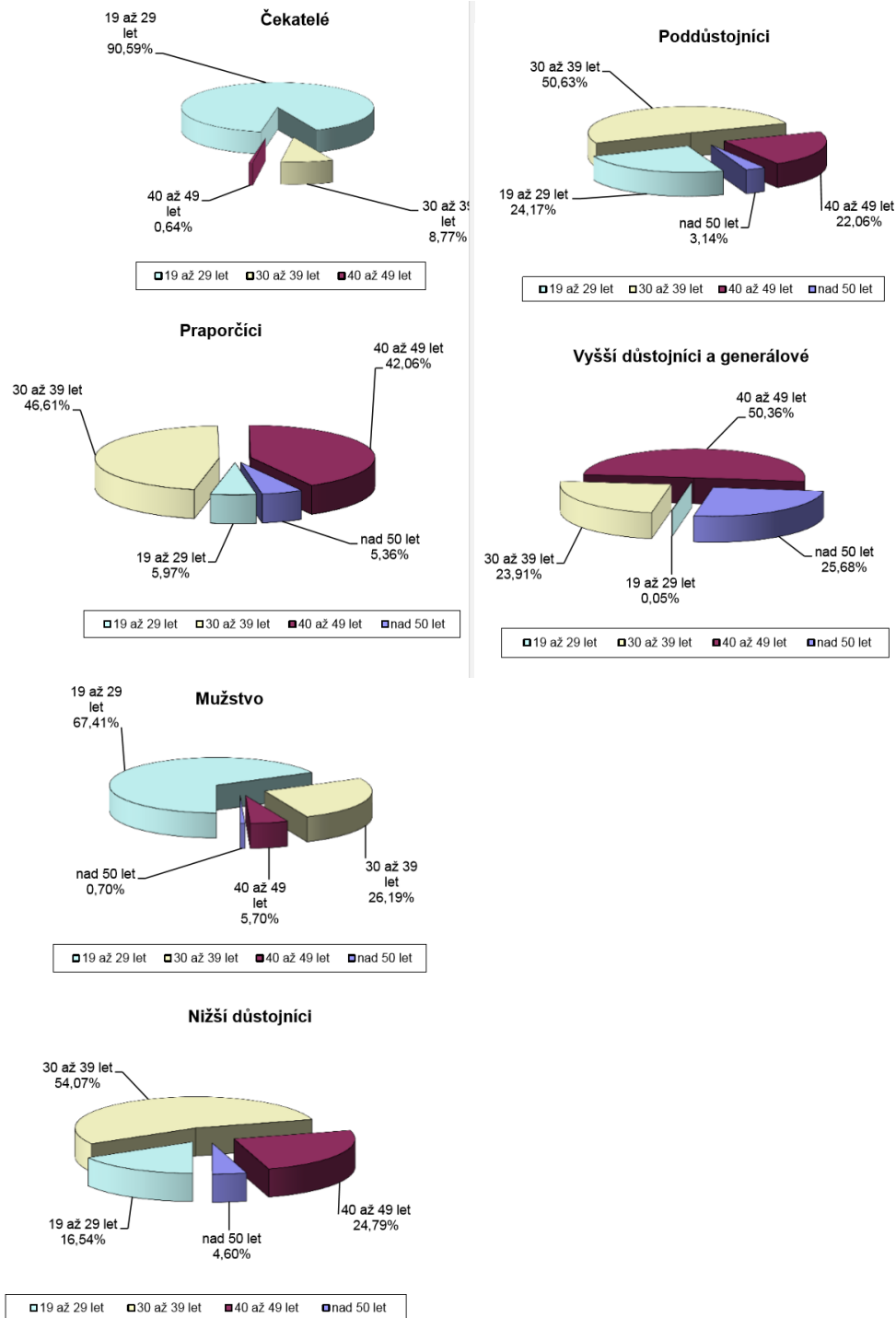
Příloha č. 2: Data služebního hodnocení za rok 2015 a 2016 u sledované jednotky.

voják č.	body 2015	slovní hodnocení 2015	body 2016	slovní hodnocení 2016	hodnostní sbor	hodnotitel základních funkcí	vyšší hodnotitel
1	61	dobrá			mužstvo		
2	47	dobrá	65	velmi dobrá			
3	60	dobrá					
4	61	dobrá					
5			62	dobrá			
6	55	dobrá	66	velmi dobrá			
7	55	dobrá					
8			69	velmi dobrá			
9	57	dobrá	70	velmi dobrá			
10			57	velmi dobrá			
11	63	dobrá	71	velmi dobrá			
12			72	velmi dobrá			
13			56	dobrá			
14	56	dobrá	67	velmi dobrá			
15	53	dobrá					
16			65	velmi dobrá			
17			65	velmi dobrá			
18	59	dobrá	65	velmi dobrá			
19	62	dobrá	66	velmi dobrá	poddůstojníci		
20	63	dobrá	68	velmi dobrá			
21	49	dobrá					
22	48	dobrá					
23	47	dobrá					
24			50	dobrá			
25			57	dobrá			
26			68	velmi dobrá			
27	56	dobrá	67	velmi dobrá			
28	52	dobrá					
29			64	velmi dobrá			
30	60		62	dobrá			x
31	68	velmi dobrá	88	výtečný			
32	55	dobrá	64	velmi dobrá			
33	60	dobrá	68	dobrá			x

34	59	dobrý	69	velmi dobrý		
35	63	dobrý	73	velmi dobrý		
36	60	dobrý	67	velmi dobrý		
37	74	velmi dobrý				
38	67	velmi dobrý				
39	56	dobrý	61	dobrý		
40	58	dobrý	69	velmi dobrý		
41	69	velmi dobrý	79	velmi dobrý		
42	68	velmi dobrý				
43			76	velmi dobrý		
44	63	dobrý	70	velmi dobrý		
45	53	dobrý	55	dobrý		
46					x	
47	62	dobrý	79	velmi dobrý		
48	70	velmi dobrý	86	výtečný		
49	79	velmi dobrý	86	výtečný	x	
50	48	dobrý	60	dobrý	x	
51	78	velmi dobrý				
52	60	dobrý	84	velmi dobrý	x	
53	62	dobrý	73	velmi dobrý	x	
54	61	dobrý	71	velmi dobrý	x	
55	71	velmi dobrý	73	velmi dobrý	x	
56	62	dobrý			x	
57	70	velmi dobrý	87	výtečný		
58	51	dobrý	54	dobrý		
59	62	dobrý	74	velmi dobrý		
60	63	dobrý	77	velmi dobrý		
61	63	dobrý	59	dobrý		
62	69	dobrý	74	dobrý		
63	60	dobrý				x
64	59	dobrý				x
65	63	dobrý				
66	63	dobrý	70	velmi dobrý		x
průměr	60,62		68,71			
počet	53		48			
medián	61		68			
odchylka	5,403		6,655			

Příloha č. 3: Výpis ze Statistické ročenky o personálu MO 2015.

Věková struktura vojáků z povolání:



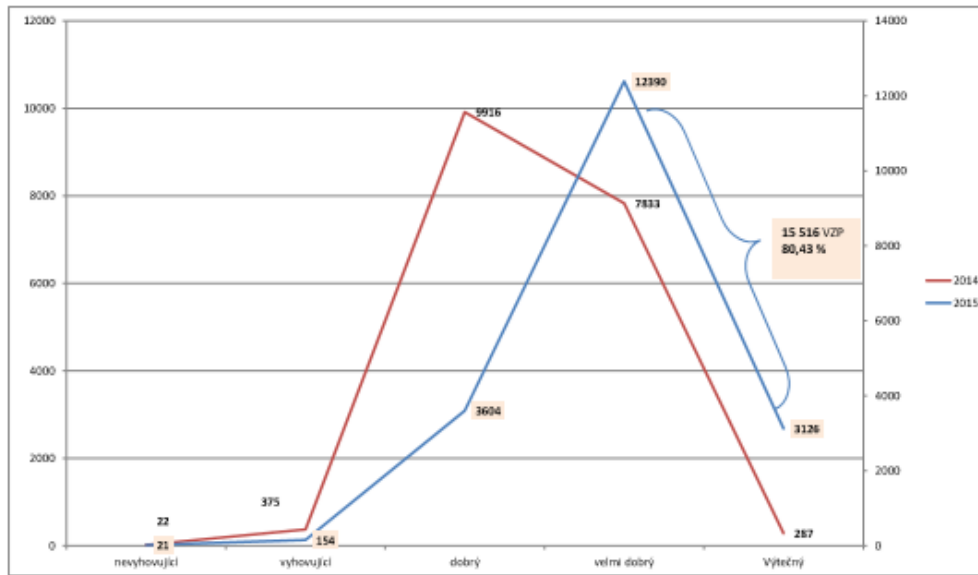
Přehled výsledků hodnocení v roce 2015 po hodnostech a hodnostních sborech

Kód	Hodnost	Nevyhovující	Vyhovující	Dobry	Velmi dobry	Výtečný	Nehodnoceno	Zájmové osoby MO	suma
84	armádní generál							1	1
83	generálporučík					2		1	3
82	generálmajor				2	3	1	1	7
81	brigádní generál				2	6	3		11
HS - generálů		0	0	0	4	11	4	3	22
73	plukovník			6	119	152	6	2	285
72	podplukovník		1	25	415	321	7		769
71	major		1	60	670	356	31		1019
HS - vyšších důstojníků		0	2	91	1104	829	44	2	2072
64	kapitán		6	117	901	402	62		1489
63	nadporučík		1	134	900	236	90		1368
62	poručík		6	157	459	97	63		792
HS - nižších důstojníků		1	19	408	2270	735	215	0	3648
54	štabní praporčík				6	5			11
53	nadpraporčík		1	15	151	80	3		250
52	praporčík		5	129	1114	379	45		1672
43	nadrotmistr		1	264	1362	395	72		2090
42	rotmistr		1	370	1585	329	123		2416
HS - praporčíků		2	20	778	4208	1188	243	0	6439
41	rotný		11	256	1117	136	44		1564
18	četař		2	25	844	2138	112		3272
17	desátník		10	894	1344	74	627		3003
HS - poddůstojníků		12	87	1994	4599	361	783	0	7836
12	svobodník		6	26	333	205	2		960
HS - mužstva		6	26	333	205	2	388		960
Celkový součet		21	154	3604	12390	3126	1677	5	20977

Vysvětlivky: Zorj dat: Integrovaný subsystém o službě a personálu k 18. 5. 2016

1. počty osob bez Vojenského zpravodajství

Srovnání hodnocení vojáků z povolání v roce 2014 a v roce 2015



Vysvětlivk
1. počty osob bez Vojenského zpravodajství

Zdroj dat: Integrovaný subsystém o službě a personálu k 18. 5. 2016

Výsledky hodnocení 2015:

Hodnocení služebních schopností, dovedností a vlastností	Plnění základních vojenských povinností:				
	nedostatečné plnění vojenských povinností plnění vojenských povinností s určitými nedostatky dobrá úroveň plnění vojenských povinností velmi dobrá úroveň plnění vojenských povinností mimořádně vysoká úroveň plnění vojenských povinností				
	0	2	7	9	12
armádní generál					
generálporučík					2
generálmajor				3	
brigádní generál				4	3
plukovník			8	181	73
podplukovník		1	79	516	124
major		5	166	666	126
kapitán		12	335	948	119
nadporučík		17	373	785	102
poručík		16	268	393	51
štábní praporčík			1	6	3
nadpraporčík		3	55	147	36
praporčík		15	470	1000	136
nadrotmistr	1	28	707	1112	161
rotmistr		41	832	1270	148
rotný		33	590	825	72
četař		87	1634	1356	82
desátník	4	151	1346	834	38
svobodník	3	70	363	130	6
	8	479	7227	10176	1282

Hodnocení úrovně uplatňování odborných vědomostí a praktických zkušeností nezbytných pro výkon zastávaného místa:	úroveň odborných vědomostí a využití praktických zkušeností nezabývá úspěšný výkon zastávaného místa nedostatky v odborných vědomostech snižují úroveň výkonu zastávaného místa, úroveň využití praktických zkušeností je nízká nevykazuje zásadní nedostatky v odborných vědomostech a praktické zkušenosti přiměřeně využívá při výkonu zastávaného místa velmi dobrá úroveň odborných vědomostí a praktických zkušeností zabezpečující úspěšný výkon zastávaného místa mimořádně vysoká úroveň odborných vědomostí a praktických zkušeností přesahujících rámec požadovaný pro výkon zastávaného místa				
	0	2	6	8	10
				1	1
				1	2
				4	3
		6	152	104	
	1	50	485	184	
		6	117	630	210
1	9	197	968	239	
	12	310	813	142	
	13	270	377	68	
			6	4	
	1	33	167	40	
	4	283	1019	315	
1	12	481	1241	274	
	21	634	1376	260	
	19	490	901	110	
1	64	1299	1623	172	
2	108	1217	969	77	
3	58	399	107	5	
8	328	5786	10840	2210	

3

Hodnocení služebních schopností, dovedností a vlastností	Hodnocení zvyšování vlastní výkonnosti a podílu na odstraňování nedostatků:				
	dlouhodobě nezajímá o zvyšování vlastní výkonnosti a o odstraňování nedostatků i přes upozornění				
	0	1	3	5	8
armádní generál					
generálporučík					2
generálmajor				2	1
brigádní generál				4	3
plukovník			5	114	143
podplukovník		1	51	380	288
major		5	96	525	337
kapitán		6	172	783	453
nadporučík		8	153	789	327
poručík			139	417	172
štábní praporčík				5	5
nadpraporčík			18	141	82
praporčík		5	235	983	398
nadrotmistr	2	7	348	1198	454
rotmistr		15	405	1405	466
rotný		13	312	977	218
četař	1	42	858	1985	273
desátník	4	60	833	1318	158
svobodník	2	24	244	288	14
	9	186	3869	11314	3794

4

Hodnocení schopnosti účelně a hospodárně využívat svěřené prostředky a dobu služby:	Hodnocení schopnosti účelně a hospodárně využívat svěřené prostředky a dobu služby:				
	nechopnost účelně a hospodárně využívat svěřené prostředky a dobu služby				
	0	1	3	4	6
				2	
			2		1
			6	1	
		6	161	95	
		23	456	241	
		63	602	298	
	2	110	945	357	
	2	154	898	223	
	4	95	529	100	
			7	3	
		15	158	68	
	4	123	1135	359	
	3	228	1397	381	
	9	293	1595	394	
	2	199	1127	192	
1	11	574	2288	285	
	22	610	1565	176	
	7	224	329	12	
1	66	2717	13202	3186	

5

Hodnocení služebních schopností, dovedností a vlastností	Hodnocení schopnosti týmové práce				
	konfliktní osoba, neuznává jiný názor, neschopnost plnit úkoly v týmu				
	0	1	3	5	7
armádní generál					
generálporučík				1	1
generálmajor				3	
brigádní generál				3	4
plukovník			7	162	93
podplukovník			19	499	202
major	1	31	675	256	
kapitán	3	52	1058	301	
nadporučík	3	50	979	245	
poručík			61	556	111
štábní praporčík				5	5
nadpraporčík			9	163	69
praporčík		7	79	1173	362
nadrotmistr	1	7	98	1536	367
rotmistr	1	8	155	1815	312
rotný		3	99	1238	180
četař		13	285	2621	240
desátník		19	330	1882	142
svobodník	2	3	116	440	11
	4	67	1391	14809	2901

6

Hodnocení služebních schopností, dovedností a vlastností	Hodnocení spolehlivosti při plnění úkolů				
	ne spolehlivost při plnění úkolů				
	0	2	7	9	12
					2
				1	2
			3	4	
	2	7	71	182	
		39	293	388	
	2	100	437	424	
	7	165	737	505	
	6	219	709	343	
	5	201	369	153	
		2	4	4	
		19	115	107	
	2	206	898	515	
1	3	391	1060	554	
	10	458	1261	562	
	8	348	885	279	
1	16	1014	1775	353	
1	35	966	1188	183	
1	20	355	188	8	
4	116	4490	9994	4568	

7

Hodnocení služebních schopností, dovedností a vlastností	Hodnocení samostatnosti a iniciativy při plnění úkolů				
	0	2	7	9	12
nesamostatnost a nezřejmá o plnění úkolů, potřebná soustavná kontrola nadřízeným					
nízká úroveň samostatnosti a iniciativy, úkolů plní jen pod přísným vedením a kontrolou nadřízeného					
snaha o samostatné plnění úkolů, nižší úroveň vlastní iniciativy, potřebná kontrola nadřízeného			8	142	112
samostatný a aktivní přístup při plnění složitějších úkolů			36	487	197
minimální samostatnost a iniciativa, schopnost řešit i složité úkolů		1	83	647	232
		3	168	992	251
		4	190	916	167
		4	193	460	71
			6	4	
		1	19	182	39
		2	221	1174	224
		4	357	1438	210
		8	412	1620	251
		8	312	1102	98
		21	872	2168	98
		39	1059	1229	46
	1	21	341	207	2
	1	116	4271	12776	2008

8

Hodnocení analytických schopností a úsudku	Hodnocení analytických schopností a úsudku				
	0	1	5	8	11
neschopnost analytického myšlení, neschopnost rozpoznat problémové situace					
analytické myšlení na nízké úrovni, opožděné odhalování problémových situací, neupozorňování na problémové situace					
přiměřený úsudek			8	117	137
velmi dobrý úsudek, v některých situacích schopnost předvídat problémy			63	365	292
schopnost analytického myšlení, tvořivost, předvídatelnost problémových situací a upozorňování na problémové situace			138	525	300
		4	248	797	365
		2	353	707	215
		5	255	384	84
			7	3	
			42	159	40
		2	377	960	282
		3	617	1104	285
		6	748	1270	267
		2	591	821	106
		10	1575	1480	94
		20	1479	828	46
	10	457	104	1	
	0	64	6951	9632	2525

9

Hodnocení služebních schopností, dovedností a vlastností	Hodnocení schopnosti vyrovnat se při plnění úkolů s neočekávanými okolnostmi a se zátěžovými situacemi				
	0	2	7	9	12
neschopnost zvládnout zátěžové situace					
výrazné snížení výkonnosti a úrovně plnění úkolů v zátěžových situacích					
při zatížení plní úkolů dobrým způsobem, s občasnými nedostatků			5	165	92
zátěžové situace řeší bez výrazného snížení výkonnosti			92	673	198
zátěžové situace řeší mimořádně dobrým způsobem			6	171	244
	1	3	185	942	146
		7	170	485	66
			4	6	
			29	164	48
		4	213	1206	198
	1	3	348	1424	233
		7	461	1613	210
		7	332	1065	116
		18	922	2094	125
		44	893	1374	62
		24	304	238	6
	2	125	4172	12960	1913

10

Hodnocení vlivu hodnoceného na mezilidské vztahy na pracovišti při plnění úkolů	Hodnocení vlivu hodnoceného na mezilidské vztahy na pracovišti při plnění úkolů				
	0	1	5	7	10
narůstá mezilidské vztahy, jeho jednání je nešťastné a nepřiměřené					
neschopnosti spolupráce a kooperace připraví ke zhoršování mezilidských vztahů					
svým jednáním nenarušuje mezilidské vztahy na pracovišti při plnění úkolů, je nekonfliktní			21	130	111
je schopný navázat a udržovat kontakty, je vinnatý vůči ostatním			92	389	238
významně přispívá k pozitivní pracovní atmosféře			1	130	313
		3	235	768	408
		3	264	738	272
			176	433	119
			1	6	3
			43	118	80
	1	7	318	870	425
	1	10	437	1124	437
		6	660	1243	382
		4	490	840	186
		17	1296	1561	285
	2	28	1011	1144	188
		8	300	243	21
	4	88	5474	10134	3472

Příloha č. 4: Typické formulace stanovení cílů osobního a odborného rozvoje stanovených hodnotiteli u sledované jednotky pro rok 2017.

„Řádně vykonávat dozorčí službu a ochranou směnu. Zdokonalovat se ve vševojskové přípravě. Starat se o svěřený materiál. Podílet se na přípravě na Kontrolní cvičení. Po jízdách dotankovat nádrž. Dodržovat legislativu při řízení vojenských motorových vozidel. Naučit se komunikovat při používání spojovacích prostředků. Naučit se základy Musado Mcs stupeň 1. a vševojskové znalosti a dovednosti na každoroční Kontrolní cvičení. Předávat znalosti v oblasti OPZHN. Důkladně se seznámit a zdokonalit se v manipulaci se zbraní UKL. Účastnit se výcviku chemických pozorovatelů, účastnit se důležitých zaměstnání. Řídit výcvik družstva s cílem zdokonalovat a rozvíjet podřízené. Řádně vykonávat dozorčí službu a ochrannou směnu. Starat se o přidělenou techniku a po každé jízdě provést údržbu a řádně vyplňovat a uzavírat příkazy k použití. Začlenit se a seznámit se s materiálem na novém služebním místě. Udržovat svěřený materiál a prostředky. Udržovat svěřené prostředky a materiál, zdokonalovat se ve střelecké přípravě. Výcvik na chemickém cvičišti Slovensko (Toxic Leak) se zaměřením na zdokonalení se z dekontaminace osob a techniky. Zdokonalit se v střelecké přípravě ze své osobní zbraně Bren. Práce na jemu přiděleném materiálu a jeho ošetřování. Dosažení co nejlepších výsledků. Zvládnout letní a zimní přechody na své technice. Splnit stanovená cvičení dle ročního plánu z nadřízeného stupně. Účastnit se výcviku a školení řidičů. Splnit úkoly čety při cvičení. Účastnit se cvičení. Vylepšit své znalosti v anglickém jazyce“.

Příloha č. 5: Dotazníkové šetření u sledované jednotky
v období leden – únor 2017.

Počet respondentů	24			
Označte sloupec ano, zda podle vašeho výkladu uvedený text odpovídá tomu, že odvádíte 100 % výkon pro potřeby služebního hodnocení. Nebo označte ne, pokud se domníváte, že tato formulace vyjadřuje výkon pod 100 %.	Počet ano	Počet ne	% ano	% ne
nevykazuje zásadní nedostatky v odborných vědomostech a praktické zkušenosti přiměřeně využívá při výkonu zastávaného místa	9	15	37,50%	62,50%
uspokojivá spolupráce v týmu s omezenými schopnostmi komunikace	10	14	41,67%	58,33%
uspokojivá spolehlivost při plnění úkolů	13	11	54,17%	45,83%
snaha o samostatné plnění úkolů, nižší úroveň vlastní iniciativy, potřebná kontrola nadřízeného	5	19	20,83%	79,17%
při zatížení plní úkoly dobrým způsobem s občasnými nedostatky	13	11	54,17%	45,83%
svým jednáním nenarušuje mezilidské vztahy na pracovišti při plnění úkolů, je nekonfliktní	13	11	54,17%	45,83%

Označte zakřížkováním odpověď podle vašeho názoru.	Počet ano	Počet ne		
Dostal (dostala) jste někdy během roku 2015 průběžné hodnocení s podpisem pro potřeby služebního hodnocení za rok?	5	19	20,83%	79,17%
Dostal (dostala) jste někdy během roku 2016 průběžné hodnocení s podpisem pro potřeby služebního hodnocení za rok?	5	19	20,83%	79,17%

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. HÁJEK Zbyněk	Lovčice 3, Bílé Podolí - Lovčice	F150185

TÉMA ČESKY:

Služební hodnocení vojáků u vybrané jednotky a možnosti jeho změny

TÉMA ANGLICKY:

Service assessment of soldiers in a selected unit and options of its modification

VEDOUČÍ PRÁCE:

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťátková, Ph.D. - KSA

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- A.Cíl práce: Navrhnout vzdělávací akci pro hodnotitele služebního hodnocení vojáků.
B.Konkretizace cíle a předmětu práce (včetně zdůvodnění): Určit nejednoznačně definované oblasti v zavedeném služebním hodnocení vojáka a navrhnout jejich změnu. Navrhnout vzdělávací akci pro hodnotitele u vybrané jednotky k operacionalizaci jednotlivých oblastí služebního hodnocení.
Zdůvodnění:
Služební hodnocení vojáka v nové podobě bylo u AČR zavedeno poprvé za rok 2015. Jeho zavedení přineslo provázání hodnocení na výši platu a celou řadu nejasností v operacionalizaci napříč hodnotiteli.
C.Návrh postupu řešení (metodika):
1)Popis analýzy vzdělávacích potřeb
2)Popis tvorby vzdělávací akce
3)Popis evaluace
4)Popis evaluace v rámci služebního hodnocení vojáka
5)Identifikace částí hodnocení, které jsou vnímána hodnotiteli nejednoznačně a bez jasné operacionalizace (dotazník, rozhovor)
6)Návrh na úpravu služebního hodnocení vojáka
7)Návrh vzdělávací akce pro hodnotitele
D.Harmonogram práce:
-pracovní verze osnovy práce nejpozději do: září 2016
-hotová práce k poslední konzultaci nejpozději do: 15.3. 2017
-odevzdání definitivní verze práce nejpozději do 31. 3. 2017

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- ARMSTRONG, Michael. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada Publishing, a.s., 2002.
HRONÍK, F., Hodnocení pracovníků. Praha : Grada, 2006.
PILAŘOVÁ, I., Jak efektivně hodnotit zaměstnance a zvyšovat jejich výkonnost. Praha : Grada, 2008.
Rukověť dobrého lektora / KAZÍK, Petr, Praha: Grada Publishing, 2008.
PILAŘOVÁ, Irena. Jak efektivně hodnotit zaměstnance a zvyšovat jejich výkonnost. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.
WAGNEROVÁ, Irena. Pracovní hodnocení. Brno: Marek Konečný, 2005.
WAGNEROVÁ, Irena. Řízení výkonnosti. Brno: Marek Konečný, 2005.
Vyhláška o postupu při služebním hodnocení vojáků a jeho hlediscích <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-189>

(c) IS/STAG . Portál - Podklad kvalifikační práce , F150185 , 19.04.2016 19:12

Podpis studenta:

Datum:

1.5.2016

Podpis vedoucího práce:

Datum:

6.5.2016

(c) IS/STAG . Portál - Podklad kvalifikační práce , F150185 , 19.04.2016 19:12