

Univerzity Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra sociologie a andragogiky

Školský management

Bakalářská diplomová práce

**VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PRACOVNÍKŮ ŠKOLY
jako nejdůležitější personální činnost**

EDUCATION AND DEVELOPMENT OF EMPLOYEES AT
SCHOOL as the most important HR Activity

Dagmar Uhlířová

Vedoucí bakalářské diplomové práce:
RNDr. Ing. Lenka Cimbálníková

Olomouc 2011

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

V Olomouci dne 31. března 2011

.....
podpis

Poděkování

Mé poděkování patří RNDr. Ing. Lence Cimbálníkové za cenné rady, náměty a odborné vedení při zpracování závěrečné bakalářské práce, mým kolegům z ročníku oboru Školský management za podporu a také všem ředitelům středních škol v Olomouckém kraji, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Anotace

Bakalářská diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání a rozvoje pracovníků školy se zaměřením na pedagogické pracovníky. Představuje vzdělávání a rozvoj pracovníků jako jednu z nejdůležitějších personálních činností, která souvisí s celkovou strategií organizace. Cílem práce je zjistit, jak probíhá vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků škol a navrhnout zlepšení. Na základě teoretických východisek a analýzy legislativy byl jako metodický nástroj šetření uvedené oblasti vytvořen dotazník. Provedený průzkum u ředitelů středních škol v Olomouckém kraji umožnil formulovat konkrétní návrhy a doporučení. Získané informace mohou být podkladem pro zlepšení systému rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků jako personální činnosti, a tím přispívat ke zkvalitnění služeb, které škola poskytuje.

Klíčová slova

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, organizační kultura, pedagogický pracovník, personální strategie, rozvoj lidských zdrojů, systematické vzdělávání pracovníků, škola.

Annotation

The main object of the bachelor's analyse is to focus on employee education and development problem at school with the intention of teaching employees. The bachelor's analyse pictures employee education and development as one of the most important personal activities that relates to whole organizational strategies. The main aim of the analyse is to find out the way of employee education and development and to propose innovation. The data for analyse were taken from a questionnaire that was given to head teachers of secondary schools in Olomouc county. At the close there is an evaluation of gained information. Proposals and recommendations of the bachelor's analyse could be a base for improvement of employee education and development system of teaching employees for head teachers and also a base for ensuring of personal stability and upgrading of service that school provides.

Key words

Further education of teaching employees, organizational culture, a teaching employee, personal strategy, human resources development, systematic education of employees, a school.

OBSAH:

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 DEFINOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	9
2 PERSONÁLNÍ PRÁCE A JEJÍ ÚLOHA V ORGANIZACÍCH	14
2.1 Řízení lidských zdrojů.....	14
2.2 Personální útvar	16
2.3 Personální činnosti	17
2.4 Řízení pracovního výkonu	19
2.5 Organizační kultura a rozvoj lidí	22
2.6 Strategie rozvoje a vzdělávání.....	24
3 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PRACOVNÍKŮ V ORGANIZACÍCH	26
3.1 Systematický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků	29
3.2 Identifikace mezery, rozvojových potřeb a možností.....	30
3.2.1 Identifikace vzdělávacích potřeb jednotlivých pracovníků	33
3.3 Plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků.....	35
3.4 Vyhodnocování výsledků vzdělávání	36
3.5 Demingův cyklus při plánování vzdělávání a rozvoje	38
II. EMPIRICKÁ ČÁST	40
4 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL	41
4.1 Analýza legislativy specifické oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků.....	41
4.2 Výběr objektu zkoumání a volba metodického nástroje šetření	44
5 ANALÝZA PERSONÁLNÍ PRÁCE VE ZKOUMANÝCH ŠKOLÁCH	46
6 ANALÝZA SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ VE ZKOUMANÝCH ŠKOLÁCH	52
7 NÁVRH NA ZMĚNY V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL	57
7.1 Diskuse nad výsledky analýzy nejdůležitější personální činnosti ředitelů škol ve zkoumaných školách – vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků.....	57
7.2 Návrh konkrétních opatření pro ředitele zkoumaných škol.....	60
ZÁVĚR	62
SEZNAM LITERATURY	64
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	67
SEZNAM ZKRATEK	68
SEZNAM PŘÍLOH	69

Úvod

Jeden otřepaný, ale pravdivý bonmot říká, že řízení lidí je příliš důležitou věcí, než aby bylo ponecháno v rukou personalistů. Můžeme však polemizovat, zda je dobře, že na školách se touto specifickou oblastí managementu zabývá většinou ředitel školy.

Co je základním pilířem řízení lidí? Na kterou konkrétní oblast by se měli ředitelé nejvíce zaměřit? A na co klást při řízení lidí největší důraz? Těmito a dalšími otázkami jsem se zabývala v době studia oboru Školský management.

Ve školství pracuji sice jen 7 roků, ale měla jsem příležitost projít různými pracovními pozicemi (účetní školy, vedoucí školní jídelny, ekonom a správce rozpočtu, koordinátor vzdělávacích aktivit). Zkušenosti, které jsem na těchto místech získala a stále získávám, mi ujasnily, jak nesmírně důležité je neustále se vzdělávat, a tím rozvíjet své kompetence. Když jsem si měla zvolit téma závěrečné bakalářské práce, vybrala jsem zcela intuitivně „vzdělávání a rozvoj pracovníků školy“.

Hlavním úkolem řízení lidí je využití a rozvoj lidského kapitálu ve prospěch organizace. Lidé tak představují nejdůležitější zdroj organizace, který je zapotřebí neustálým vzděláváním a rozvojem zhodnocovat. Vzdělávání je důležité pro naplňování strategie organizace a naopak musí vycházet ze strategických cílů.

Současná znalostní společnost směřující k celoživotnímu učení klade také na profesi pracovníků ve školství nové vyšší nároky, kterou jsou spojovány především s jejich dalším vzděláváním a rozvojem. Na jedné straně vyvstává potřeba profesionální přípravy managementu školy a na druhé straně potřeba dalšího vzdělávání ostatního podpůrného personálu (srov. Eger, 2004).

Škola není chápána jako soubor tříd - skupin žáků a pedagogického sboru, nýbrž jako celek, vytvářející svébytnou jedinečnou kulturu. Prvořadým účelem a posláním škol je poskytovat kvalitní vzdělávání po obsahové, personální i realizační stránce. Tato služba je poskytována především pedagogickými pracovníky školy. Kvalitní pedagogičtí pracovníci jsou základním předpokladem výsledné kvalitní práce školy. V této souvislosti je nutné zmínit se také o druhé, neméně důležité skupině zaměstnanců ve školství, kterou jsou tzv. nepedagogičtí pracovníci. Jsou to lidé, kteří jsou v pracovněprávním vztahu ke škole a nevykonávají přímou pedagogickou činnost. Je nezbytné brát v úvahu mnohdy skrytý potenciál těchto pracovníků školy spočívající v jejich angažovanosti, dobré znalosti prostředí, možnosti vlivu na klima, kulturu a image školy. Jejich další vzdělávání a rozvoj by rovněž neměly být vedením školy zanedbávány.

Tato práce však nemá ambice zahrnout všechny pracovníky školy, proto bylo předmětem zkoumání zvoleno vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků, kterému byla v oblasti školství věnovaná vždy velká pozornost. Školské organizace dnes nemohou bez dalšího

rozvoje lidských zdrojů kvalitně a flexibilně fungovat, i když právě v praxi samotných škol existuje mnoho příležitostí ke zlepšení v této oblasti personálního managementu.

Cílem práce je zjistit, jak probíhá vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků a navrhnout konkrétní zlepšení v této oblasti. Cesta k tomuto cíli povede přes studium odborné literatury a legislativy až k provedení dotazníkového průzkumu u ředitelů škol.

Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části bude ukotvena problematika vzdělávání a rozvoje pracovníků jako jedné z nejdůležitějších personálních činností související s celkovou strategií organizace. Před zahájením samotného šetření bude analyzována specifická oblast vzdělávání a rozvoje pracovníků ve školství zaměřená na pedagogické pracovníky. Bude zdůvodněn a vymezen objekt zkoumání a na základě teoretických východisek a platné legislativy vypracován dotazník. Šetření by mělo dát odpověď na otázky, jakým způsobem přistupují ředitelé škol k této personální činnosti, jak identifikují potřeby vzdělávání, jak plánují vzdělávání, zda-li a jak vyhodnocují výsledky vzdělávání a celkovou účinnost vzdělávacích programů.

Ze získaných informací bude možné vyvodit konkrétní návrhy a doporučení, které mohou sloužit ředitelům škol jako podklad pro zlepšení systému rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků, a tím přispět k zajištění personální stability a koneckonců i ke zkvalitnění služeb, které škola poskytuje.

I TEORETICKÁ ČÁST

Cílem první části diplomové bakalářské práce je najít teoretická východiska pro oblast rozvoje a vzdělávání pracovníků v organizacích s aplikací na školství, která budou sloužit pro analyzování oblasti rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků ve školách. Problematika vzdělávání a rozvoje pracovníků bude představena jako jedna z nejdůležitějších personálních činností související s celkovou strategií organizace.

1 DEFINOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V této kapitole budou definovány základní pojmy z oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků školy. Z jakých teoretických základů můžeme vycházet? Když se zamyslíme nad citátem Jiřího Plamínka, který se věnuje procesům vzdělávání, dozvíme se, že „*učení a vzdělávání se rozšiřuje potenciál člověka – vznikají nebo se rozvíjejí lidské zdroje*“ (Plamínek, 2010, s. 18). Zde je počátek našich teoretických východisek zkoumání rozvoje a vzdělávání pracovníků školy.

V odborné literatuře můžeme nalézt velké množství základních pojmů a jejich definic, které se váží k této oblasti, pokusme se definovat alespoň následující pojmy:

Učení (se)

Na učení můžeme nahlížet z mnoha pohledů, zabývá se jím celá řada věd, např. pedagogika, psychologie, antropologie a filosofie. Psychologický slovník (srov. Hartl, 1993) uvádí, že učení je schopnost, kterou lze přiměřenou zátěží rozvíjet, učení znamená činnost intelektu jako neúčinnějšího prostředku rozvíjejícího osobnost v dětství a zpomalujícího stárnutí v pozdějším věku. Bočková (2009) pohlíží na učení jako na zvědavý životní styl a zároveň nás upozorňuje, že existují dva rozdílné pohledy na učení. „*Jeden – spíše tradiční názor – pohlíží na učení z hlediska cílů a výsledků. Druhý – novější přístup – chápe učení jako proces.*“ (Bočková, 2009, s. 30)¹ Výkladový slovník lidských zdrojů (Palán, 2002, s. 221) definuje učení také jako proces, a to „*proces záměrného navozování činností nebo výsledků individuálních zkušeností vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, které pak mohou mít za následek poměrně trvalé změny struktury osobnosti vzdělávajícího se, dochází ke změnám vědění, chování, prožívání a také znalostí, dovedností, postojů a hodnot pracovního chování*“. Taktéž Plamínek hovoří o učení jako o procesu osvojování něčeho nového, nejenom, že se jím formuje lidská osobnost, ale rozšiřuje se zděděné spektrum chování a „*osobnost košatí*“ (Plamínek, 2010, s. 18). Hroník nadřazuje tento pojem rozvoji a vzdělávání, mluví o procesu změny, jenž „*zahrnuje nové vědění i nové konání..., ať již záměrné (vědomé) – organizované či spontánní (nevědomé) – implicitní*“ (Hroník, 2007, s. 30-33).

Vzdělávání

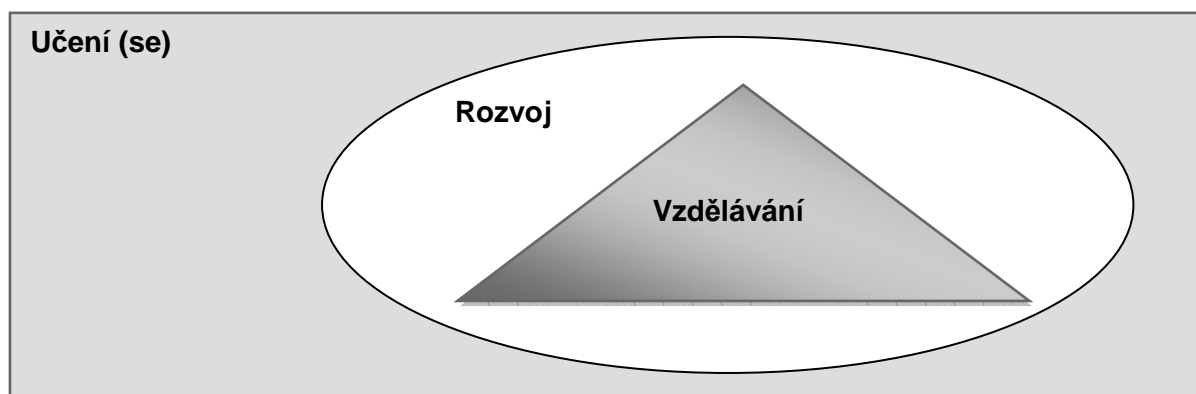
Mnozí autoři (např. Armstrong, 1999, Plamínek, 2010, Průcha, 1997) hovoří o vzdělávání jako o organizovaném učení, které je primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí a

¹ Bočková dále rozvádí učení jako proces trvající po celý život – **celoživotní učení**, které chápe jako rozvoj lidského potenciálu, společně se systémem všech podpůrných procesů, které stimulují jednotlivce a umožňují mu stále získávat potřebné znalosti, dovednosti a hodnoty potřebné v průběhu celého jeho života ve všech jeho rolích, okolnostech a prostředích.

dovedností ve všech oblastech života. Plamínek poukazuje na to, že vzdělávání není souborem dat, jde o znalosti, jimiž vzdělávání dokáže vdechnout život (srov. Plamínek, 2010). Z pohledu pedagogického a andragogického nahlíží například Beneš (2008, s. 15) na vzdělávání jako na cílevědomý, plánovaný a institucionalizovaný „proces zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoj schopností“.

My se však pokusíme nasměrovat tento pojem do prostředí řízení lidských zdrojů, kde hovoříme o vzdělávání pracovníků jako o personální činnosti. „Vzdělávání je mimořádně silným nástrojem rozvoje kompetencí a tím i zvýšení konkurenceschopnosti organizace, která chce udržovat krok se změnami technologie, ekonomiky a prostředí vůbec. Svět se mění neustále, a odborník se proto musí vzdělávat po celou dobu své pracovní kariéry – mluvíme proto o celoživotním vzdělávání.“ (Bělohlávek a kol., 2001, s. 376)

V procesu samotném je pak nutné vzdělávání chápat i jako jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Hroník (2007, s. 31) definuje vzdělávací aktivity jako „ohraničené – mající svůj začátek a konec“.



Obrázek č. 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31)

Rozvoj

Hroník (2007, s. 31) charakterizuje rozvoj jako „dosažení žádoucí změny pomocí učení (se)“ a vyzdvihuje právě rozvoj jednotlivců na základě potřeb a cílů organizace jako jeden z nejdůležitějších úkolů personálního řízení. Zde se už také dostáváme k základním teoretickým východiskům této práce, která směřují do oblasti řízení lidských zdrojů. Toto téma nejdůkladněji zpracoval Armstrong, který míní rozvojem a vzděláváním pracovníků „systematické rozvíjení a uplatňování vzdělávacích aktivit na podporu znalostí, dovedností a schopností a zaměřené na přípravu jedinců tak, aby byli schopni vykonávat v současnosti i v budoucnosti širší a náročnější okruh úkolů.“ (Armstrong, 1999, s. 44)

Armstrong začleňuje do procesu rozvoje i následující činnosti:

- učení se,
- vzdělávání,

- růst nebo realizaci osobních schopností,
- odborné vzdělávání – plánované a systematické formování chování umožňující jedincům dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli efektivně vykonávat svou práci (srov. Armstrong, 1999).

Jiný náhled na rozvoj má např. Koubek (2007, s. 141-142), který na rozdíl od předchozích autorů chápe rozvoj jako součást vzdělávání pracovníků. Můžeme tedy říct, že rozvoj je podle něj užším pojmem než vzdělávání. Nahlédneme-li do Výkladového slovníku lidských zdrojů (Palán, 2002, s. 184 -185), najdeme zde definici rozvoje, která hovoří o rozvoji jednak ve smyslu vzdělávání dospělých (odborná příprava a rozvoj) a jednak ve smyslu podnikového vzdělávání (investice do budoucnosti, seberealizace pracovníka, součást plánování kariéry).

Rozvoj lidských zdrojů

Tento poměrně nový pojem nelze zaměňovat za pojem rozvoj pracovníků. Koubek (2009, s. 257) definuje tento pojem takto: *„Rozvoj lidských zdrojů představuje nový pohled a novou koncepci vzdělávání a rozvoje v organizaci...je orientován na rozvoj pracovní schopnosti organizace jako celku a na rozvoj pracovní schopnosti týmů, na vytváření potřebné a dynamické struktury znalostí a dovedností v organizaci tak, aby se dosáhlo zvýšení výkonnosti celé organizace a efektivnosti jednotlivých týmů.“* Podle Palána (2002, s. 185) se jedná o *„antropocentricky orientovaný koncept personálního řízení“*, který rozvoj člověka chápe jako všestrannou, vzdělanou a harmonicky rozvinutou osobnost, která je schopna se realizovat na základě vlastního rozhodnutí a vlastních dispozic na jejich maximální úroveň (participace). Organizace ve vlastním zájmu umožňuje rozvoj svých pracovníků až na úroveň jejich možností – umožňuje jim růst v souladu s jejich potenciálem. Mění se styl personálního řízení, ale i způsob vzdělávání v organizaci, kdy se obsah vzdělávání odvozuje od požadavků zákazníků, nabízí se vzdělávání spojené a realizované s prací na konkrétním pracovišti. Palán uvádí, že součástí rozvoje lidských zdrojů je proto i kariérový management, který dává do souladu pracovníkovi potřeby a potřeby podniku.

Řízení lidských zdrojů

S termínem řízení lidských zdrojů se setkáváme v praxi i v literatuře a je často používán jako synonymum pro personální práci, personalistiku, personální administrativu či personální řízení.² Podle Výkladového slovníku lidských zdrojů (srov. Palán, 2002) se jedná o takovou oblast řízení, která se zabývá jednotlivými pracovníky v pracovním procesu, v celkovém systému řízení, řeší jejich vztahy v rámci organizace a zejména jejich připraveností pro

² Armstrong (1999) podotýká, že řízení lidských zdrojů může být chápáno jako personální řízení na vysoké úrovni, hovoří dále o **filozofii** řízení lidských zdrojů a zdůrazňuje **význam etiky** v řízení lidských zdrojů

řešení strategických záměrů organizace. Rosemary Thomson (2007) pohlíží na řízení lidských zdrojů jako na systémový cyklus vztahů lidských stránek v organizaci, který ovlivňuje i řada vnitřních a vnějších vlivů prostředí dané organizace.

Škola

Pojem škola evokuje v každém z nás svou vlastní (jinou) definici. Profesor Průcha hledal definici školy z odborného pedagogického hlediska a skutečnou definici našel až v německém Meyers kleines Lexikon – Pädagogik, který říká: *„Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace.“* (Průcha, 1997, s. 390)

Prášilová vysvětluje, že na školu můžeme nahlížet i jako na běžnou organizaci, ve které dochází ke koordinaci kolektivního úsilí za účelem dosažení stanovených cílů. Tyto cíle bývají u běžných organizací zaměřené především na dosažení zisku, nikoliv však u školy. *„Cílem školy není vytvořit zisk, ale poskytnout kvalitní (a většinou veřejnou) službu za co nejeftivnějšího využití poskytnutých (převážně veřejných) prostředků.“* (Prášilová, 2006, s. 30). Pol (2007) v tomto smyslu doplňuje, jak široký rozměr má pojem škola v dnešní době, když poukazuje nejenom na dvojedinou perspektivu z pohledu institucionálních a organizačních akcentů.

V této práci budeme na školu nahlížet jako na specifický typ organizace (srov. Prášilová, 2006). Jakákoliv organizace může dobře fungovat pouze tehdy, podaří-li se jí využívat a společně propojit finanční zdroje, materiální zdroje, informační zdroje, ale především lidské zdroje, které všechny ostatní zdroje uvádí do pohybu, udržují v chodu a řídí (srov. např. Koubek, 2009, Prášilová, 2006).

Pracovníci školy

Pracovníky školy můžeme nazvat lidskými zdroji, lidským kapitálem, pracovní silou... *„i když lidské zdroje nejsou lidé, ale právě ten potenciál, který lidé mají a který mohou využívat k výkonu – tedy k vykonávání práce. Lidé jsou nositeli lidských zdrojů.“* (Plamínek, 2010, s. 19) Předmětem zkoumání této bakalářské práce je vzdělávání a rozvoj pracovníků školy, explicitně se však zaměříme na pedagogické pracovníky školy, které jasně vymezuje legislativa ČR a oficiální dokumenty MŠMT ČR. Kromě pedagogických pracovníků jsou ve školách zaměstnáváni i odborníci na úsecích provozních a ekonomicko-správních, které souhrnně nazýváme nepedagogičtí pracovníci.

Pedagogický pracovník

Pojem pedagogický pracovník je vymezen zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 2, odstavec 1, který definuje pedagogického

pracovníka jako toho „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu ³(dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ Dále zákon doplňuje předpoklady, které pedagogický pracovník musí splňovat, a to: být bezúhonný, plně způsobilý k právním úkonům, musí mít odbornou kvalifikaci pro tuto přímou pedagogickou činnost, být zdravotně způsobilý a také prokázat znalost českého jazyka.

Přímou pedagogickou činnost vykonávají lidé v těchto profesích: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také DVPP) je systematický a koordinovaný proces, který navazuje a doplňuje negraduální (přípravné) vzdělání. Podle Kohnové (2004) se jedná o celoživotní rozvíjení profesních kompetencí a trvalý osobnostní rozvoj pedagogického pracovníka. Tento proces je nejrozsáhlejší resortní a celospolečensky významnou oblastí vzdělávání dospělých a je jedním ze základních předpokladů transformace školství. Kohnová (tamtéž) zdůrazňuje pět cílů DVPP:

- zdokonalování profesních dovedností učitelů,
- vnitřní rozvoj škol,
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,
- zavádění inovací a změn ve vzdělávání,
- osobnostní rozvoj učitelů.

DVPP má své legislativní ukotvení a bude podrobněji zkoumáno v empirické části bakalářské práce.

Máme tedy definovány základní pojmy z oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků školy, pojďme je dále rozvést do základních teoretických východisek této problematiky, abychom zjistili, jaký je současný systém rozvoje a vzdělávání pracovníků v našich organizacích, firmách a nakonec i ve školách.

³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

2 PERSONÁLNÍ PRÁCE A JEJÍ ÚLOHA V ORGANIZACÍCH

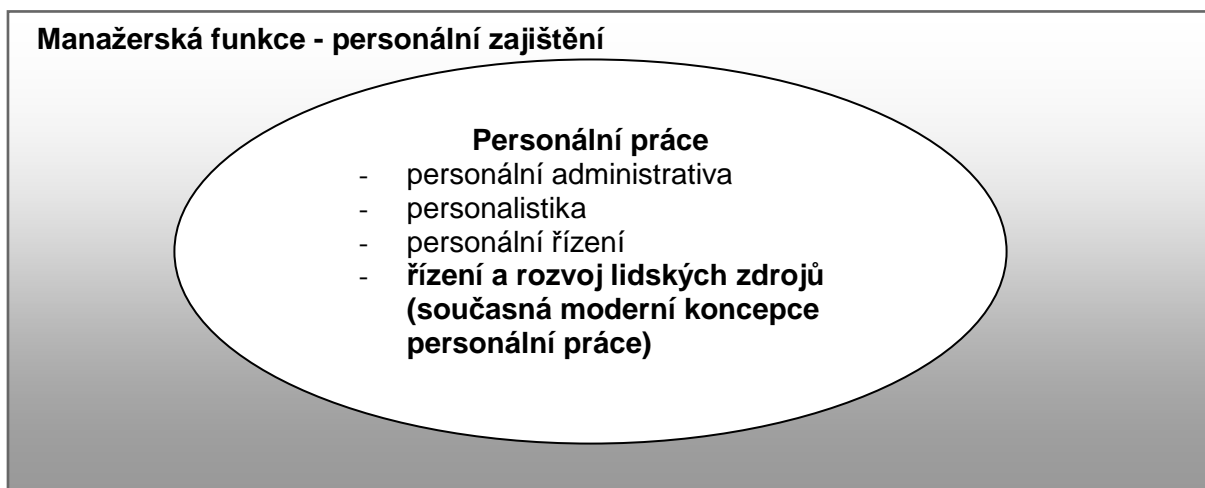
Moderní management věnuje řízení lidí a personální práci v organizacích čím dál větší pozornost. Věda a umění vést spolupracovníky je jednou z náplní základní manažerské funkce – vedení lidí, neboť práce s lidmi bývá v současném managementu považována za hlavní náplň činnosti manažerů. Vodáčkovi (2009) uvádějí, že vedení lidí ze strany vedoucích pracovníků znamená účinně a účelně vytvářet a využívat jejich schopnosti a dovednosti, a nejen směřovat, ale také stimulovat a motivovat své spolupracovníky ke kvalitnímu a aktivnímu plnění cílů jejich práce - potažmo cílů celé organizace. Ne nadarmo se hovoří o managementu jako o „*umění dosahovat cílů organizace hlavami a rukama druhých lidí*“ (Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 118). V této souvislosti se také hovoří o řízení lidských zdrojů jakožto nové koncepci personální práce, na kterou je kladen stále větší důraz a která se stává jádrem řízení organizace a nejdůležitější úlohou vedoucích pracovníků (srov. Koubek, 2009).

2.1 Řízení lidských zdrojů

V kapitole Definování pojmů jsme uvedli, že pro fungování jakékoliv organizace jsou nezbytné čtyři základní zdroje: hmotné, finanční, informační a lidské. Většina autorů z oblasti personálního managementu se shoduje na tom, že neustálé shromažďování a koordinování těchto zdrojů zajišťují právě lidské zdroje, protože uvádějí do pohybu všechny ostatní zdroje v organizaci (srov. Kleibl a kol., 2001, Koubek, 2009, Palán, 2007). Proto je řízení lidských zdrojů, jejich rozvoj a vzdělávání nejdůležitějším úkolem personálního managementu v souvislosti se strategickými záměry organizace.

Řízení lidských zdrojů je tedy nutné spojovat se strategickou koncepcí organizace, to platí zejména pro oblast školství, protože se zde neuplatňují tak rychle vlivy inovace a globalizace, nýbrž konzervativnost a regulace ve školství umožňují dlouhodobé plánování na základě trendů. Při dobrém strategickém plánování toho lze pozitivně využít i pro plánování rozvoje lidských zdrojů ve školách (srov. Eger, 2004).

Pro názornost zařazení tohoto pojmu do oblasti personálního managementu jsem vytvořila následující obrázek.



Obr. č. 2: Personální práce

Cílem řízení lidských zdrojů je „úsilí o zařazení správného člověka na správné místo“ (Palán, 2002, s. 186-187). Mnozí autoři (např. Armstrong, 1999, Gregar, 2010, Kleibl a kol., 2001) považují za cíl řízení lidských zdrojů jak zabezpečení kvantitativní stránky lidských zdrojů, tak kvalitativní stránky, pohlížejí na řízení lidských zdrojů jako na spojení dvou principů řízení, protože jde jednak o efektivní využití schopností lidských zdrojů a zároveň o rozvoj těchto lidských zdrojů.

Z uvedených informací chápeme, že oba termíny jsou navzájem propojeny, i když každý z nich má specifický význam i samostatně. Lze se ztotožnit s názorem Koubka (2009), který tvrdí, že strategický přístup k personální práci a personálním činnostem, orientace na vnější faktory fungování a formování pracovní síly v organizacích a důraz na propojení personální práce do každodenních záležitostí vedoucích pracovníků v organizaci dovršuje vývoj personální práce a směřuje ke koncepčnímu řízení lidských zdrojů.

Mezi hlavní úkoly řízení lidských zdrojů patří (srov. Koubek, 2009):

1. umísťování správného člověka na správné místo, ale i nalezení správné pracovní náplně pro správného člověka, abychom optimálně využili jeho schopností,
2. co nejlepší využívání pracovních sil v organizaci – pracovní doba + pracovní schopnosti člověka,
3. efektivní styl vedení lidí, formování týmu a dobrých mezilidských vztahů v organizaci,
4. personální a sociální rozvoj pracovníků organizace – rozvoj pracovní kariéry, sociálních vlastností, motivace a uspokojování jejich potřeb,
5. dodržování zákonů v oblasti lidských práv, práce a zaměstnávání lidí, včetně vytváření dobré zaměstnavatelské pověsti organizace.

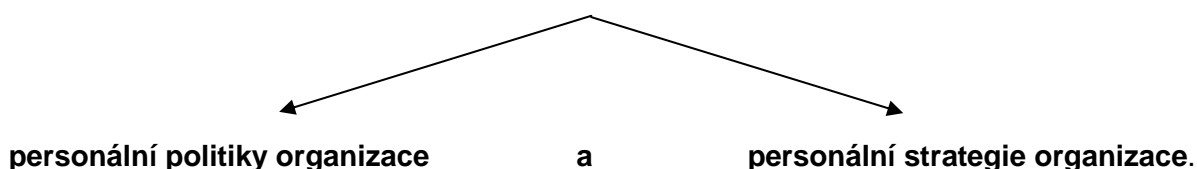
Koubek (2009) dále poukazuje, že v návaznosti na tyto hlavní úkoly se řízení lidských zdrojů zaměřuje zejména na vzdělávání a rozvoj pracovníků, organizační rozvoj, definování pracovních úkolů, vytváření pracovních míst a organizačních struktur, formování personálu organizace, zabezpečování datové základny personální práce v organizaci, plánování lidských zdrojů, odměňování a zaměstnanecké výhody, pracovní vztahy a poradenství pracovníkům.

2.2 Personální útvar

Všechny záležitosti týkající se lidských zdrojů a zaměstnaneckých záležitostí by ve větších organizacích měly být podle Palána (2002) soustředěny do jednoho útvaru – personálního útvaru – útvaru HR (z angl. human resources), který zajišťuje tuto odbornou činnost a poskytuje v této oblasti speciální služby vedoucím pracovníkům, jednotlivým zaměstnancům, ale i vnějšímu okolí organizace (např. státní úřady). „V malých firmách zodpovídá za rozvoj lidských zdrojů manažer, který řídí, vede své lidi a nepotřebuje k tomu personalistu. Ve středních firmách je vytvořeno již minimální personální oddělení. Není příliš vnitřně členěno. Ve velkých firmách se setkáváme s členitějšími modely řízení rozvoje lidských zdrojů. Také tady odpovídá za rozvoj svých lidí manažer, ale má k tomu různé zaměřené personalisty.“ (Hroník, 2007, s. 26) Vnitřní uspořádání personálních útvarů je tedy závislé nejen na velikosti organizace, ale i na rozsahu činností, které organizace vlastními silami zajišťuje, ve velkých organizacích bývá počet personalistů vůči ostatním zaměstnancům v poměru 1:100 (srov. Palán, 2002).

Ve školách a školských zařízeních na úrovni primárního a sekundárního školství v ČR nemáme, až na malé výjimky, personální útvary. Důvodem je velikost a limitované finanční prostředky. Velké instituce, např. univerzity se však již bez personálního útvaru neobejdou. Za personální práci odpovídá ředitel jako státní orgán⁴, podle povahy personální činnosti se na této činnosti podílí také zástupce ředitele nebo jiný pověřený pracovník (pracovnice personální a mzdové agendy, popřípadě jiná osoba - externí dodavatel).

Rozsah a činnosti personálního útvaru vycházejí z:



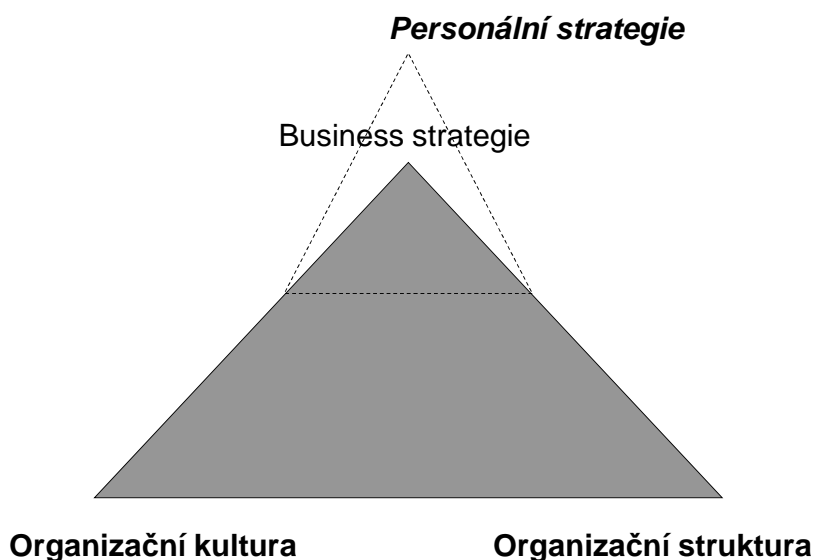
Personální politika poskytuje návod na realizaci strategií a návod pro vykonávání personálních činností. Lze ji také chápat jako soubor opatření, jimiž se vedoucí pracovníci

⁴ Dle zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů

snaží ovlivňovat a usměrňovat chování a jednání lidí v oblasti práce ve snaze zefektivnit plnění úkolů a záměrů organizace (srov. Armstrong, 1999, Koubek, 2009).

Personální strategie je determinována celkovou strategií organizace a vymezuje základní cíle, jichž má být dosaženo v oblasti řízení lidských zdrojů - z hlediska jejich kvality a struktury (Kleibl a kol., 2001). Armstrong (1999) objasňuje, že hlavními oblastmi personální strategie jsou formování pracovní síly, rozvoje pracovníků, odměňování pracovníků a zaměstnaneckých vztahů. Stýblo (2008, s. 59) upřesňuje: „*smyslem personální strategie je vytváření konkurenční výhody v časovém horizontu 3 let (někdy i delším)*“.

Hroník (2000, s. 15) k tomu uvádí, že musí docházet k funkčnímu souladu mezi personální strategií a strategií nadřazenou (strategie organizace = business strategie). Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci musí být nutně v souladu s tzv. organizační triádou.



Obr. č. 3: Organizační triáda (Hroník, 2007, s. 15)

2.3 Personální činnosti

Personální činnosti řadíme mezi specifické činnosti v procesu motivování a ovlivňování (vedení) lidí.

V literatuře se setkáváme s různým počtem a různou modifikací výčtu personálních činností. Koubek (2009, s. 23) uvádí tyto nejčastěji se vyskytující personální činnosti v následující logicky po sobě jdoucí podobě:

1. **Vytváření a analýza pracovních míst** – popis pracovních míst, definování pracovních úkolů, pravomocí a odpovědností spojených s pracovním místem.
2. **Personální plánování** – plánování potřeby pracovníků, plánování personálních činností a plánování personálního rozvoje pracovníků.
3. **Získávání, výběr a přijímání pracovníků** – široká část personálních služeb zajišťující vše od přípravy formulářů, dokumentů, zveřejňování informací o volných pracovních místech, přes výběrová řízení, personální administrativu, až po uvedení nového pracovníka na jeho pracoviště a zajištění jeho orientace.
4. **Hodnocení pracovníků** – hodnocení pracovního výkonu pracovníků, od přípravy hodnocení až po navrhování opatření a kontrolu.
5. **Zařazování pracovníků a ukončování pracovního poměru** – umístění na konkrétní pracovní místo, převádění na jinou práci, povyšování, penzionování a propouštění.
6. **Odměňování** – používání nástrojů ovlivňování pracovního výkonu, motivování pracovníků, poskytování zaměstnaneckých výhod.
7. **Vzdělávání a rozvoj pracovníků** – identifikace potřeb vzdělávání, plánování vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacích programů, případně organizování vlastního vzdělávání.
8. **Pracovní vztahy** – organizování jednání mezi vedením a zaměstnanci, zpracování informací o tarifních ujednáních, dohodách, zákonných ustanoveních, sledování agendy stížností, oblast zaměstnaneckých a mezilidských vztahů, komunikace v organizaci.
9. **Péče o pracovníky** – bezpečnost a ochrana zdraví při práci, pracovní prostředí, sociálně hygienické podmínky při práci, stravování, kulturní aktivity, služby poskytované rodinným příslušníkům.
10. **Personální informační systém** – zjišťování, uchovávání, zpracování a analýza dat týkajících se personálních činností v organizaci, organizování a analýza zvláštních šetření mezi pracovníky apod.

V poslední době bývají mezi samostatné personální činnosti zařazovány:

11. **Průzkum trhu práce** - na základě strategické orientace řízení lidských zdrojů.
12. **Zdravotní péče o pracovníky** – organizace si uvědomují význam dobrého zdravotního stavu pracovníků pro naplňování cílů organizace.
13. **Činnosti zaměřené na metodiku průzkumů, zjišťování a zpracování informací** - vytváření harmonogramů personálních prací, využívání statistických metod, nových informačních technologií v personální práci.

14. Dodržování zákonů v oblasti práce a zaměstnávání pracovníků – striktní dodržování ustanovení zákoníku práce, zákonů zakazujících jakoukoliv diskriminaci při zaměstnávání a porušování lidských práv.

Zde si dovolíme důležitou odbočku. V souvislosti s personálními činnostmi hovoří odborníci (Armstrong, 1999, Belcourt a Wright, 1998, Hroník, 2007 aj.) také o **řízení pracovního výkonu**. Jedná se o nejnovější koncepci v oblasti řízení lidských zdrojů, která poukazuje na to, aby cíle a zásady uplatňované při provádění těchto personálních činností byly vzájemně provázány a sladěny (srov. Koubek, 2009).

Podle Prášilové (2006) umožňuje tato koncepce v souladu s cíli organizace řídit pracovní kariéru jednotlivých pracovníků. Kariéra, jejíž řízení implicitně souvisí se vzděláváním, sebevzděláváním a řízením lidských zdrojů, je tradičně chápána jako posun po hierarchické struktuře, ale mnozí autoři (Bělohlávek, 2001, Hroník, 2007) ji chápou systémově a dynamicky. Zahrnují do ní pohyb horizontální i vertikální, který může mít za následek jak povyšování, tak rozšiřování pracovních rolí nebo prohlubování odborností prostřednictvím lepšího využívání svých schopností a dovedností a s přebíráním větší míry odpovědnosti. Ve většině případů, kdy je kariéra jednotlivých pracovníků řízena, bývá v souvislosti s ní uzavřen určitý kontrakt mezi pracovníkem a organizací.⁵

Řízení pracovního výkonu a řízení kariéry můžeme tedy zařadit mezi moderní personální činnosti, které přímo souvisí se vzděláváním a rozvojem pracovníků v organizacích. Odráží změny ve společnosti, které souvisí s pohledem nové role manažera – vedoucího pracovníka. Ten už „pouze“ neřídí, ale podporuje, vede a vytváří podmínky pro to, aby lidé mohli efektivně pracovat. Dává druhým příklad, je partnerem a spolupracovníkem (srov. Koubek, 2007).

V následující kapitole si podrobněji charakterizujeme řízení pracovního výkonu, který je založen na filozofii vedoucí k neustálému rozvoji dovedností a schopností pracovníků. Smysluplně propojuje cíle organizace s cíli jednotlivců a logicky spojuje vytváření pracovních úkolů se vzděláváním, hodnocením a rozvojem pracovníků. Tím, že vede k integraci učení a práce, zvyšuje význam vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci.

2.4 Řízení pracovního výkonu

Řízení pracovního výkonu je podle Koubka (2009) nepřetržitý a flexibilní proces, který je založený na principu řízení lidí na základě ústní nebo písemné dohody (smlouvy) mezi manažerem a jeho přímým podřízeným, přičemž obě strany zde fungují jako partneři v rámci,

⁵ V oblasti školství ale není kariérní růst téměř vůbec využíván, pomineme-li zařazování pedagogických pracovníků do kariérních stupňů.

který stanovuje, jak by obě tyto strany měly co nejlépe spolupracovat k dosažení žádoucích výsledků. Na základě zmíněné dohody dochází nejenom k vytváření pracovních úkolů, hodnocení pracovníků, odměňování pracovníků, zajištění jeho vzdělávání a rozvoje, ale také k určité participaci daného pracovníka na řízení.

Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, je řízení pracovního výkonu jeden ze způsobů, jak v souladu s cíli organizace řídit pracovní kariéru jednotlivých zaměstnanců. V rámci tohoto procesu jsou tedy předem dohodnuty individuální cíle, které slouží zároveň i k dosažení cílů organizace a kterých by měl pracovník ve stanoveném časovém úseku dosáhnout. Organizace na straně druhé je povinna přizpůsobit pracovníkovi podmínky tak, aby mohl těchto cílů opravdu dosáhnout. Koubek (2009) rozděluje tyto cíle na:

1. cíle pracovní – týkají se určitých ukazatelů pracovního výkonu,
2. cíle rozvojové – týkají se prohlubování a zvyšování kvalifikace pracovníků.

Proces řízení pracovního výkonu je třeba zavádět do praxe v takové podobě, aby vyhovoval specifickým podmínkám dané organizace, aby na něj bylo nahlíženo stále jako na proces rozvojový, který se soustředí na plánování a zlepšování budoucího výkonu. Samotný pracovník musí s jednotlivými cíli souhlasit a považovat je za přínosné i pro svou osobní pracovní kariéru (srov. Prášilová, 2006).

Koubek dále (2009) názorně představuje řízení pracovního výkonu jako určitý cyklus, jehož hlavními aktivitami a fázemi jsou:

- definování role pracovníka,
- projednání a uzavření ústní dohody nebo písemné smlouvy o pracovním výkonu,
- vypracování plánu osobního rozvoje pracovníka (konkretizuje dohodu nebo smlouvu o rozvoji schopností pracovníka, naplnění jeho potřeb),
- řízení pracovního výkonu v průběhu celého roku,
- závěrečné prozkoumání a posouzení pracovního výkonu (vyhodnocování).

Mimořádný význam pro efektivní řízení pracovního výkonu má podle Koubka (2009) soustavná oboustranná komunikace mezi pracovníkem a vedoucím pracovníkem, a to v průběhu celého období, pro které byla uzavřena dohoda či smlouva, jak můžeme sledovat na obr. 2.3 Řízení pracovního výkonu. Pro úspěšnou aplikaci této koncepce do personálních aktivit organizace je zapotřebí, aby řízení pracovního výkonu bylo záležitostí především vedoucích pracovníků (manažerů), kteří budou klást důraz na sdílení hodnot a cílů organizace a budou tímto způsobem řídit všechny kategorie pracovníků.



Obr. č. 4: Řízení pracovního výkonu (Koubek, 2009, s. 204)

Z výše uvedeného obrázku vyplývá, že řízení pracovního výkonu zahrnuje nejenom tři uvedené personální činnosti (hodnocení, odměňování a rozvoj), které jsou v horizontálním souladu (balancují na stejné úrovni). Závisí také na dalších podmínkách organizace, zejména na organizační kultuře, strategii organizace a struktuře organizace, které jsou pro každou organizaci vlastní a jedinečné.⁶

Řízení pracovního výkonu pomocí rozvoje je tedy složitější a časově náročnější koncepce než jednotlivé personální činnosti. Pro každou organizaci je specifickým a individuálním souborem činností, které mají strategičtější rozměr. Můžeme ho ale zařadit mezi moderní personální činnosti, které přímo souvisí se vzděláváním a rozvojem pracovníků v organizacích, ale i mezi určitou strategií rozvoje lidských zdrojů. Tím, že neustále vede k rozvoji dovedností a schopností pracovníků a k integraci učení a práce, zvyšuje význam vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci. Uplatňování principu této nové koncepce může být v praxi velmi účinným nástrojem realizace vzdělávání pracovníků v organizaci a navíc i těžištěm jeho strategického rámce (srov. Hroník, 2007, Koubek, 2010).

⁶ viz kapitola 2.2 (organizační triáda)

2.5 Organizační kultura a rozvoj lidí

Vhodná organizační kultura jako důležitý faktor ovlivňující možnosti rozvoje lidských zdrojů má pozitivní vliv na ochotu a motivaci zaměstnanců se vzdělávat a rozvíjet, čímž přispívá ke zvyšování výkonnosti podniku jako celku. Tureckiová (2004, s. 134) chápe organizační kulturu jako „soubor základních a rozhodujících představ, hodnot a norem chování, které ... jsou sdíleny příslušníky organizace a považovány jimi za obecně platné.“

Objektem této práce jsou školy jako specifický typ organizací - jaká je tedy kultura škol? „K uchopení fenoménu kultura školy“ přistupuje řada odborníků, kteří vychází buď z poznatků managementu, marketingu nebo pedagogiky. V České republice aktuálně např. Eger, Jakubíková, Pol, Světlík, Walterová aj. (srov. Prášilová 2006, s. 180). Kultura školy se navzájem ovlivňuje s klimatem školy, spokojeností aktérů školského života, a tím i celkovou efektivitou školy. Zajímavé pojetí kultury školy nám podává např. Eger (2000, s. 9), který kulturu spojuje s oblastí řízení a charakterizuje ji podle „způsobu zaměstnávání spolupracovníků, kritérií rozhodování, rozdělení pravomocí a odpovědností, hodnocení pracovníků, stylu řízení, způsobu kontroly a interpersonálních vztahů, zejména komunikace“.

Existuje řada typologií organizačních kultur, pro ilustraci vztahu mezi organizační kulturou a rozvojem lidí uvedeme typologii, kterou popisuje Hroník (2007, str. 16-17) a která „je postavena na předpokladu, že vnější vlivy určují charakter vnitřního prostředí organizace. Jedním z vlivů je rychlost zpětné vazby trhu, který na rozhodnutí může reagovat velmi rychle nebo s poměrně velkým zpožděním. Druhý vliv je míra konkurence. Velká míra konkurence nastává, když žádná z firem nemůže získat větší tržní podíl, protože se o něj dělí více firem. Cílem je však získat určitý náskok, který umožňuje získat větší podíl a vstoupit do prostoru, kde již není taková ‚tlačnice‘“.

Autoři prezentující tuto typologii používají i odlišné pojmenování jednotlivých kvadrantů. V této práci použijeme typologii F. Hroníka (2007).

Kultura „ostrých hochů“ (vše nebo nic)

- vyznačuje se individualismem, v jejím centru je výkonný jedinec, špičkový výkon - úspěch, chyba – lze tolerovat při okamžité nápravě, kariérismus, neřeší se žádné osobní záležitosti pracovníků,
- při rozvoji a vzdělávání se uplatňuje strategie diferenciacce s maximální laťkou.

Kultura „přátelských experimentů (chléb a hry)

- dává do popředí týmovou práci, ceněný je nápad, komunikace, pospolitost, řeší se osobní záležitosti atd.,
- a vzdělávání se vyznačuje vyvážeností diferenciacní strategie s bezbariérovou strategií a významným podílem organizačního učení.

Kultura „jízdy na jistotu“ (analytického projektu)

- vše je důkladně naplánováno a propracováno, cílem je nedopustit se chyby, pomalý kariérový postup, neřeší se soukromé záležitosti, je uplatňována rovnováha mezi organizačním a individuálním rozvojem atd.

Kultura „mašliček“ (procesní kultura)

- státní organizace v málo konkurenčním prostředí nebo v prostředí, kde je kladen důraz na pečlivost, přesnost a správný postup, formální náležitosti mají přednost před věcným obsahem,
- je kladen důraz např. na certifikované programy vzdělávání, kariérní řád přesně popisuje standardy, jichž je třeba dosáhnout atd.

Typologie podle T. B. Deala a A. A. Kennedyho

- typologie firemní kultury podle vnějších determinant

Rychlost zpětné vazby trhu	velká	Kultura „ostrých hochů“	Kultura „přátelských experimentů“
	malá	Kultura „jízdy na jistotu“	Kultura „mašliček“
Firemní kultura		velká	malá
Míra rizikovosti předmětu podnikání, míra konkurence			

Obr. č. 5: Typologie firemní kultury (Hroník, 2007, s. 16)

2.6. Strategie rozvoje a vzdělávání

Z předchozích kapitol víme, že strategie rozvoje a vzdělávání je závislá na nadřazených strategiích – na personální strategii a především na strategii organizace.⁷ Podle Hroníka (2007) by organizační kultura a strategie měly být navzájem kompatibilní, přičemž určitá organizační kultura vytváří prostor pouze pro určité strategie.

Každá střední a větší organizace by měla mít specialisty na rozvoj a vzdělávání, kteří jsou schopni vytvářet strategie pružně reagující na vnitřní i vnější podmínky organizace.

Strategie rozvoje a vzdělávání můžeme vystavět podle tří základních os, podle kterých pak postupujeme při koncipování rozvoje a vzdělávání v organizaci (srov. Hroník, 2007):

1. osa	strategie organizačního rozvoje					strategie rozvoje jednotlivců
2. osa	strategie diferenciacce					strategie integrace
3. osa	strategie velkého skoku					strategie plynulého zlepšování

Tab. č.1: Strategie rozvoje a vzdělávání
(Hroník, 2007, s.25)



Zde můžeme zaznačit intenzitu využívaných strategií, které se v praxi často kombinují v závislosti na míře turbulentnosti prostředí, ve kterých se organizace nacházejí.

1. osa - strategie organizačního rozvoje a rozvoje jednotlivců

Strategie organizačního rozvoje se soustřeďuje na změnu fungování celé organizace a jejích částí, charakteristická pro ni je společná práce na konkrétních problémech za chodu organizace, vzdělávací aktivity mají podpůrnou roli.

Strategie rozvoje jednotlivců předpokládá, že organizace bude na dobré úrovni pouze s vysoce odborně a personálně připravenými jedinci – s vhodným kompetenčním profilem. Uplatňuje se zde kompetenční model, ve kterém jsou tři skupiny kompetencí – kompetence řešení problémů, interpersonální kompetence a kompetence sebeřízení.⁸ Vzdělávací aktivity jsou upřednostňovány „mimo chod organizace“.

⁷ „**Strategie** vyjadřuje základní představy o tom, jakou cestou bude dosaženo strategických cílů organizace. Jedná se tvorbu postupů, metod, nástrojů a opatření, jejichž prostřednictvím jsou záměry organizace realizovány.“ (Cimbálníková, 2010, s. 9)

⁸ **Kompetence** jsou zde představovány jako schopnost vykonávat nějakou činnost – být v příslušné činnosti kvalifikovaný. Znamenají určité znalosti, dovednosti, zkušenosti a vlastnosti, které podporují dosažení cíl. Kompetenční přístup ke vzdělávání a metoda řízení podle kompetencí je součástí strategického rámce při plánování a realizaci vzdělávání v organizacích. Principem je kompetenční pravidlo, podle něhož lze všechny problémy organizace převést na konkrétní chybějící nebo nedostatečné kompetence konkrétních lidí. Existují různé kompetenční modely, které fungují jako most mezi hodnotami společnosti a popisem práce. (srov. Bartoňková, 2010)

2. osa - strategie diferenciacce a integrace

Strategie diferenciacce se zaměřuje na dosahování vysoké výkonnosti, rozvoj a vzdělávání zaměřujeme především na klíčové lidi, kteří mohou přinášet organizaci přidanou hodnotu a trhu práce nejsou snadno dostupní.

Strategie integrace umožňuje rozvíjet všechny zaměstnance bez ohledu na to, jaké pozici zastávají nebo jakou mají výkonnost. Podporuje společné budování znalostí a dovedností.

Hroník (2007) zastává názor, že diferenciacce bez integrace není v dnešní době možná. Což v praxi znamená účinně uspořádat takový fungující sociální systém, který je sice charakterizován vstupní nerovností, ale zároveň rovností šancí a příležitostí. Perspektivní organizace dokáže dosáhnout vysoké výkonnosti a přitom v ní dojde i k vybudování pocitu závazku k organizaci.

3. osa - strategie velkého skoku a plynulého zlepšování

Strategie velkého skoku je používána v situacích, kdy je zapotřebí velké změny v krátkém čase, většinou v důsledku vnějších tlaků. Priorita vzdělávání a rozvoje je jasně formulována.

Strategie plynulého zlepšování (metoda kaizen) se zaměřuje na pomalé neustálé zlepšování za určitým cílem.

Realizování těchto strategií musí být kompatibilní s určitou organizační kulturou a vycházet z nadřazené strategie organizace. Pokud jsou tyto strategie vhodně, a tedy účinně zvolené (v jistých situacích i pružně propojené), mohou vytvářet efektivní a kvalitní systém rozvoje a vzdělávání pracovníků (srov. Hroník, 2007).

V této kapitole jsme se dozvěděli, jaké je postavení personálních činností v systému řízení organizace, nastínili jsme si jemné nuance v termínech řízení lidských zdrojů a personální řízení. Poukázali jsme na význam personálního útvaru v souvislosti s personální politikou a personální strategií organizace, která musí nutně vycházet z celkové strategie organizace. Identifikovali jsme konkrétní personální činnosti a zmínili se také o nové koncepci řízení pracovního výkonu zaměstnance v souladu se záměry celé organizace. Stručně jsme se seznámili s organizační kulturou, když jsme charakterizovali strategie rozvoje a vzdělávání.

Uvedený přehled cílů a úkolů v oblasti řízení lidských zdrojů a vymezení procesů a činností zařazených do působnosti personálního managementu, stejně jako strategický a unikátní rozměr rozvoje lidských zdrojů ilustruje obsažnost této oblasti řízení.

V dalších kapitolách se zaměříme na konkrétní personální proces – vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizacích.

3 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PRACOVNÍKŮ V ORGANIZACÍCH

Nyní se začneme podrobně věnovat jednomu z nejdůležitějších úkolů personálního řízení, a to vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci, který vychází ze zvolené strategie organizace. V minulé kapitole jsme si vysvětlili, jakým způsobem komplexně nahlížet na tuto činnost, nyní se zaměříme na postupné analyzování nejdůležitějších kroků v tomto procesu a představíme stanoviska různých odborníků k této problematice.

V kapitole 1 Definování pojmů jsme se dozvěděli, že **různí odborníci** (Hroník, 2007 versus Koubek, 2009) **přistupují k pojmu rozvoj odlišně. Ať už je vzdělávání součástí rozvoje nebo naopak, obě oblasti se navzájem prolínají, obě mají velký vliv na profesionalitu pracovníků organizací.** S ohledem na objekt zkoumání této práce dlužno říci, že ve školství to platí především. Pokusme se nahlédnout, jaké cíle tato personální činnost sleduje a jakých oblastí a aktivit se týká.

V dnešní době se požadavky na znalosti a dovednosti člověka neustále mění, dá se říci i zvyšují. Dávno neplatí, že si člověk vystačí po celou dobu své ekonomické aktivity s tím, co se naučil během přípravy na své povolání. Proto, aby mohl člověk fungovat jako pracovní síla a byl dobře zaměstnatelný, musí se po celý život vzdělávat a rozvíjet své dovednosti. Hovoříme o tzv. celoživotním vzdělávání, v němž stále větší roli sehrávají organizace a jejich vzdělávací a rozvojové aktivity. Základem úspěšnosti jakékoliv organizace je její flexibilita a připravenost na změny, které se v současné době prolínají celou společností. Flexibilitu organizace vytvářejí především její lidé, kteří jsou připraveni na změnu, tuto změnu akceptují a podporují. Z tohoto důvodu již také nestačí pouhé **vzdělávání pracovníků** (zácvik, doškolování), ale stále více se organizace snaží o **rozvojové aktivity**, které jsou zaměřeny na širší formování znalostí a dovedností, formování osobnosti pracovníků, jejich hodnotových orientací a přizpůsobování jejich kultury kultuře organizace (srov. Koubek, 2009).

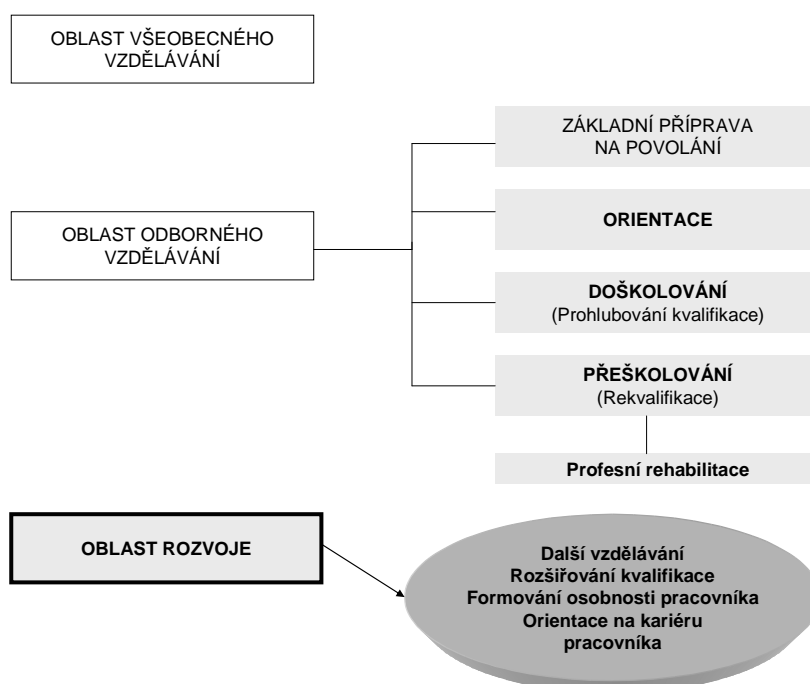
Co by tedy mělo být cílem vzdělávání a rozvoje pracovníků? Většina odborníků (Bělohlávek a kol., 2001, Hroník, 2007) považuje za cíl vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci rozvoj způsobilostí všeho druhu a zvýšení krátkodobé a dlouhodobé výkonnosti pracovníka. Přičemž vzdělávání má pomoci lidem k tomu, aby se v organizaci rozvíjeli tak, aby byli schopni uspokojit současné i budoucí potřeby lidských zdrojů organizace.

Velmi ucelený pohled na vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci má Koubek (2009), který chápe postavení vzdělávání a rozvoje pracovníků v systému personální práce sice jako dosti proměnlivé v čase a prostoru, přesto však jasně definuje, které vzdělávací a rozvojové aktivity by se současné organizace měly zaměřit:

1. Flexibilita v rámci pracovního místa (přizpůsobování pracovních schopností pracovníků měnícím se požadavkům pracovního místa – prohlubování pracovních schopností).

2. Flexibilita v rámci pracovních schopností jedince (zvyšování použitelnosti pracovníků, tak aby zčásti zvládali znalosti a dovednosti potřebné k vykonávání prací na jiných pracovních místech) - ROZVOJOVÁ AKTIVITA.
3. Rekvalifikační procesy v organizaci – přeškolení pracovníků, jejichž povolání již organizace nepotřebuje na povolání, které naopak organizace potřebuje.
4. Orientace nového pracovníka – proces adaptace.
5. Formování osobnosti pracovníka – pracovní chování a motivace, které ovlivňují formování pracovních týmu, a tedy i samotný pracovní výkon – ROZVOJOVÁ AKTIVITA.

Následující obrázek znázorňuje oblasti vzdělávání a rozvoje, které formují pracovní schopnosti člověka v průběhu celého jeho života bez ohledu na to, jaké místo v té které organizaci momentálně zastává.



Obr. č. 6: Systém formování pracovních schopností člověka⁹ (Koubek, 2007, s. 255)

Vzdělávání a rozvoj pracovníků by měl být ústředním bodem personálního programu každé organizace. Thomson (2007) hovoří o soustavném rozvoji a vzdělávání, který představuje samostatně řízené - celoživotní učení, umožňuje a poté i usnadňuje takové učení se při práci a prostřednictvím práce samé. Aby tato činnost probíhala úspěšně, je nutné:

⁹ Tučným písmem jsou označeny vzdělávací a rozvojové aktivity, které jsou obvykle součástí vzdělávání pracovníků v organizaci

- rychlé a efektivní informování o potřebách souvisejících s činnostmi práce,
- zajištění vhodných učebních zařízení a prostředků jako normální součásti pracovního života,
- vědomí každého pracovníka, že jakékoliv plány organizace týkající se vzdělávání jsou tu pro ně a on se na nich sám podílí a může si vytvořit osobní plán rozvoje,
- aby všechny strategické i taktické plány činnosti braly v úvahu hlediska vzdělávání a rozvoje pracovníků.
- aby každý jasně chápal svou odpovědnost za své vzdělávání a rozvoj.

Význam vzdělání pro trvalý životní úspěch je neoddiskutovatelný. Jedná se o „*kontinuální proces, ve kterém se harmonicky doplňují vnější působení s vysokou úrovní vnitřní motivace, jinými slovy permanentní schopnosti i přání učit se.*“ (Vostrovská, 2010, s. 15). Velké docenění v této oblasti ukazuje šetření provedené pro Investors in People ve Velké Británii, které uvádí, že 73 % mladých lidí by raději zůstalo v organizaci, která investuje čas a energii do jejich vzdělávání a rozvoje, než aby odešlo ke konkurenci, která by jim nabídla vyšší plat, ale dávala by jim méně příležitostí ke vzdělávání a rozvoji (Rosemary Thomson, 2007).

K ucelení celé problematiky zakomponujeme do této oblasti pojem, který jsme si definovali v kapitole 1 a který se objevil v personální práci v poslední době. Jedná se o oblast **rozvoje lidských zdrojů**, která koncepčně zastřešuje celý systém rozvoje a vzdělávání pracovníků v organizacích. Spočívá v poskytování příležitostí ke vzdělávání a rozvoji za účelem zlepšování výkonů jednotlivých pracovníků, pracovních týmů a celé organizace. S tímto pojmem je spojeno učení probíhající v organizaci a také **učící se organizace** jako nejnovější koncepce přístupu organizace ke vzdělávání a rozvoji svých pracovníků (srov. Armstrong, 1999, Hroník, 2007, Koubek, 2009). Vztahuje se na organizaci, která pomocí svých zkušeností a pomocí učení se z probíhajících procesů je schopna objevovat, co je efektivní. Hledá poučení a zdroje zlepšování v každé své činnosti uvnitř nebo v rámci vnějších vztahů, do kterých organizace vstupuje. Motivuje své pracovníky ke vzdělávání a rozvoji. Učící se organizace je takovým procesem vyžadujícím stálou aktivitu a pozornost vedení firmy a zejména oboustrannou komunikaci s pracovníky. Učící se organizace investuje do své budoucnosti prostřednictvím vzdělávání svých pracovníků. Podmínkou k tomu je však schopnost jednotlivců učit se a schopnost učení se organizace (srov. Koubek, 2007, Palán, 2007).¹⁰

Pojmeme-li pojmy rozvoj a vzdělávání jako neoddělitelné a navzájem prolínající se personální činnosti, můžeme se podívat na konkrétní aplikaci této činnosti v praxi.

¹⁰ Koncept „učící se organizace“ probíhá na všech úrovních organizace a je se souladu s celkovou strategií vzdělávání a rozvoje. Krátce se o tomto přístupu zmíníme v subkapitole 3.1.

3.1 Systematický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků

Přístupy organizace ke vzdělávání a rozvoji jejich pracovníků lze z historického pohledu analyzovat takto (srov. Bělohlávek a kol., 2001):

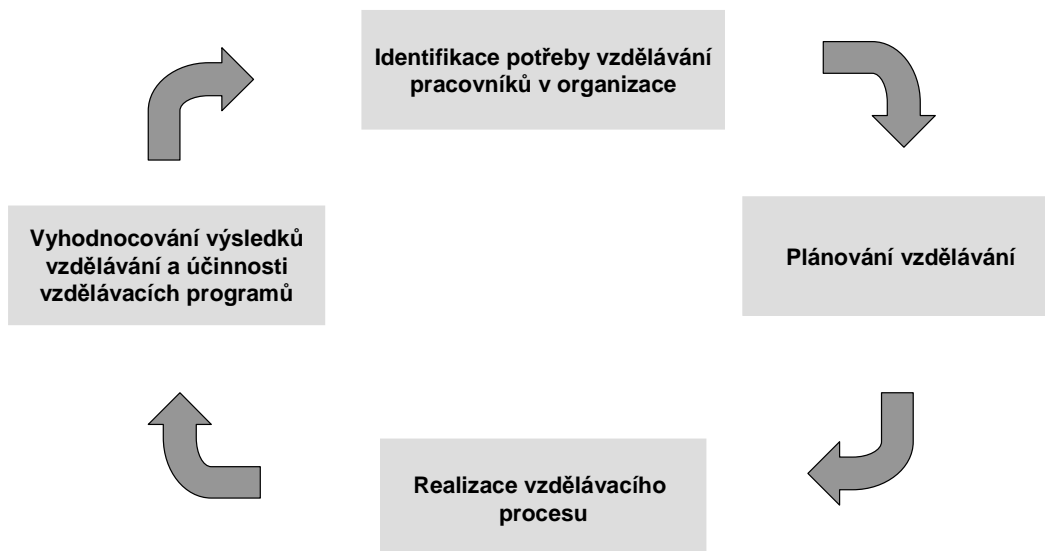
1. Pracovníkům organizace je dána povinnost především pracovat a neztrácet čas na vzdělávacích seminářích, vše potřebné se naučili již ve škole a další vzdělávání není nutné (s výjimkou kurzů nezbytných pro výkon jejich profese a nutných pro různá oprávnění).
2. Pracovníkům organizace se vzdělávání umožňuje na základně jejich vlastních návrhů nebo dle okamžitých potřeb organizace.
3. Pracovníci organizace jsou řízeni na základě systematického přístupu vycházejícího ze strategie řízení lidských zdrojů.
4. Koncepte **učící se organizace**, která je postavena na týmové práci a vzájemném sdílení zkušeností jednotlivých pracovníků organizace. Podle Koubka (2009) se jedná o organizaci, která vytváří klima povzbuzující lidi ke vzdělávání a rozvoji, kde strategie a rozvoj lidských zdrojů je hlavní strategickou politikou.

Ačkoliv je koncepce „učící se organizace“ nejnovější etapou přístupu ke vzdělávání v organizacích, budeme se v této práci věnovat především systematickému přístupu ke vzdělávání pracovníků v organizaci, které má mnoho předností a je v praxi i odborné literatuře považováno za nejefektivnější vzdělávání. Koubek (2009) uvádí, že systematické vzdělávání pracovníků představuje jeden z nejefektivnějších a potažmo i nejvýznamnějších nástrojů při plnění úkolů personální práce – uspokojování požadavků pracovních míst na pracovní schopnosti jednotlivců, jejich optimální využívání, zařazování správných pracovníků na správné místo, formování pracovních týmů, upevňování pracovních vztahů, personální a sociální rozvoj pracovníků.

Uvedli jsme si, že cílem vzdělávání je i rozvoj kompetencí jednotlivce, který zlepší jeho výkonnost v organizaci – vyvolá trvalé změny ve znalostech, dovednostech a postojích. Aby tyto změny měly na organizaci strategický dopad a byly opravdu úspěšné, je zapotřebí postupovat systematicky. To znamená v pravidelně se opakujících a cíleně organizovaných vzdělávacích cyklech, které navazují také na personální politiku a personální strategii organizace. Jednotlivé vzdělávací aktivity je tedy nutné koncipovat podle schématu, jenž přehledně znázorňuje také obrázek č.7. Cyklus vzdělávání v organizaci má čtyři fáze:

1. Identifikace potřeby vzdělávání pracovníků organizace.
2. Plánování vzdělávání.
3. Realizace vzdělávacího procesu.
4. Vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacích programů.

CYKLUS SYSTEMATICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ



Obr. č. 7: Cyklus systematického vzdělávání pracovníků v organizaci (Koubek, 2009, s. 260)

Rozfázování tohoto cyklu najdeme u mnoha autorů (např. Armstrong, 1999, Bělohlávek a kol., 2001, Hroník, 2007, Koubek, 2009), a dá se tedy říci, že je všeobecně přijímáno.

Lze souhlasit s názorem Koubka (2009), který tvrdí, že v cyklu systematického vzdělávání pracovníků mají klíčové postavení zejména tři fáze:

- identifikace potřeby vzdělávání,
- plánování vzdělávání a vyhodnocování výsledků vzdělávání,
- vyhodnocování účinnosti vzdělávacího programu.

„Tyto fáze rozhodují o tom, jak bude vypadat vlastní proces vzdělávání a jaká bude jeho účinnost v dalších cyklech vzdělávání pracovníků.“ (Koubek 2009, s. 261) Proto si je podrobněji popíšeme v následujících kapitolách.

3.2 Identifikace mezery, rozvojových potřeb a možností

Vlastní cyklus systematického vzdělávání začíná fází identifikace (zjišťování) potřeby vzdělávání a rozvoje pracovníků organizace. Hroník (2007) označuje tuto fázi jako identifikaci mezery, rozvojových potřeb a možností, k níž přiřazuje dva vstupy – hodnocení

pracovního výkonu a kompetencí a rozpracovanou strategii organizace, o kterých jsme již hovořili v předchozích kapitolách.

Tato fáze je nezbytná pro efektivní vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci, protože zajišťuje, aby při plánování vzdělávání vycházela organizace již z reálných vzdělávacích potřeb, a tak investovala finanční prostředky tím správným směrem. Potřeby by měly být rozpoznávány u organizace jako celku (potřeby organizace), u pracovních týmů (potřeby skupinové) a u jednotlivců (potřeby individuální). Tento proces funguje i obráceně - analýza potřeb organizace vede k rozpoznání potřeb v různých týmech a odhalí i potřebu vzdělávání jednotlivých pracovníků (srov. Armstrong, 1999).



Obr. č. 8: Potřeba vzdělávání (srov. Armstrong, 1999, s. 539)

Velmi názorně popisují analýzu potřeb také Belcourt a Wright (1998), kteří obecně doporučují, aby analýza vzdělávacích potřeb byla prováděna se zřetelem ke dvěma hlavním hlediskům spjatým k výkonnosti organizace:

- se zřetelem k současným nedostatkům ve výkonnosti,
- se zřetelem k budoucím potřebám organizace.

Koubek (2009) vysvětluje, že identifikace potřeby organizace v oblasti vzdělávání pracovníků představuje z různých důvodů **problém**, který bývá často založen na odhadech a aproximativních postupech odpovědných pracovníků. Hlavním důvodem je především fakt, že vzdělávání a s ním spojená kvalifikace pracovníka je **obtížně kvantifikovatelná vlastnost** člověka, obtížně se měří a stanovuje soulad mezi požadavky pracovního místa a pracovními schopnostmi člověka, obtížně se porovnává vztah mezi kvalifikací pracovníka a výsledky jeho práce. Proto se doporučuje přistupovat k širší analýze údajů:

- údajů týkajících se celé organizace – struktura, činnost, místo na trhu, zdroje,
- údajů týkajících se jednotlivých pracovních míst a činností – popisy pracovních míst, styl vedení, kultura pracovních vztahů,

- údajů týkajících se jednotlivých pracovníků – hodnocení pracovníků, vzdělání, kvalifikace, výsledky vzdělávání.

V této fázi tedy shromáždíme všechny výše jmenované údaje, na jejichž základě pak analyzujeme potřebu vzdělávání pracovníků organizace, obvykle lze použít jedné nebo více z **následujících metod** (volně podle Koubka, 2009):

- analýza vývojové tendence vnějšího okolí organizace – např. z území, z něhož organizace čerpá rozhodující množství svých pracovních sil, preference vyskytující se u mládeže v souvislosti s volbou přípravy na povolání,
- analýza statistických údajů o organizaci, pracovních místech a jednotlivých pracovnících,
- analýza výsledků dotazníků či jiných forem průzkumu názorů, postojů a požadavků jednotlivých pracovníků týkajících se vzdělávání,
- analýza informací, které jsme získali od vedoucích pracovníků (rozhovory),
- zkoumání a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků,
- analýza pracovních záznamů, materiálů hodnocení pracovníků a hodnocení jejich pracovního výkonu,¹¹
- monitorování výsledků porad a diskuzí apod.

Hroník (2007) tyto metody rozlišuje dále na

- metody zaměřené na minulost (zhodnocení praxe, záznam a srovnávání výsledků),
- metody zaměřené na přítomnost (assessment centre, sociogram, pozorování na místě, mystery shopping),
- metody zaměřené na budoucnost (supervize, MBO, BSC).

Fáze identifikace vzdělávací potřeby shromažďuje tedy všechny informace získané těmito i jinými metodami za účelem poskytnutí kvalitní základny pro vytváření strategie vzdělávání a pro její realizaci (srov. Armstrong, 1999).

Když jsme na počátku této kapitoly hovořili o cílech vzdělávání, nyní můžeme směle říci, že cíle jsou odvozeny z potřeb - ať už z potřeb samotného pracovníka, nebo celé organizace a jejího strategického záměru. Pro realizaci strategie zaměřené na rozvoj jednotlivce si představíme oblast, týkající se identifikace vzdělávacích potřeb jednotlivých pracovníků.

¹¹ jak bylo uvedeno v subkapitole 2.4 Řízení pracovního výkonu, tato koncepce prohlubuje vazbu mezi pracovním výkonem a vzděláváním tím, že dohoda či smlouva o pracovním výkonu v sobě obsahuje i dohodu o vzdělávání a rozvoji, které v zájmu plnění pracovních úkolů pracovník absolvuje

3.2.1 Identifikace vzdělávacích potřeb jednotlivých pracovníků

Vzdělávání musí mít daný účel, který lze definovat jedině v případě, že jsou systematicky identifikovány a analyzovány potřeby. „Analýza potřeb vzdělávání se zčásti soustřeďuje na definování rozdílu mezi tím, co se děje, a tím, co by se mělo dít. To je vlastně to, co by mělo překlenout vzdělávání, tj. rozdíl mezi tím, co lidé znají a mohou dělat, a tím, co by měli znát a být schopni dělat.“ (Armstrong, 1999, s. 538) Jedná se tedy o „...jakoukoliv disproporci mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co vyžaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn.“ (Koubek 2009, s. 261).

Můžeme si uvést, jak nahlíží na tuto diagnostiku například Rosemary Thomson (2007), která schopnosti a z nich vyplývající potřeby pracovníků řadí do tří kategorií, u nichž lze poskytnout různé možnosti rozvoje:

- schopný vykonávat práci na současném pracovním místě,
- ještě ne zcela schopný vykonávat práci na současném místě,
- více než schopný vykonávat práci na současném místě.

Jedinec	Možnost rozvoje
Více než schopný	1. nabídnout odpovědnější a podnětnější příležitosti
	2. povýšit, změnit obsah práce na pracovním místě nebo mu přidělit náročnější práci
Schopný	poskytnout vzdělávání a rozvoj pro následující vyšší stádium schopností
Ne zcela schopný	1. identifikovat oblasti, v nichž se objevují slabiny
	2. poskytnout vzdělávání a rozvoj za účelem dosažení potřebné schopnosti

Tab. č. 2: Potřeby vzdělávání u jednotlivých pracovníků (srov. Thomson 2007)

Belcourt a Wright (1998) uvádějí tři racionální důvody, proč by organizace měly analyzovat potřeby pracovníků:

1. Základní východisko – definuje standard pro výkonnost, na jehož základě pak můžeme měřit zlepšení, získané informace umožňují:

- určit, co již pracovník zná,

- odhadnout finanční náklady současného výkonu,
- navrhnout vzdělávací program „ušitý pracovníkovi na míru“,
- testovat zlepšení jeho pracovního výkonu,
- provést analýzu poměru mezi vynaloženými finančními prostředky a výsledným přínosem vzdělávání pro organizaci.

2. Právní zodpovědnost zaměstnavatele – organizace má odpovědnost za posouzení znalostí a dovedností pracovníka v oblastech, které jsou upraveny právními normami.

3. Morální závazek zaměstnavatele – organizace má vůči pracovníkovi také morální závazek posuzovat jeho znalostní a dovednostní úroveň a jeho potřeby vůči požadavkům organizace, a snížit tak vliv zapomínání a zastarávání jejich dovedností.

Pro určení konkrétních vzdělávacích potřeb jednotlivých pracovníků se vychází z **analýzy pracovních míst**, kde je nutné diagnostikovat (srov. Armstrong, 1999):

- všechny problémy, s nimiž se pracovník setkává ve své pracovní funkci při osvojování si základních dovedností a při snaze o jejich aplikaci,
- jakékoliv nedostatky ve výkonu pracovníka, které vyplývají z mezer ve znalostech, z nedostatku dovedností a motivace (a které je třeba zlepšit pomocí vzdělávání),
- jakékoliv oblasti, kde úroveň schopností neodpovídá očekávanému standardu,
- oblasti, kde budoucí změny pracovních procesů signalizují potřebu vzdělávání,
- zjistit také, jak se vzdělávání realizuje v současnosti a jaká je jeho efektivita.

Výsledkem této analýzy pracovních míst by měla být **specifikace vzdělávání**, ze které vyplývá řada charakteristik nebo vlastností:

- **znalosti** – odborné, technické, komerční znalosti a informace,
- **dovednosti** – co pracovník potřebuje být schopen dělat (dovednosti manuální, intelektuální, mentální a percentuální), aby jeho znalosti byly efektivně využity, dovednosti se mohou zlepšovat díky opakovanému vzdělávání, výcviku a praxi,
- **schopnosti** – pracovní schopnosti,
- **postoje** – dispozice chovat se nebo pracovat takovým způsobem, který je vhodný pro dosažení cílů práce,
- **normy výkonu** – určení, čeho musí být pracovník schopen dosáhnout,
- **možnosti** – jaké podmínky má pracovník k tomu, aby splnil požadovaný výkon,
- **motivace** – přestože mám veškeré podmínky pro splnění výkonu, nemusí být dostatečně motivován.

V praxi se vedoucím pracovníkům nebo HR specialistům osvědčilo čerpat informace o jednotlivých pracovnících např. z personálních karet, z výsledků zkoušek, testů a certifikací.

Nejdůležitějším zdrojem je ale pravidelné hodnocení zaměstnanců, které je základním nástrojem identifikace potřeb vzdělávání každého jednotlivce, avšak funguje jenom tehdy, je-li systém hodnocení dobře nastaven. To mimo jiné znamená, že manažeři na všech úrovních hodnocení aktivně provádí - jsou k hodnocení sami plně způsobilí a zároveň motivováni k jeho realizaci (srov. Brázdová, 2008).

3.3 Plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků

Na základě identifikace potřeb již víme, co by mělo být předmětem vzdělávací aktivity a kdo bude příjemcem vzdělávání. Dalším přirozeným krokem v tomto cyklu je pak sdružit různé potřeby do jasně formulovaných rozvojových cílů a podle nich pak naplánovat vzdělávací aktivity, které odstraní vzdělávací mezeru nebo se zaměří na rozvoj žádoucím směrem (srov. Hroník, 2007).

Koubek (2009) uvádí, že fáze **identifikace potřeby plynule vrůstá do fáze samotného plánování vzdělávání**. Již ve fázi identifikace potřeby vzdělávání se objevují návrhy předběžných plánů, priority vzdělávání a formulují se první úkoly. Samotná fáze plánování vzdělávání řeší především otázky rozpočtu, časového plánu, pracovníků, kterých se bude vzdělávání týkat, oblastí, obsahu a metod vzdělávání apod.

Hroník (2007) hovoří o této fázi jako o designu vzdělávací aktivity, vyjadřuje také její bezprostřední spojitost s identifikací. Nejdříve vychází z cíle a zaměření vzdělávací aktivity, design samotný znamená pět elementů:

- kontext – společnost, kultura, firma a její strategie,
- student – zde zahrnuje mj. např. teorii učení, styly učení apod.,
- obsah – téma,
- lektor – interakce, didaktika včetně uplatnění učebních zásad, strategií a taktik,
- prostředí – např. virtuální, outdoorové atd.

Po základním popisu těchto elementů vytváří celkový koncept, který dále rozpracovává do konkrétního vzdělávacího programu.

Dobře vypracovaný plán vzdělávání pracovníků by měl podle Koubka (2009) odpovídat na následující otázky:

1. JAKÉ VZDĚLÁVÁNÍ MÁ BÝT ZABEZPEČENO? (obsah vzdělávání).
2. KOMU? (kritéria výběru účastníků, musí opět vycházet ze strategie organizace).
3. JAKÝM ZPŮSOBEM? (na pracovišti při výkonu práce, mimo pracoviště, metody, režim vzdělávání).
4. KÝM? (interní či externí vzdělavatelé, vzdělávací instituce, organizační zabezpečení).
5. KDY? (časový plán, termín).
6. KDE? (místo konání, zajištění ubytování, stravování, dopravy a ost. služeb).

7. ZA JAKOU CENU? (s jakými náklady, rozpočtová stránka plánu).

8. JAK SE BUDE HODNOTIT VZDĚLÁVÁNÍ, JEHO ÚČINNOST? (kdo a kdy bude hodnotit, metody hodnocení).

Ve fázi plánování vzdělávání se velká pozornost věnuje také volbě správných a účinných **metod vzdělávání**. Pro účely zkoumání naší práce se touto problematikou nebudeme větší měrou zabývat, protože není podstatná k dosažení cíle bakalářské práce.

Třetí fází cyklu systematického vzdělávání pracovníků v organizaci je samotný proces vzdělávání, tedy **realizace vzdělávací aktivity**, který je třeba soustavně monitorovat, aby se zabezpečilo, že probíhá podle plánu a schváleného rozpočtu. Protože vzdělávání pracovníků je zpravidla nákladnou záležitostí, musí vedoucí pracovníky organizace zajímat, do jaké míry byly stanovené cíle vzdělávání splněny a jak se přitom osvědčily použité metody. Proto v cyklu systematického vzdělávání pracovníků následuje čtvrtá, nejdůležitější fáze, kterou si nyní představíme.

3.4 Vyhodnocování vzdělávání

Jedná se o **vyhodnocování výsledků vzdělávání a vyhodnocování účinnosti vzdělávacího programu a použitých metod** (srov. Koubek, 2009). Tuto fázi lze adekvátně nazvat i zpětnou vazbou – měření efektivity vzdělávací aktivity (srov. Hroník, 2007).

Obecně se však problematice zpětné vazby a jejího měření věnuje velmi málo pozornosti i ze strany autorů odborné literatury řízení lidských zdrojů. Oproti předchozím fázím systematického cyklu vzdělávání (identifikace a realizace vzdělávání) jde u vyhodnocování vzdělávání o poměrně složitý proces, který lze v praxi snadno zanedbat, aniž se krátkodobě toto zanedbání výrazně projeví. Vodák a Kucharčíková (2007) uvádějí možné důvody zanedbávání či dokonce vynechávání této fáze:

- vyhodnocování je náročné na získávání potřebných informací, přičemž výsledky mohou být často posuzovány příliš subjektivně,
- vyžaduje mnoho času a úsilí, spoluúčast účastníků, lektorů, popřípadě vynaložení dalších finančních prostředků,
- některé přínosy vzdělávání je obtížné kvantifikovat.

Základním problémem fáze vyhodnocování je podle Koubka (2009) také stanovení kritérií hodnocení pro jejich **obtížnou kvantifikovatelnost**, jak již jsme uváděli ve fázi identifikace vzdělávacích potřeb. Úroveň vzdělávání nebo velikost změny lze zjistit jen nepřímo, často dosti spekulativními způsoby. Integrojícím způsobem se této problematice věnuje Hroník (2007), který nám představuje konkrétní metody a nástroje vhodné k měření efektivity vzdělávacích aktivit.

V odborné literatuře můžeme zachytit několik přístupů k vyhodnocování účinnosti vzdělávacích programů, nejvíce rozšířený a citovaný je čtyřúrovňový model, který v různých obměnách zmiňuje více autorů (Armstrong, 1999, Belcourt a Wright, 1998, Bělohlávek a kol., 2001, Hroník, 2007). Podle tohoto modelu by hodnocení mělo vždy začínat na první úrovni a poté, jak čas a náklady dovolí, může postupně stoupat do dalších úrovní. Informace z každé předešlé úrovně přitom slouží jako základ pro hodnocení vyšší úrovně. Takto každá následující úroveň zpřesňuje míru efektivity vzdělávacího programu, ale současně vyžaduje přesnější a časově náročnější analýzu.

Úroveň	Co se měří	Popis a charakteristika hodnocení	Metody hodnocení, příklady hodnocení
1	REAKCE Líbilo se jim to?	jaké pocity mají účastníci vzdělávání, jak jsou spokojeni	dotazníky, hodnotící listy, ústní reakce – rozhovory
2	UČENÍ Naučili se to?	do jaké míry rozšířili účastníci své znalosti, zlepšili dovednosti, změnili postoje	test před vzděláváním a po ukončení vzdělávání, rozhovory, pozorování
3	CHOVÁNÍ Použili to na pracovišti?	do jaké míry změnili účastníci své chování a jednání na pracovišti, jak udržitelná tato změna je	pozorování a rozhovory prováděné po delším čase, který od vzdělávání uplynul
4	VÝSLEDKY Došlo ke změně efektivity?	výsledky hodnocení vlivů vzdělávání do pracovního prostředí - tato úroveň je těžko uchopitelná, promítá se běžného systému řízení	podávání zpráv, ekonomických ukazatelů (zvýšení produkce, zdokonalení kvality)

tab. č. 3: Úrovně hodnocení vzdělávací akce (srov.

<http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>)¹²

Hroník (2007, s. 177) výstižně poukazuje, že pokud chceme „měřit efekt vzdělávací aktivity, musíme balancovat mezi něčím mnohdy tak iracionálním jako je hodnocení spokojenosti a něčím, co je faktickým, ale zároveň v málo výlučném vztahu k vzdělávací

¹² Kirkpatrickovi čtyři úrovně hodnocení používané při hodnocení efektivity vzdělávání vytvořené Donaldem Kirkpatrickem poprvé publikované v roce 1959.

aktivitě (např. obrat)“. Tvrdí, že základní problém je také ten, že **efekt vzdělávání působí s velkým zpožděním**, při kterém není možné oddělit podíl všech možných vlivů.

I když můžeme mít řadu výhrad k měření spokojenosti nebo k měření vztahu vzdělávací aktivity a samotného pracovního výkonu, je zapotřebí obojí v praxi provádět. K objektivitě získaných dat a k eliminaci nedokonalosti měřících nástrojů přispěje správný výběr a vzájemné sladění vybraných metod a nástrojů hodnocení.

3.5 Demingův cyklus při plánování vzdělávání a rozvoje

Na závěr poslední kapitoly teoretické části mi dovoluete představit manažerskou techniku Demingův cyklus – PDCA. Řadí se mezi manažerské techniky plánování, své uplatnění má i v procesu řízení změn a v procesu zlepšování (srov. Cimbalníková, 2007). Protože se jedná o metodu postupného zlepšování probíhající formou opakovaného provádění čtyř základních činností, zvolila jsem ji jako vhodnou pomůcku pro realizování cyklu systematického vzdělávání pracovníků v organizaci.

P – Plan – naplánování zamýšleného zlepšení (záměr)

- Současný proces musí být plánován dříve než jeho skutečná realizace: plán zahrnuje identifikaci příležitostí pro zlepšení (zpravidla na místě přes pracovníka nebo vedoucího týmu), analýzu současného stavu a vytvoření nového konceptu (nejlépe se zapojením pracovníka), popis řešeného problému, stanovení cílů, určení postupů a metod včetně popisu jednotlivých činností.

D – Do – realizuj, uskutečni tento záměr

- Po vypracování plánu je dalším krokem zavedení popsaných činností vedoucích k uskutečnění stanovených cílů. Tato fáze nám dává odpovědi na otázky co, jak, kdo a kdy udělá.

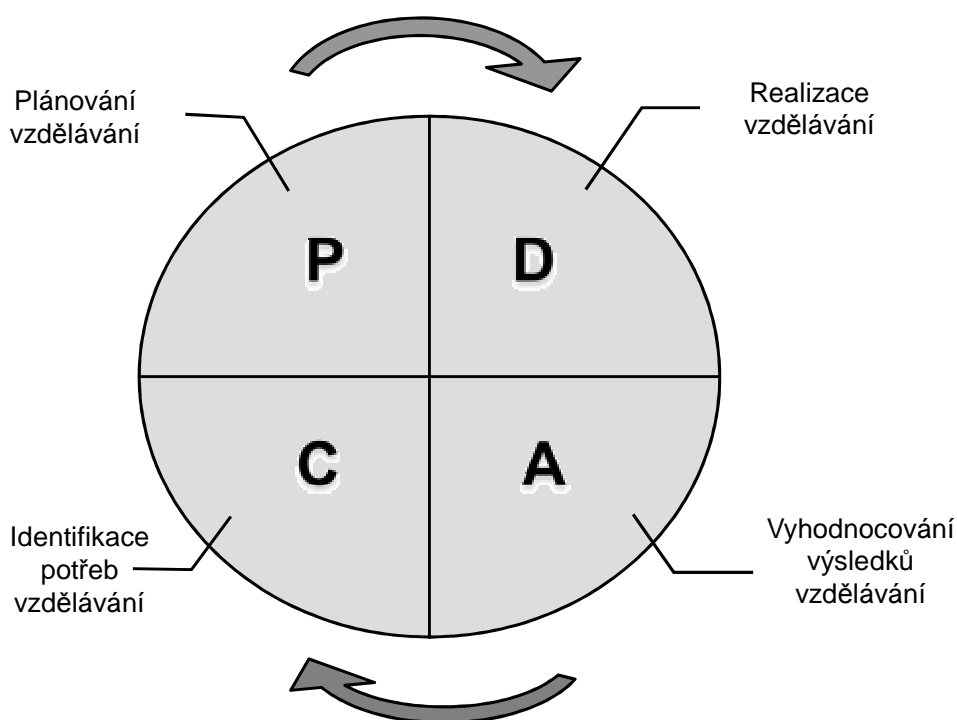
C – Check – proved' kontrolu, celkově vyhodnot' dosažené výsledky

- Jedná se o ověření a analýzu dosažených výsledku realizace oproti původnímu záměru (sledování výsledků a jejich porovnání s plánem).

A – Act – akce, jednej, proved' korekce, úpravy, pokud výsledky neodpovídají plánovaným záměrům, naplánuj, urči záměr zlepšení,

- Fáze jednání zahrnuje rozsáhlé organizační aktivity (např. změny pracovních plánů, poskytování školení, úprava struktury a procesů organizace) a možná také velké investice. Na základě předchozí kontroly provedeme nápravné činnosti, které mají za následek změnu plánů, priorit, záměrů.

Předmětem zkoumání této práce je systém vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků školy, který můžeme porovnat právě s modelem systematického vzdělávání pracovníků. Graficky lze znázornit takto:



Obr. č. 9: Demingův cyklus systematického vzdělávání

Tuto obsáhlou kapitolu jsme věnovali jednomu z nejdůležitějších úkolů personálního řízení - vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci. Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizacích tvoří neoddelitelnou součást celkové strategie organizace. Působí prospěšně jak na pracovníky, tak i na celou organizaci. Jde o investici do budoucnosti organizace.

Vysvětlili jsme si, proč považujeme systematické vzdělávání pracovníků za nejefektivnější způsob vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci, analyzovali jednotlivé fáze tohoto procesu a představili stanoviska různých odborníků k této problematice. Představili jsme si manažerskou techniku plánování, kterou můžeme využít pro sledování systematického vzdělávání pracovníků v organizaci.

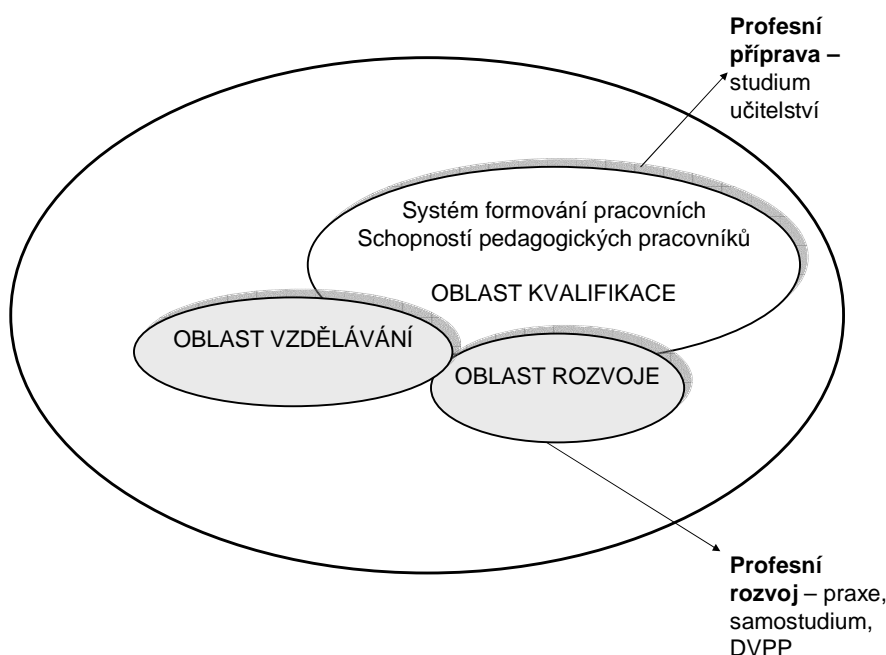
II. EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem empirické části bakalářské práce, a tedy jejími předpokládanými výstupy, je zjistit, jak probíhá systém vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků ve školách. Jakým způsobem přistupují ředitelé škol k identifikaci potřeb vzdělávání, k plánování vzdělávání, k vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacích programů? Před zahájením samotného šetření budu analyzovat specifickou oblast vzdělávání a rozvoje pracovníků ve školství zaměřenou na pedagogické pracovníky. Formou studia platné legislativy v této oblasti vymezím specifika této oblasti, jednotlivé aspekty ve vzdělávání a rozvoji zkoumaných objektů. Zdůvodním a definuji objekty zkoumání a na základě teoretických východisek a platné legislativy vypracuji dotazník, kterým se pokusím zjistit, jak skutečně probíhá systém vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků na středních školách v Olomouckém kraji. Výsledky šetření porovnáám s teoretickými východisky a pokusím se navrhnout nový lepší systém rozvoje a vzdělávání pracovníků škol.

3 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL

V teoretické části této práce byla představena oblast formování pracovních schopností člověka, nyní se zaměříme konkrétně na systém formování pracovních schopností pedagogického pracovníka.

Pro názornou ilustraci jsem vytvořila následující obrázek č. 10, který vychází z obecného systému formování pracovních schopností člověka (Prášilová, 2006). Na základě tvrzení Kohnové (2004) jsem zaznačila, kde se nachází formování schopností pedagogických pracovníků.



Obr. č. 10: Systém formování schopností pedagogických pracovníků (srov. Kohnová, 2004 s. 59 a Prášilová, 2006, s. 114)

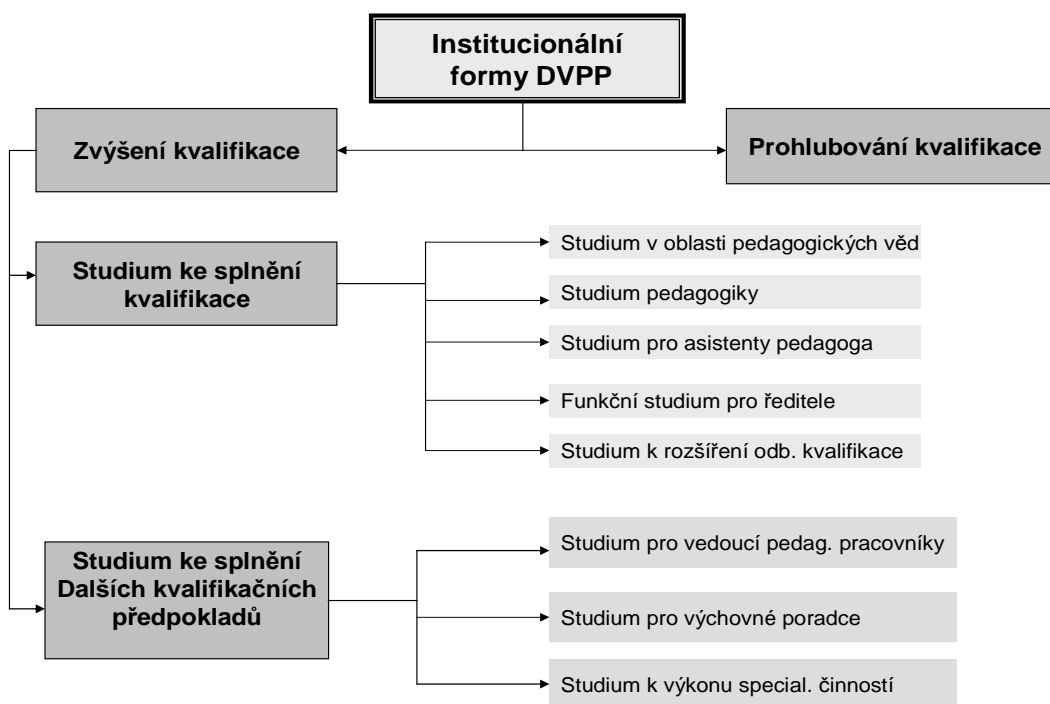
4.1 Analýza legislativy specifické oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) legislativně definuje jednak zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů¹³, vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, a v obecné rovině i Školský zákon a Zákoník práce (tj. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a zákon č. 262/2006 Sb. ve znění platných předpisů).

¹³ Tato právní úprava se nevztahuje na pedagogické pracovníky soukromých a církevních škol.

Pedagogičtí pracovníci mají povinnost dalšího vzdělávání, kterým si prohlubují kvalifikaci – což znamená obnovování, udržování a doplňování kvalifikace (srov. zákon č. 262/2006 Sb. ve znění platných předpisů a zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, označuje souhrnně formy studia, kterými si pedagogický pracovník prohlubuje odbornou kvalifikaci jako průběžné vzdělávání (§ 10 vyhlášky). Valenta (2010) uvádí, že mimo tyto uvedené povinnosti má pedagogický pracovník právo - nikoliv povinnost - si svoji kvalifikaci studiem zvýšit (zvýšení znamená změnu hodnoty kvalifikace).

Formy dalšího vzdělávání jsou v podstatě znázorněny na obr. č. 11, jedná se o institucionální vzdělávání – prostřednictvím akreditovaných vzdělávacích zařízení včetně vysokých škol. Druhy a podmínky dalšího vzdělávání stanovuje MŠMT vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.



Obr. č. 11: Obecné schéma institucionálních forem dalšího vzdělávání (Valenta, 2010, s. 255)

Další formou DVPP je samostudium, ke kterému pedagogičtí pracovníci využívají pracovního volna v rozsahu 12 pracovních dní ve školním roce a jehož specifikace je plně v kompetenci ředitele školy.

Důležitost DVPP je zdůrazňována také v klíčových školských dokumentech – Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v ČR a Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR. Tyto zásadní dokumenty české vzdělávací politiky však hovoří o DVPP pouze obecně jako o jedné ze strategických linií, která má udávat základní trendy změn v paradigmatu vzdělávání. Jsou zde například doporučeny oblasti, na které by se mělo DVPP zaměřit (týkající se dosud jen základního školství), a cíle DVPP, které ale do dnešního dne nejsou řádně splněny – např. dobudovat systém DVPP, založit kariérový a platový postup pedagogických pracovníků (Bílá kniha).

Nemůžeme si nepovšimnout řady diskuzí o tzv. standardu učitelské profese, o kterém se v posledních letech diskutuje na různých úrovních vzdělávacího systému v ČR. Smyslem tohoto standardu by mělo být jasné definování rolí, funkcí a činností učitele vzhledem k potřebám společnosti a transformaci vzdělávání a měl by tedy být propojen se systémem DVPP. Tvorba standardu pedagogické profese je také speciálním projektem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), jehož hlavním cílem je zvýšit úroveň procesu vzdělávání na všech školách v ČR pomocí zintenzivnění profesní kvalifikaci učitelů. Snaží se nalézt způsob, jak celý systém dalšího vzdělávání a profesního růstu provázet také se standardy a možnou atestací. *„Počítáme s tím, že by si učitel formuloval určitý cíl ve vztahu k požadavkům standardu a také k aktuálním potřebám školy... A systém DVPP by měl umět nabídnout potřebné přednášky a semináře, zážitkové akce, workshopy... Pro začínající učitele by měly existovat pravidelné příležitosti k výměně zkušeností v regionálních centrech. Vzdělávání by mělo být mnohem cílenější.“* (Košťálová, 2009) Ministerstvo plánuje, že standard bude testován v nejbližších letech společně s ostatními prvky systému podpory profesního rozvoje učitelů (atestace, systém DVPP, uvádějící učitelé, změny financování, legislativní změny). Takto připravený systém by mohl být zaváděn do praxe v rozmezí let 2012 – 2015.

Některé články vzdělávacího systému vyjádřili podporu úsilí MŠMT vypracovat standard kvality profese učitele. Např. Asociace děkanů pedagogických fakult univerzit ČR, Asociace profese učitelství, Stálá konference asociací ve vzdělávání a Národní ústav odborného vzdělávání. Doporučují vytvořit diferencované standardy pro různé úrovně učitelských profesí z důvodu výrazných specifik práce učitelů v různých typech a stupních vzdělávání a tyto standardy by pak měly sloužit ke koncipování účinného systému DVPP a v budoucnu se stát základem pro systém profesního růstu na několika úrovních (Standard kvality profese učitele).

4.2 Výběr objektu zkoumání a volba metodického nástroje šetření

Po analýze legislativy z oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nastal čas zjistit, jak probíhá vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků v praxi. Jako objekt zkoumání bakalářské práce jsem zvolila střední školy¹⁴ v Olomouckém kraji, a to zejména z důvodu rostoucí konkurence mezi těmito školami. Tento stav by totiž mohl vyprovokovat ředitele ke zlepšení, inovacím, změnám, a to i v oblasti rozvoje a vzdělávání svých pracovníků. Neboť žáci a rodiče se mohou při rozhodování, kterou střední školu zvolí, zajímat o tu, která má nejlepší lidské zdroje – učitele jako nositele a „předavatele“ znalostí, postojů a především kompetencí. Dle výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Olomouckém kraji (poslední uvedená z roku 2008/2009) je ve středních školách největší zastoupení (11 %) nekvalifikovaných pedagogických pracovníků v porovnání s mateřskými a základními školami (7 - 9 %).

V počátku výzkumného záměru jsem chtěla jako podpůrnou techniku šetření využít analýzu dokumentů – plánů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které bych získala z webových stránek středních škol. Tyto stránky informují nejen o nabídce školy, jejích službách a aktivitách, ale obsahují také různé dokumenty školy, mezi kterými může být výroční zpráva o činnosti školy. Ředitelé škol jsou povinni tento dokument vytvářet a uvádět mimo jiné také údaje o personálním zabezpečení, činnosti školy a údaje týkající se dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků za uplynulý školní rok (Vyhláška č.15/2005 Sb. v platném znění). Dále také na základě zákona vydávat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (zákon č. 563/Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků).

Po prostudování webových stránek škol jsem zjistila následující poznatky, které znemožnily použít tuto metodu jako relevantní a získat tak potřebné informace:

1. ne všechny střední školy mají aktuální webové stránky obsahující sekci dokumenty školy (s výroční zprávou o činnosti školy).
2. výroční zpráva o činnosti školy není zveřejněna na webových stránkách (je uvedeno, že se nachází k nahlédnutí u ředitele školy).
3. v případě, že tato zpráva je na webových stránkách zveřejněna a obsahuje část týkající se personálního zabezpečení a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, neodpovídá tato část cíli této bakalářské práce (ve většině případů se

¹⁴ Střední vzdělávání se dosud uskutečňuje ve třech stále relativně oddělených druzích škol: všeobecně na gymnáziích, odborně technické, ekonomické, zemědělské, umělecké apod., převážně na středních odborných školách a učňovské na středních odborných učilištích (Bílá kniha, s. 51).

jedná o pouhý výčet pracovníků, jejich dosaženého vzdělání a druhu studia, ve kterém se v daném školním roce vzdělávali).

Jako hlavní metodický nástroj, který jsem tedy zvolila pro šetření, jakým způsobem probíhá systém vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků škol, je dotazníkový průzkum. A to i přes jeho značné nevýhody. Slabinami tohoto, v praxi tak rozšířeného výzkumného nástroje, jsou zejména tato fakta:

- respondenti nemusí odpovídat pravdivě a údaje mohou být zkreslené,
- nízká návratnost nebo ovlivnění výběru respondentů (údaje nejsou reprezentativní).

Pro výzkumné šetření jsem se rozhodla oslovit ředitele středních škol zřizovaných Olomouckým krajem, jejichž seznam je uveřejněn na webových stránkách Olomouckého kraje. K dispozici je tedy soupis cílové skupiny respondentů, který obsahuje 67 středních škol zřizovaných Olomouckým krajem.

Otázkou ale je, jak zajistit dostatečnou návratnost vyplněných dotazníků, tak aby vzorek byl ještě reprezentativní. V dnešní době, kdy je výzkumný terén v tak malém prostoru poněkud „zamořen“, jsou mnozí ředitelé a samotní pedagogičtí pracovníci často doslova zahlceni různými dotazníky a rozhovory. V takové situaci by byl vhodný nenáročný dotazník, který lze relativně rychle a pohodlně vyplnit. Způsob distribuce dotazníků jsem proto zvolila elektronickou cestou s on-line vyplňováním, které šetří čas při vyplňování i zpracování výsledků. Předpokládanou návratnost dotazníků jsem stanovila reálně na hranici 20-30 %, která bude ještě korektní pro bakalářskou práci a výsledky šetření bude možné interpretovat a vyvozovat z nich solidní závěry.

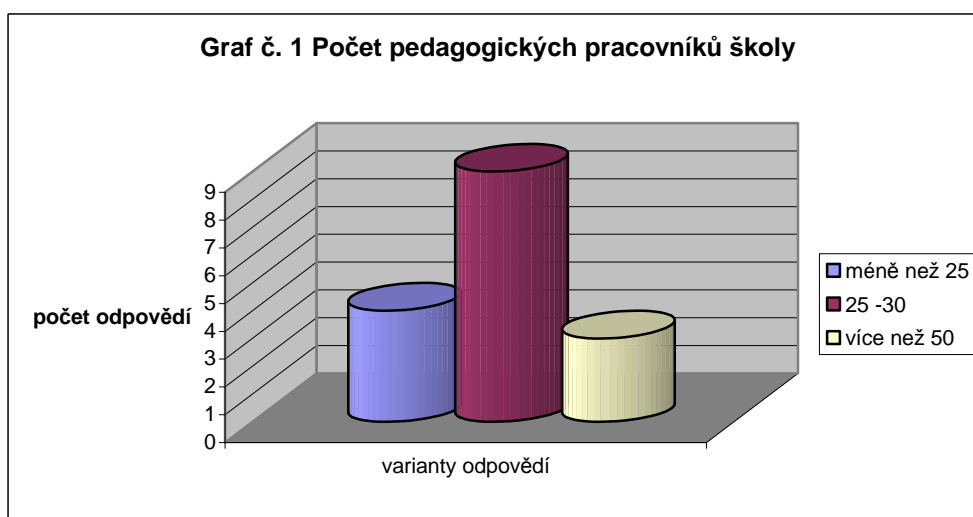
S přihlédnutím ke všem negativním jevům jsem na základě teoretických východisek vypracovala dotazník pro ředitele středních škol v Olomouckém kraji, který jsem zaslala na uvedené elektronické adresy společně s motivačním dopisem, který obsahoval název webového rozhraní, kde se dotazník nachází (www.dotaznikbp.ic.cz/index.php). Jedná se o strukturovaný dotazník, jenž obsahuje uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky s jednoduchými variantami řešení, aby neodrazoval respondenty od vyplnění. Vytvořené otázky byly konzultovány s kolegy - řediteli základních a mateřských škol studujícími obor školský management, kteří mi byli nápomocni kritickými připomínkami a radami.

Dotazník je uveden v příloze č. 1. Při vyhodnocení dotazníkového šetření jsem postupovala podle metody kvantitativního výzkumu (Chrásková, 2003). Data získaná tímto šetřením jsem zpracovala do tabulky a následně převedla do grafů, které budu interpretovat. Celkem se do šetření zapojilo 16 ředitelů středních škol v Olomouckém kraji. Přestože návratnost dotazníků byla dle očekávání nízká a výsledky šetření nemůžeme příliš zobecnit, pro splnění cíle naší práce ji považuji za dostačující.

5 ANALÝZA PERSONÁLNÍ PRÁCE VE ZKOUMANÝCH ŠKOLÁCH

Cílem této kapitoly je porovnat teorii uvedenou v kapitole 2 Personální práce a její úloha v organizacích s praxí na školách. Šetření, jak probíhají personální práce v oslovených středních školách, bylo věnováno 9 dotazníkových otázek z celkových 17 otázek.

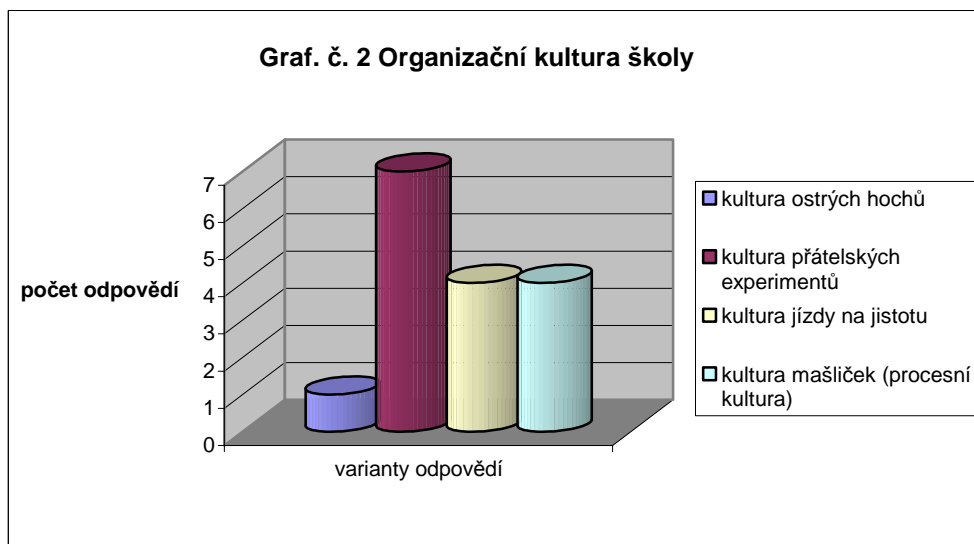
Z grafu č. 1 si lze učinit základní představu o složení výběrového souboru – do šetření se zapojilo 56 % škol, které mají 25–30 pedagogických pracovníků, 25 % škol s 25–50 zaměstnanci a 19 % škol, které mají více než 50 zaměstnanců. V teoretické části jsme si uváděli příklad velké organizace, kde počet personalistů vůči ostatním zaměstnancům je v poměru 1:100. Školy, které se zapojily do tohoto šetření, jsou velikostně menší a postačuje jim tedy jeden pracovník zabývající se personálními záležitostmi. Otázkou zůstává, zda tuto pozici zastává ředitel (nebo zástupce ředitele) školy a jakými personálními záležitostmi se jako „top manažer“ zabývá.



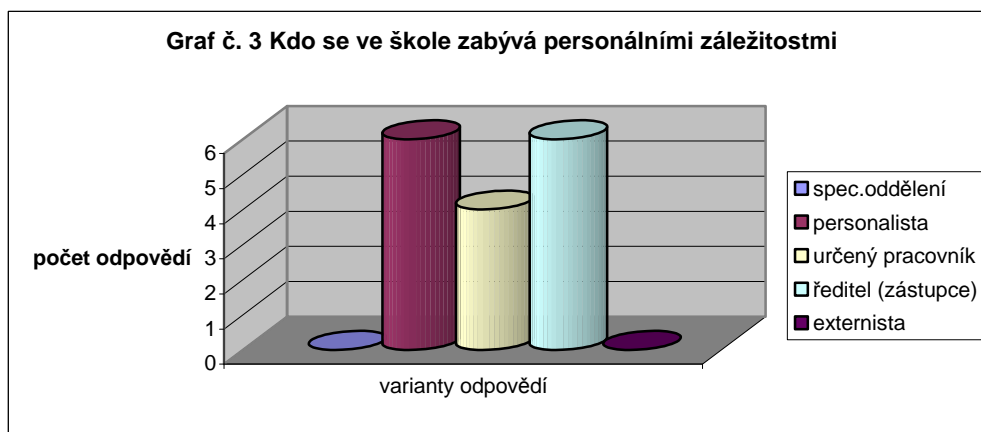
Po tomto úvodním představení školy následovala rozsáhlejší otázka. Ředitelé škol měli označit, která z uvedených organizačních kultur a jí odpovídající strategie rozvoje pedagogických pracovníků se nejvíce podobá té jejich. Většina ředitelů (44 %) uvedla, že kultura v jejich škole se vyznačuje týmovou spoluprací, komunikací a pospolitostí, kdy pracovníci oceňují vzájemné nápady a v organizaci je výrazný podíl organizačního učení. Ze znázornění grafu č. 2 je patrné, že se jedná o tzv. kulturu „přátelských experimentů“, kterou jsme si definovali v teoretické části bakalářské práce (kapitola 2.5). 25 % ředitelů se domnívá, že se jejich organizační struktura vyznačuje důkladným plánováním, snahou nedopustit se chyby, rovnováhou mezi organizačním a individuálním rozvojem pracovníků. V teorii označována jako kultura „jízdy na jistotu“. Stejná velká skupina ředitelů (25 %) ztotožnila jejich organizační kulturu s procesní kulturou, důrazem na formální náležitosti a přesné postupy, kdy při rozvoji a vzdělávání je kladen důraz především na certifikované programy. Jedná se o tzv. „kulturu mašliček“. Pouze jeden ředitel uvažoval, že se ve škole

orientují především na špičkový výkon pracovníků a při rozvoji a vzdělávání je uplatňována strategie zaměřená na jednotlivce (tzv. kulturu „ostrých hochů“).

V této části lze implicitně pozorovat, jak rozličné jednotlivé kultury ve školách panují, jak pohledy ředitelů škol na mnohdy obdobné školy mohou být jiné. Každá škola má svou vlastní organizační kulturu, a proto i strategie rozvoje a vzdělávání jejich pracovníků musí být logicky různorodé a specifické.

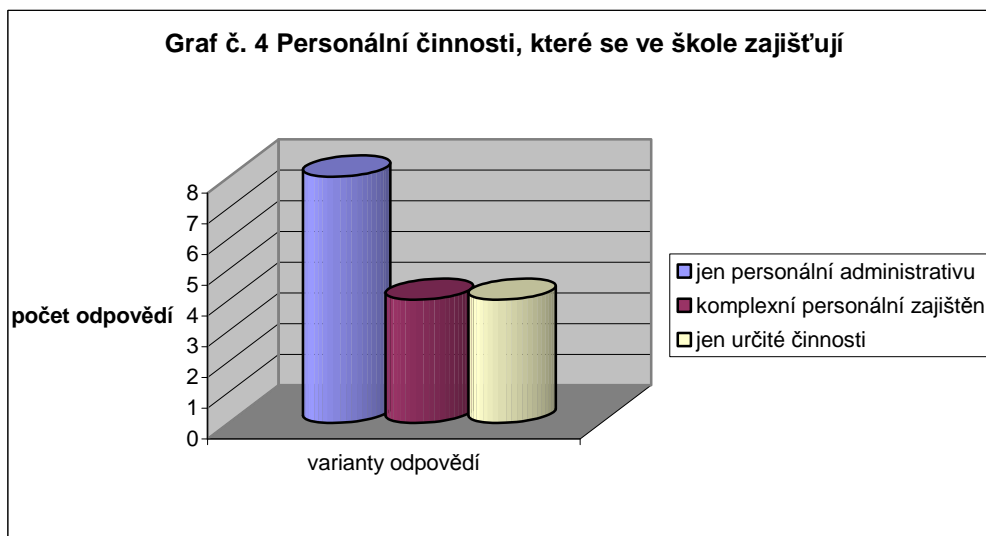


Graf č. 3 znázorňuje, že ve zkoumaných školách nemají pro personální záležitosti určené speciální oddělení, ani je neprovádí externí pracovník nebo firma. 38 % škol má svého personalistu, ve stejném počtu škol se této činnosti věnuje ředitel nebo zástupce ředitele a 25 % škol má určeného pracovníka, který se personálními činnostmi ve škole zabývá. Jak uvedli respondenti, jedná se zpravidla o ekonomicko-správního zaměstnance, který má ve své pracovní náplni do jisté míry i správu personálních záležitostí.



Dalším okruhem byla identifikace personálních činností, které jsou na zkoumaných školách prováděny.

Z grafu č. 4 vyplývá, že 50 % škol zajišťuje pouze personální administrativu, např. zakládání pracovních smluv a mzdové agendy. 25 % ředitelů škol odpovědělo, že se zabývá komplexním personálním zajištěním (v nabídce odpovědi měli uvedenu např. analýzu pracovního místa, plánování, výběr a přijímání pracovníků, hodnocení, odměňování, vzdělávání a rozvoj, kompletní péče o pracovníky). Dalších 25 % uvedlo, že zajišťují jen některé personální činnosti, které blíže nespecifikovali.

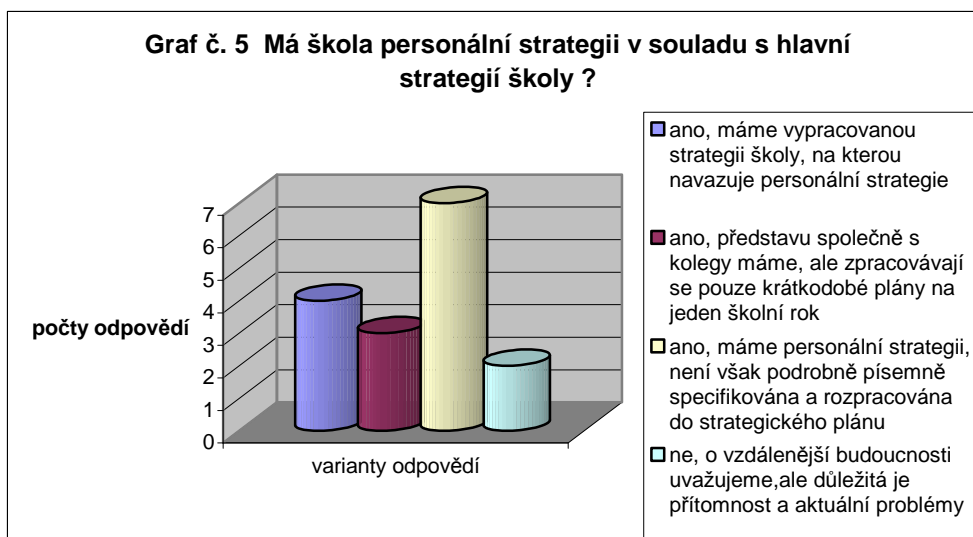


Ve snaze dozvědět se, zda má škola zvolenou personální strategii, která je v souladu s hlavní strategií školy, bylo respondentům vysvětleno, že smyslem personální strategie je vytváření konkurenční výhody v oblasti pracovníků a jejich rozvoje v časovém horizontu 3 a více let.

Cílem této náročnější a obsáhlé otázky nebylo zjistit konkrétní strategii školy, protože know-how se neprozrazuje, ale zda vedení školy vůbec uvažuje strategicky i v oblasti personálního rozvoje svých pedagogických pracovníků.

Z grafu č. 5 lze vyčíst, že 25 % škol má vypracovanou strategii školy, na kterou navazuje strategie v oblasti rozvoje pracovníků. 44 % ředitelů škol uvádí, že mají personální strategii, která však není písemně specifikována a rozpracována do strategického plánu. 19 % škol má určitou strategickou představu, ale zpracovávají pouze krátkodobé plány na jeden školní rok a 12 % ředitelů nemá vypracovanou strategii školy ani personální strategii a řeší hlavně přítomnost a aktuální problémy.

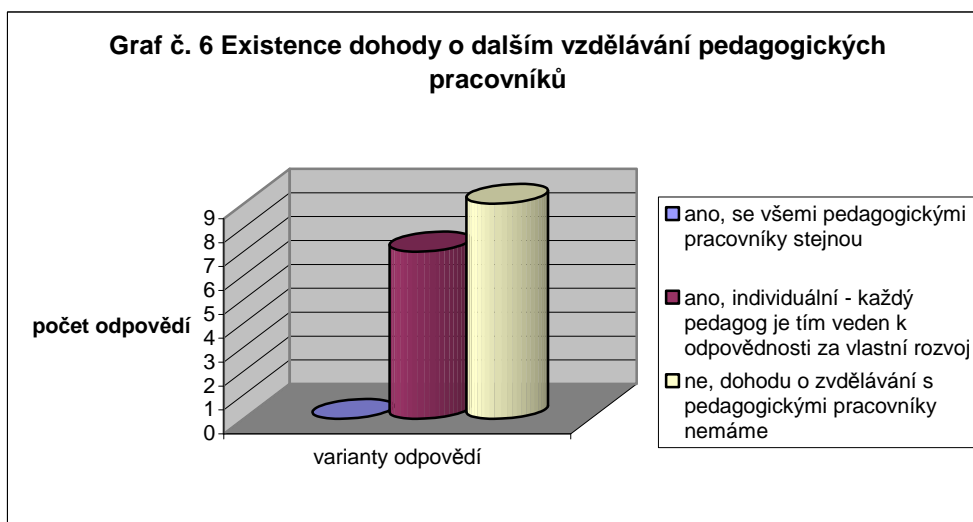
Můžeme usoudit, že převážná většina škol nemá vypracovanou personální strategii, která vychází z celkové strategie a z formulování vize. Dalším poznatkem je, že tyto školy nemají vypracovaný ani dlouhodobý plán dalšího vzdělávání na období 3–5 let.



Graf č. 6 zjišťoval existenci dohody o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků na základě systémové koncepce řízení pracovního výkonu v organizacích.

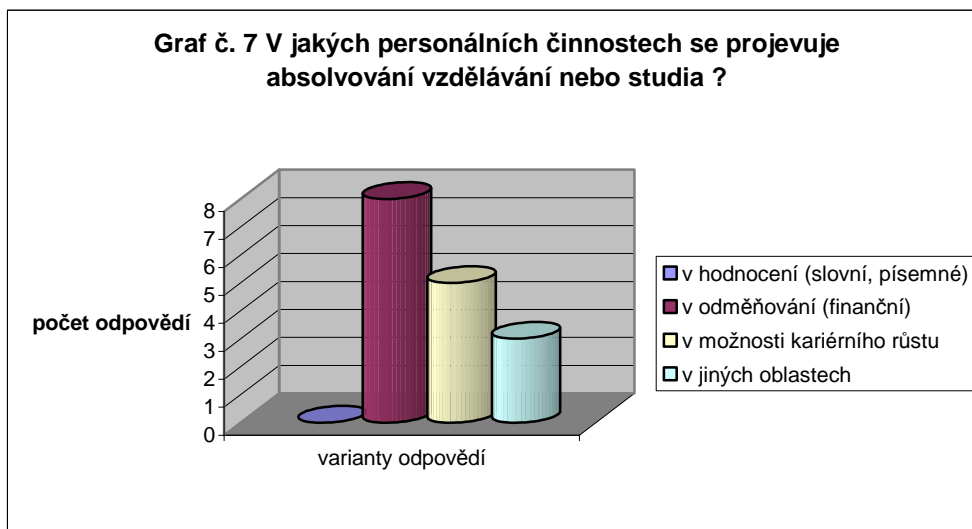
56 % ředitelů škol potvrdilo, že tuto dohodu s pedagogickými pracovníky neuzavírají. Překvapivým zjištěním byla odpověď 44 % ředitelů škol, kteří souhlasili s tvrzením, že uzavírají dohodu o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, že se jedná o individuální dohodu mezi organizací a každým pedagogickým pracovníkem (který je tímto veden k odpovědnosti za vlastní rozvoj). Na tomto místě se osmělím vyjádřit domněnku, že může být jistá souvislost mezi organizační kulturou „přátelských experimentů“, kterou potvrdilo stejné procento (44 %) ředitelů škol, a existencí moderní koncepce řízení pracovního výkonu. Tato organizační kultura totiž přímo vytváří podmínky kompatibilní s koncepcí řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků, kde se cíle pracovníka propojují s cíli organizace a dochází ke zvyšování podílu organizačního učení.

Přínosné by jistě bylo zjistit obsah těchto individuálních dohod a souvislost s řízením pracovního výkonu pedagogických pracovníků.



Graf č. 7 znázorňuje personální činnosti, ve kterých se následně projevuje absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

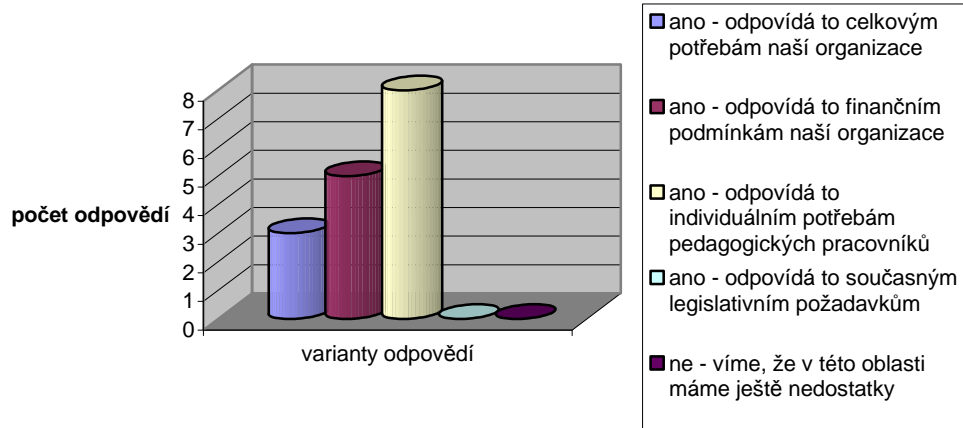
Polovina ředitelů škol odpověděla, že se absolvování DVPP projeví ve finančním odměňování těchto pracovníků. 31 % zastávalo názor, že se projeví v možnosti kariérního růstu, a 11 % uvedlo, že se projeví v jiných oblastech, které však blíže nebyly specifikovány.



Na otázku, zda škola nabízí dostatek příležitostí k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků, měli ředitelé označit názor, se kterým se nejvíce ztotožňují – neboli čí zájmy a potřeby v oblasti vzdělávání a rozvoje nejvíce preferují (graf č. 8).

Polovina respondentů odpověděla, že škola nabízí dostatek příležitostí k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků, které odpovídají individuálním potřebám pedagogických pracovníků. 31 % ředitelů nazvalo, že tato oblast je limitována zejména finančními podmínkami školy, a 19 % ředitelů se ztotožnilo s názorem, že příležitosti k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků odpovídají celkovým potřebám organizace. Nikdo neupřednostnil ve svých odpovědích legislativní podmínky nebo nepotvrdil, že mají v této oblasti ještě nějaké nedostatky.

Graf č. 8 Příležitosti k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků z pohledu ředitele školy

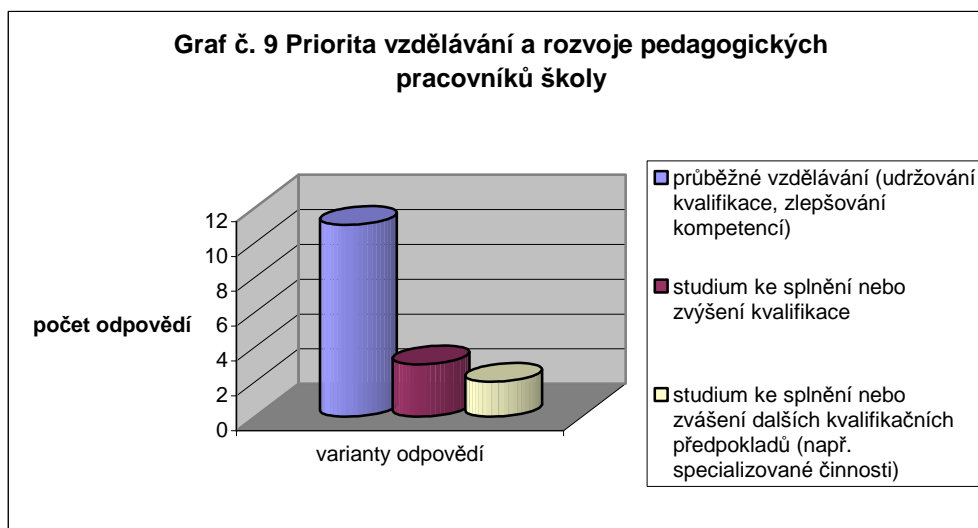


6 ANALÝZA SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ VE ZKOUMANÝCH ŠKOLÁCH

Další oblastí výzkumného šetření bylo zjišťování, zda ve školách probíhá systematické vzdělávání pedagogických pracovníků. Cílem bylo porovnat teorii uvedenou v kapitole 3 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizacích s praxí na školách. Jako vhodné pomůcky bylo využito manažerské techniky Demingův cyklus, kterou jsme si definovali v kapitole 3.5. Respondentům tedy byly položeny otázky týkající se identifikace vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, vyhodnocování efektivity vzdělávacích aktivit a následného zlepšování celého systému vzdělávání pedagogických pracovníků.

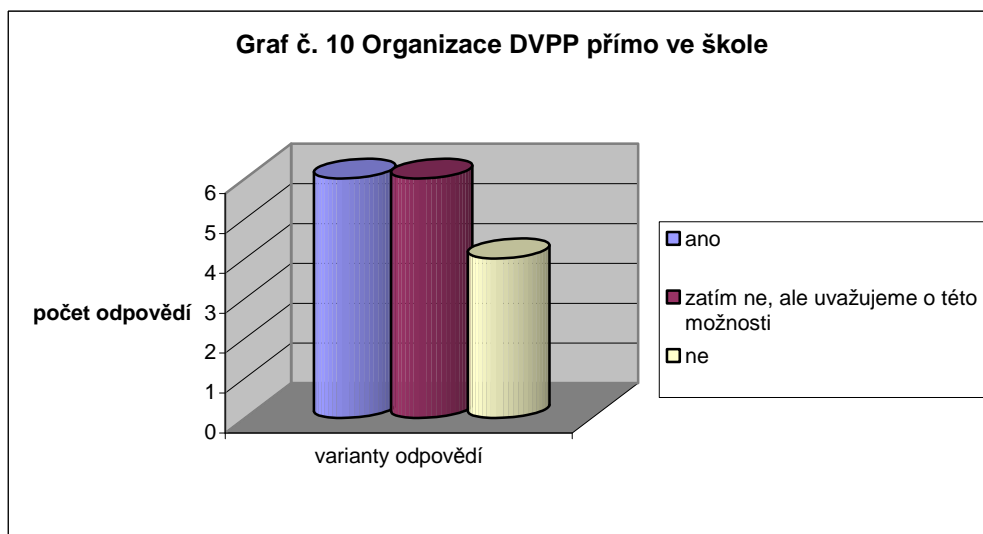
Informace získané od ředitelů středních škol v Olomouckém kraji, které zaznamenává graf č. 9, odpovídají na dotazníkovou otázku týkající se priority školy v oblasti vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků.

Většina ředitelů (69 %) uvedla, že prioritou jejich školy je průběžné vzdělávání - tedy udržování kvalifikace a zlepšování kompetencí. 19 % respondentů jako prioritu ve vzdělávání uvedlo studium ke splnění nebo zvýšení kvalifikace a 12 % studium ke splnění nebo zvýšení dalších kvalifikačních předpokladů. Zde je vidět, že většina pedagogických pracovníků je již plně kvalifikovaných pro výkon svého povolání. Naopak pro velmi malé procento škol je prioritou studium ke splnění nebo zvýšení dalších kvalifikačních předpokladů.



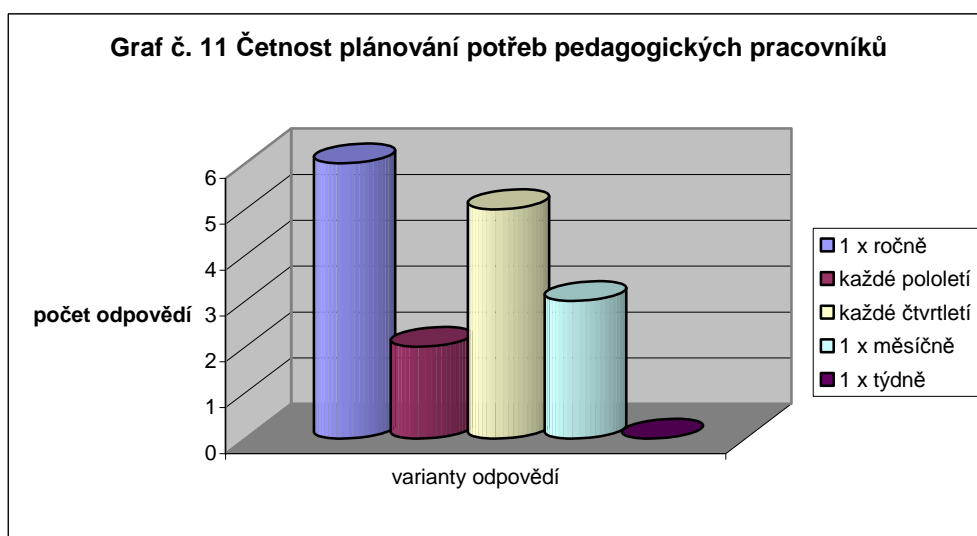
Otázkou, zda sami organizují přímo ve škole další vzdělávání pro pedagogické pracovníky, jsem si chtěla ověřit jednak typ organizační kultury dané školy, která byla přiřazována v druhé dotazníkové otázce a vyplývá z grafu č. 2, a jednak míru zapojení externích vzdělavatelů do systému DVPP.

Graf č. 10 ukazuje, že 69 % škol neorganizuje DVPP přímo ve škole a ponechává vzdělávání v rukou externích vzdělavatelů. 37 % z nich uvažuje o vzdělávání svých pedagogických pracovníků přímo na svém pracovišti.



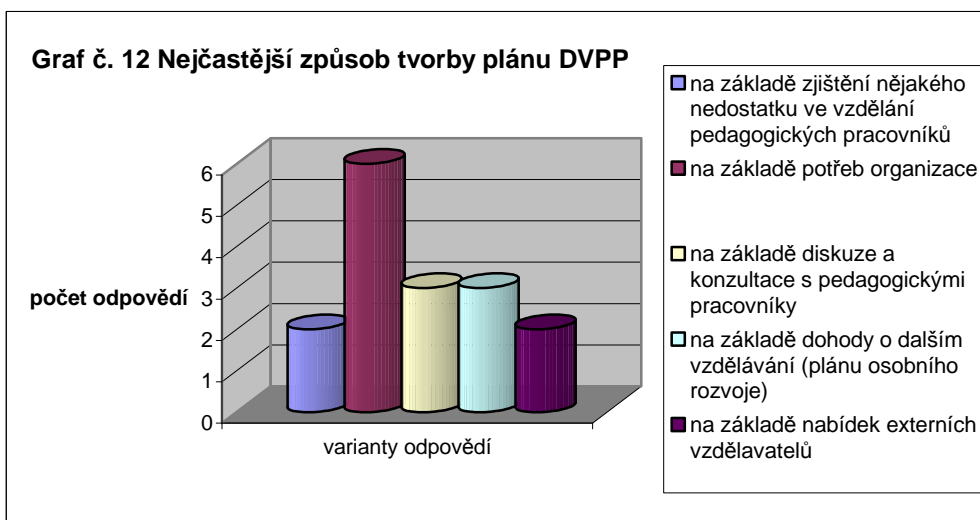
Následující graf č. 11 zaznamenává odpovědi respondentů, které byly získány na otázku „Jak často plánujete se svými podřízenými pedagogickými pracovníky jejich potřeby v oblasti vzdělávání a rozvoje?“

Tyto hodnoty deklarují, že plánování DVPP přichází v průběhu celého roku, což znamená, že není jednorázovou záležitostí před začátkem školního roku. Přesto 38 % ředitelů škol plánuje potřeby vzdělávání pedagogických pracovníků jedenkrát ročně, 31 % ředitelů plánuje čtvrtletně a 19 % každý měsíc. Malá skupina ředitelů (12 %) plánují potřeby vzdělávání svých pedagogických pracovníků pololetně.



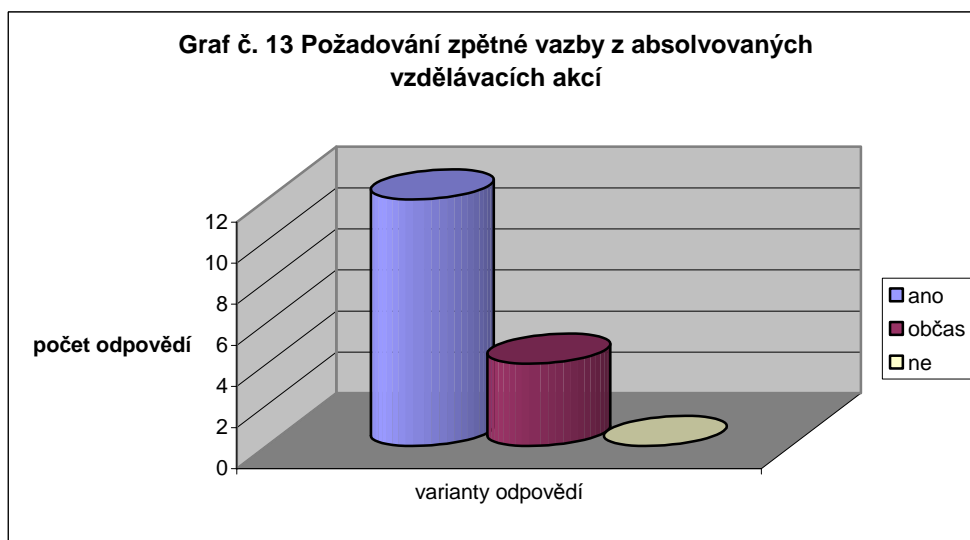
Graf č. 12 ukazuje, že 38 % ředitelů středních škol v Olomouckém kraji vytváří plán DVPP nejčastěji na základě potřeb organizace. Dalším nejrozšířenějším způsobem je diskuze a konzultace s pedagogickými pracovníky. Stejné procento respondentů (19 %) vytváří plán

DVPP nejčastěji na základě dohody o dalším vzdělávání.¹⁵ Poslední dvě skupiny uvedly, že plán DVPP nejčastěji vytvářejí na základě zjištění nějakého nedostatku ve vzdělání pedagogických pracovníků a na základě nabídek externích vzdělavatelů.



Většina ředitelů požaduje od pedagogických pracovníků zpětnou vazbu z absolvovaných vzdělávacích akcí, 25 % ředitelů ji požaduje občas.

Pouze z těchto odpovědí je těžké posoudit, zda na školách opravdu probíhá vyhodnocování vzdělávacích aktivit, proto další otázka zkoumá tuto oblast podrobněji.



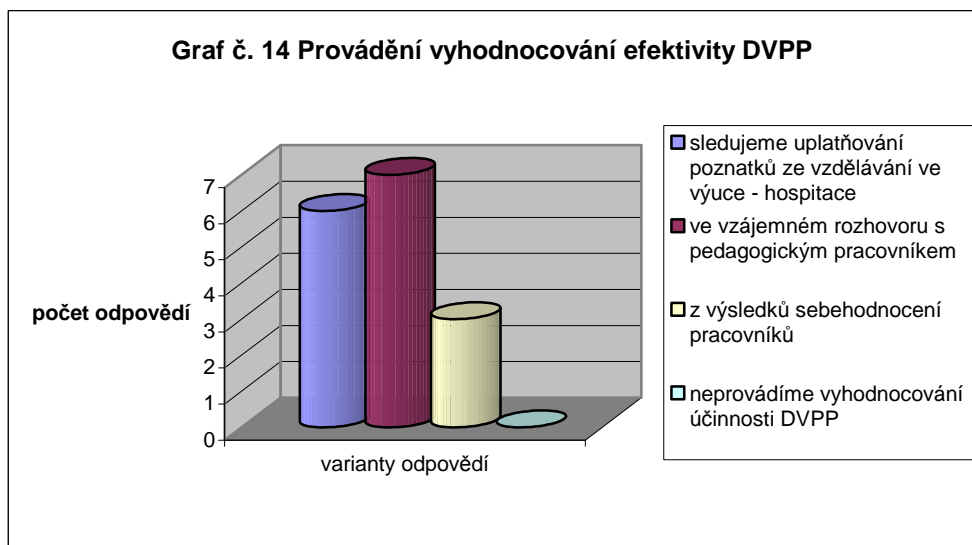
Tím, že ředitelé požadují zpětnou vazbu, provádějí i následné vyhodnocování efektivity vzdělávání, jak znázorňuje graf č. 14.

Jak jsme si uvedli v kapitole 3.4 Vyhodnocování vzdělávání, je měření efektivity vzdělávacích aktivit obtížně kvantifikovatelné. Metody měření účinnosti vzdělávacích aktivit se liší podle úrovně, kterou chceme hodnotit (úrovně reakce, učení, chování, výsledků), a

¹⁵ Tato otázka byla též ověřující k otázce uzavírání dohod s pedagogickými pracovníky, kterou jsme řešili v kapitole 5.1 – graf č. 6, kde existenci dohod potvrdilo 44% ředitelů. Při vytváření plánu DVPP tedy ne všichni ředitelé tuto dohodu upřednostňují.

také podle toho, kdo a kdy hodnotí. Potěšující je fakt, že všichni respondenti toto vyhodnocování účinnosti vzdělávání nějakým způsobem provádí.

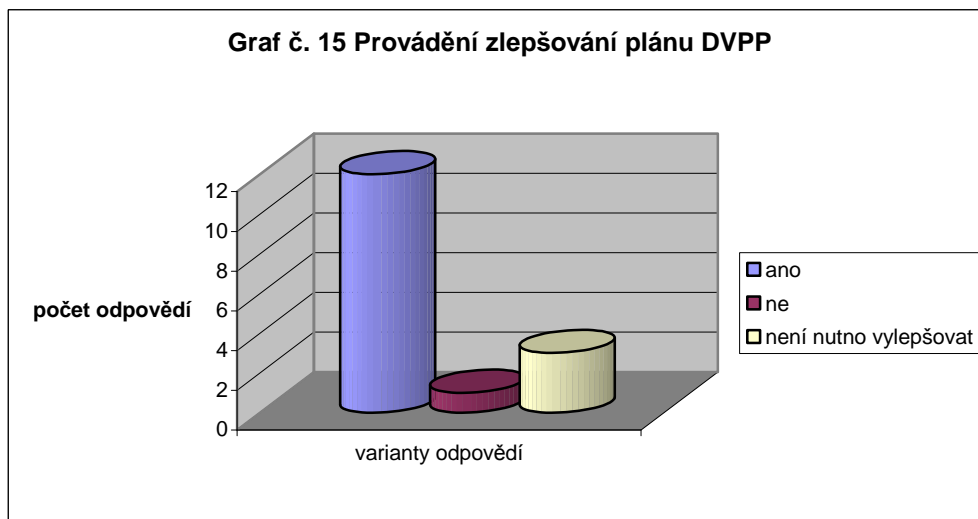
Nejvíce (43 %) ředitelů vyhodnocuje efektivitu na úrovni reakce - ve vzájemném rozhovoru s pedagogickým pracovníkem. 38 % sleduje uplatňování poznatků ze vzdělávání ve výuce – formou hospitace – jedná se o vyhodnocování úrovně chování. 19 % ředitelů monitoruje účinnost DVPP z výsledků sebehodnocení pedagogických pracovníků – zde již můžeme považovat, že se jedná o nejvyšší úroveň hodnocení – hodnocení výsledků vzdělávání.



Fáze provádění zlepšování je vlastně další fází identifikací potřeb pracovníků, naplánování určitého zlepšení – např. dalšího vzdělávání. Může mít ale i strategičtější charakter.

Z grafu č. 15 vyplývá, že 75 % ředitelů škol provádí zlepšování plánu DVPP (i když v tomto šetření nebyl prostor blíže specifikovat, o jaké zlepšování se jedná), 19 % ředitelů se domnívá, že plán DVPP není nutné zlepšovat, a na jedné škole zlepšování DVPP neprovádí.

I tato oblast může mít pozitivní dopad na systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zkoumaných škol.



Výzkumné šetření bylo zakončeno otázkou, která nebyla nutná k odeslání dotazníku: „Co byste rád(a) změnil na systému vzdělávání Vašich pedagogických pracovníků nebo co Vás napadlo při vyplňování tohoto dotazníku?“

Dobrovolnou otázku využilo k odpovědi 30 % z respondentů. Zde jsou uvedeny jejich postřehy:

- DVPP je limitováno nedostatkem finančních prostředků (tento výrok se objevil třikrát),
- v rámci DVPP (ale i jinde) předávat poznatky, které vedou ke skutečnému dobru společnosti a neodporují historicky osvědčeným a donedávna uznávaným morálním hodnotám,
- při častém uvolňování učitelů na vzdělávací akce vzniká problém s organizačním zajištěním výuky,
- nabídka vzdělávání pro učitele odborných teoretických předmětů a odborného výcviku je velmi omezená, proto se tito učitelé nejvíce vzdělávají samostudiem.

7 NÁVRH NA ZMĚNY V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL

Střední školy nejen v Olomouckém kraji nemají v současné době lehké postavení. Potřebují mít dostatečnou naplněnost, aby nezanikly v rámci optimalizace (slučování středních škol), a jejich finanční prostředky vyčleněné ze státního rozpočtu ČR jsou velmi napnuté. Velkým problémem je také nedostatečná motivace mladých pedagogů, neboť systém odměňování začínajících učitelů je stále ve vývinu. Celkově tento kruh uzavírá nekvalitní výchova dětí v rodinách a s tím spojený nárůst dětské kriminality a agresivity. Ředitelé středních škol by se tedy měli ke všem těmto problémům postavit a najít ten správný směr, kterým z tohoto bludného kruhu vykročí.

Tento výčet negativních jevů však může přinést příležitost ke zlepšování a inovacím například v oblasti rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků.

7.1 Diskuse nad výsledky analýzy nejdůležitější personální činnosti ředitelů škol ve zkoumaných školách – vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků

Hodnoty získané výzkumným šetřením deklarují, že vzdělávání a rozvoji pracovníků je ve většině středních škol v Olomouckém kraji věnovaná velká pozornost.

Z šetření však vyplynulo poměrně závažné zjištění, že převážná většina škol nemá vypracovanou personální strategii, a tedy ani dlouhodobý plán dalšího vzdělávání na období 3–5 let. Řízení a rozvoj lidských zdrojů by mělo být nejvyšší prioritou školy, a proto ani vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků nelze pouze pojímat na základě krátkodobých cílů.

Oblast vzdělávání a rozvoje pracovníků ovlivňuje mimo jiné i organizační kultura škol. Z výsledků šetření jsme mohli vypozařovat, jak rozličné jednotlivé kultury ve školách panují nebo jak rozdílné pohledy ředitelů škol mohou být na mnohdy obdobné prostředí. Znalost prostředí organizace a její kultury patří ke klíčovým jevům personální politiky, která ovlivňuje výkon celé školy. Každá škola má svou vlastní organizační kulturu, a proto i strategie rozvoje a vzdělávání jejich pracovníků musí být logicky různorodé a specifické.

Ve zkoumaných školách převládá organizační kultura, která podporuje týmovou spolupráci, organizační učení a rovnováhu mezi organizačním a individuálním rozvojem pracovníků. Pracovníci oceňují vzájemné nápady a v organizaci je výrazný podíl organizačního učení. Tato typologie organizační kultury je nazývána „kulturou přátelských experimentů“. Ředitelé těchto škol by měli při vzdělávání svých pedagogických pracovníků využít vhodně zvolených strategií. Jedná se zejména o strategii diferenciacce a integrace.

Strategie diferenciacce se zaměřuje na rozvoj a vzdělávání především klíčových lidí, kteří mohou přinášet škole přidanou hodnotu a trhu práce nejsou snadno dostupní nebo jsou obtížně nahraditelní. S touto strategií by však ruku v ruce měla být rozvíjena strategie integrace umožňující rozvíjet všechny zaměstnance bez ohledu na to, jaké pozici zastávají nebo jakou mají výkonnost. Podporuje společné budování znalostí a dovedností. Využitím a spojením obou přístupů by se na těchto školách vytvořil efektivní systém rozvoje a vzdělávání pro všechny pracovníky, například využitím e-learningové metody vzdělávání a vybrané vzdělávací aktivity pro talentované pracovníky. Školy by tak dokázaly dosáhnout vysoké výkonnosti svých pedagogických pracovníků, u kterých by přitom následně došlo i k vybudování pocitu závazku ke své škole.

Role ředitele školy v řízení a rozvoji lidských zdrojů je velmi významná, i když záleží na tom, jaký význam personální práci škola přikládá. Personální záležitosti ve zkoumaných školách zajišťuje z větší části personalista nebo určený pracovník, na menších školách se jimi zabývá samotný ředitel nebo zástupce ředitele. I z tohoto šetření vyplynulo, že 38 % škol má svého personalistu a ve stejném počtu škol se této činnosti věnuje ředitel nebo zástupce ředitele. Na jedné straně je tedy dobré, že tuto funkci zastává přímo ředitel školy, ale na straně druhé se jedná o otázku dostatečných kompetencí a časového a obsahového prostoru pro vykonávání této funkce v komplexu personálních činností. Role ředitele by měla být spojena se strategickým vedením. Je zapotřebí uvážit, jakým způsobem a mezi koho rozdělit personální záležitosti, které škola zajišťuje (např. outsourcing určitých personálních činností).

Překvapivým zjištěním analýzy personální práce bylo potvrzení existence individuálních dohod o vzdělávání pedagogických pracovníků (a to u 44 % dotazovaných škol). Přínosné by ovšem bylo zjistit obsah těchto dohod, jedná-li se skutečně o plán osobního rozvoje, na jejímž základě je pedagogický pracovník veden k odpovědnosti za vlastní rozvoj. Vyslovila jsem domněnku, že může být jistá souvislost mezi organizační kulturou „přátelských experimentů“, kterou potvrdilo stejné procento (44 %) ředitelů škol a existencí moderní koncepce řízení pracovního výkonu. Tato organizační kultura totiž přímo vytváří podmínky kompatibilní s koncepcí řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků, kde se cíle pracovníka propojují s cíli organizace a dochází ke zvyšování podílu organizačního učení.

56 % ředitelů ovšem takovou dohodu nebo plán osobního rozvoje se svými pracovníky neuzavírá. Zejména u menších škol by bylo proto vhodné vytvořit tyto plány osobního rozvoje, kde by byla stanovena i kritéria odměňování pedagogických pracovníků.

Analýza systému vzdělávání a rozvoje ukázala, že prioritou DVPP zkoumaných škol je průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků, tedy udržování kvalifikace a zlepšování kompetencí. Zde je vidět, že většina pedagogických pracovníků je již plně kvalifikovaných pro výkon svého povolání. Naopak pro velmi malé procento škol je prioritou studium ke

splnění nebo zvýšení dalších kvalifikačních předpokladů. Zde je opět na místě připomenout, aby realizace personální politiky – tedy i priority v oblasti DVPP - byly v souladu s celkovou strategií školy.

Při zjišťování, zda DVPP probíhá na základě systematického vzdělávání pracovníků či nikoliv, bylo vyhodnoceno, že jeho plánování není jednorázovou záležitostí před začátkem školního roku, ale probíhá i v průběhu celé školního roku. Nejčastěji se plán DVPP tvoří na základě potřeb organizace. Menší procento ředitelů škol uvedlo, že především vzájemnou konzultací s pedagogickými pracovníky nebo na základě již výše zmíněných dohod o dalším vzdělávání (plánu osobního rozvoje). V rámci dosažení systematického vzdělávání svých pedagogických pracovníků by se ředitelé škol mohli zaměřit také na identifikaci vzdělávacích potřeb samotných pracovníků, tak aby nevznikl rozpor mezi potřebou pracovníka a potřebami organizace.

Co se týká dalších fází systematického vzdělávání pracovníků, bylo zkoumáno, zda ve školách probíhá vyhodnocování efektivity DVPP a případné provádění zlepšování tohoto systému. Tím, že všichni ředitelé požadují zpětnou vazbu, většinou provádějí i následné vyhodnocování efektivity vzdělávání.

Měření efektivity vzdělávacích aktivit je obtížně kvantifikovatelné. Metody měření účinnosti vzdělávacích aktivit se liší podle úrovně, kterou chceme hodnotit (úroveň reakce, učení, chování, výsledků), a také podle toho, kdo a kdy hodnotí. Potěšující je fakt, že všichni respondenti toto vyhodnocování účinnosti vzdělávání nějakým způsobem provádí.

43 % ředitelů vyhodnocuje efektivitu na úrovni reakce – ve vzájemném rozhovoru s pedagogickým pracovníkem. 38 % sleduje uplatňování poznatků ze vzdělávání ve výuce – formou hospitace – jedná se o vyhodnocování úrovně chování. 19 % ředitelů monitoruje účinnost DVPP z výsledků sebehodnocení pedagogických pracovníků – zde již považují, že se jedná o nejvyšší úroveň hodnocení – hodnocení výsledků vzdělávání. Přesto můžeme pozorovat větší zastoupení krátkodobých metod hodnocení a menší zastoupení strategičtějších metod vyhodnocování, např. na úrovni výsledků po delší časové době.

Převážná většina ředitelů škol provádí zlepšování DVPP, i když v tomto šetření nebyl prostor blíže specifikovat, o jaké zlepšování se jedná. Jen malé procento ředitelů škol se domnívá, že DVPP není nutné zlepšovat, a neprovádí jej vůbec. Fáze provádění zlepšování je vlastně do určité míry fází identifikací vzdělávacích potřeb a rozvojových možností a naplánování určitého zlepšení – např. dalšího vzdělávání. Je první nebo poslední fází cyklu, který uzavírá pomyslný kruh systematického vzdělávání pracovníků. Opět apeluji na to, že ve školách by měla i tato činnost mít strategičtější charakter, který by měl pozitivní dopad na udržení personální stability, konkurenční výhody, a tím zlepšení kvality celého vzdělávacího procesu.

Subjektivními potížemi při realizaci DVPP jsou pro ředitele zkoumaných středních škol nízké finanční prostředky na vzdělávání pedagogických pracovníků, složité organizační zajištění chodu školy v případě nepřítomnosti pedagogů z důvodu vzdělávání a nedostačující nabídka vzdělávání pro učitele odborných teoretických předmětů.

7.2 Návrh konkrétních opatření pro ředitele zkoumaných středních škol

Na základě analýzy legislativy specifické oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků doporučuji ředitelům škol vytvářet takový plán DVPP, který obsahuje všechny potřebné náležitosti týkající se nejen legislativních požadavků, ale zejména procesu plánování. **Vzor plánu DVPP jako výstup z bakalářské práce je uveden příloze č. 2.** Efektivní plán DVPP nemusí být příliš složitě koncipován, podstatné je, aby obsahoval všechny potřebné náležitosti a aby došlo k jeho realizaci a vyhodnocení. K takovému plánu je vhodné vytvořit „směrnici DVPP“ dle platných legislativních podkladů.

Z výsledků výzkumného šetření lze navrhnout následná konkrétní doporučení, která by mohla mít pozitivní vliv na personální stabilitu a efektivitu vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků:

1. Management školy by se měl **zaměřit na vypracování celkové strategie školy**, kde zohlední i personální strategii. Obojí pak rozpracovat do dlouhodobých plánů - Plánu rozvoje školy a Dlouhodobého plánu DVPP (v rozmezí 3–5 let). Excelentním řešením by byl Plán rozvoje lidských zdrojů, který by určil prioritní oblasti vzdělávání s ohledem na cíle školy a zajistil personální stabilitu jak pedagogických, tak nepedagogických pracovníků. Při tvorbě personální strategie využít znalost prostředí organizace a typologii její organizační kultury.

2. K samotnému systému vzdělávání a rozvoje svých pracovníků přistoupit v obdobném duchu. Doporučuji zaměřit se na **systematický přístup** například s využitím manažerské techniky Demingův cyklus, která byla v této bakalářské práci představena jako vhodná metoda koordinování tohoto systému. Pro ředitele by tato technika byla vodítkem k postupnému zlepšování celého systému vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků školy. V rámci tohoto procesu zdůrazňuji zaměřit se na identifikaci vzdělávacích potřeb samotných pracovníků, která je ve školách prováděna na základě konzultací ředitele školy s pedagogickými pracovníky, aby nevznikl rozpor mezi potřebou pracovníka a potřebami organizace. Po následném porovnání s cíli školy nasměrovat plánování vzdělávání. **V rámci tohoto doporučení jsem vytvořila dotazník, kterým by ředitelé škol mohli jednoduše zjišťovat konkrétní potřeby svých pracovníků v oblasti vzdělávání a rozvoje.** Dotazník, jako další výstup z této bakalářské práce, je uveden v příloze č. 3.

3. Výstupem identifikace vzdělávacích potřeb jsou tzv. plány osobního rozvoje, které zahrnují rozvoje právě těch klíčových způsobilostí, které jsou nutné pro strategický posun organizace. Doporučuji uzavřít s pedagogickými pracovníky dohodu o dalším vzdělávání – **plán osobního rozvoje**, kde by byla stanovena i kritéria odměňování pracovníků. Pokud to přesahuje možnosti školy, navrhuji zavést alespoň **personální portfolio pracovníka** zahrnující údaje o vzdělávání, o odměňování, profilové charakteristiky a sebehodnocení. Efektivní plán individuálního rozvoje pracovníka nemusí být příliš složitý. Jednodušší plány fungují zpravidla dokonce lépe. Podstatné je, aby plán obsahoval všechny náležitosti, aby došlo k jeho realizaci a vyhodnocení. Návrh plánu osobního rozvoje, jako další výstup z této bakalářské práce, je uveden v příloze č. 4.

4. Nedostačující nabídku vzdělávání pro učitele odborných teoretických předmětů a odborného výcviku lze řešit mj. účastí těchto pracovníků na výstavách, veletrzích, **aktivní účastí na odborných exkurzích a prezentacích**, kde mají možnost seznámit se s moderními technologiemi a novými trendy v jejich konkrétním odvětví.

5. V oblasti negativně limitujících finančních prostředků doporučuji na základě určité oboustranné smlouvy **částečné spolufinancování DVPP samotnými pedagogickými pracovníky** (tak, jak je to i u pracovníků v ostatních organizacích). Předpokládám také, že řada pedagogických pracovníků je ochotna věnovat vzdělávání i svůj volný čas. Škola může **využít** k rozvoji a vzdělávání svých pracovníků i tzv. **vícezdrojového financování** (fundraising), kdy ředitelé škol mohou získat finanční zdroje, dary nebo jiné výhody u různých subjektů, například u místních podnikatelských subjektů, nadací a fondů nebo i státní správy.

6. Management školy (pokud tak již neučinil) by měl využít příležitosti a zvážit **zapojení školy do národního projektu** Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jehož řešitelem je Národní ústav odborného vzdělávání, **UNIV2 KRAJE** (proměna škol v centra celoživotního učení). Tento unikátní projekt Evropské unie z Evropského sociálního fondu (operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost) přispívá ke zlepšení nejen materiální, ale i personální kapacity středních škol. Stejně tak je možné ze stejného operačního programu využít tyto prostředky na vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci projektu EU peníze školám, tzv. **ŠABLON**, které budou od dubna roku 2011 vypsány i pro střední školy.

7. Žádoucí rozvoj a kariérní růst pedagogických pracovníků je vhodné **podpořit také vzájemným učením se** (nejen při hospitacích), **benchmarkingem**, posilováním etických kodexů škol a zvýšením aktivity a angažovanosti pedagogických a školských rad.

ZÁVĚR

Bakalářská diplomová práce se zabývala vzděláváním a rozvojem pracovníků školy z hlediska řízení lidských zdrojů. Toto téma bylo pojato jako nejdůležitější personální činnost ředitelů škol související s celkovou strategií organizace.

Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem přistupují ředitelé škol k systému vzdělávání a rozvoje svých pedagogických pracovníků, a pokusit se navrhnout konkrétní kroky ke zlepšení tohoto systému.

Na počátku práce byly vymezeny hlavní pojmy, např. vzdělávání, rozvoj, rozvoj lidských zdrojů, škola, pracovníci školy, pedagogický pracovník a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro vymezení postavení vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizacích byla nejprve specifikována personální práce a její úloha v organizacích. Vzdělávání a rozvoj pracovníků byly definovány jako nejdůležitější personální činnost, která je propojena s organizační kulturou. Objasněním kompatibility organizační kultury s jednotlivými strategiemi rozvoje a vzdělávání byl vyzdvihnut strategický rozměr této oblasti. Analýza odborných informačních zdrojů ukázala, že v současné době jsou vzdělávání a rozvoj pracovníků chápány jako navzájem prolínající se personální činnosti, i když významově odlišné. Za nejefektivnější nástroj při vzdělávání a rozvoji pracovníků je v návaznosti na zvolenou personální strategii považováno systematické vzdělávání, které bylo použito jako východisko pro zkoumání v empirické části bakalářské práce.

Před zahájením samotného šetření došlo nejprve k analýze specifické oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků ve školství zaměřené na pedagogické pracovníky. Po prostudování platné legislativy bylo zjištěno, že systém vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků ve školství je pojímán především jako „pouhé“ další vzdělávání pedagogických pracovníků. Rozvojové aktivity pedagogických pracovníků jsou spíše podceňovány nebo opomíjeny. Příčinou může být i problém stále nevyřešené podpory profesního růstu pedagogických pracovníků spojené s diferencovaným odměňováním.

Na základě zjištěných informací byl vytvořen dotazník jako metodický nástroj sloužící ke zkoumání systému vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků. Následným krokem bylo zjišťování reálné praxe této personální činnosti na náhodně vybraných středních školách v Olomouckém kraji. Výsledky dotazování ukázaly, že na všech sledovaných školách je vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků věnována velká pozornost. Na druhé straně bylo bohužel zjištěno ne zcela ideální zvládnutí všech fází systému vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků ve školách, které sice je v souladu s právními předpisy a respektuje potřeby školy, ale opomíjí především strategické hledisko této nejdůležitější personální činnosti. Výsledný zjištěný stav zdůraznil potřebnost vytvoření takové personální strategie, která je kompatibilní s typologií organizační kultury školy.

Bez strategického zaměření se i dobře vytvořený plán DVPP mění v neefektivní vzhledem k dlouhodobým záměrům školy. Důležitá je zpětná vazba, reflexe a následná náprava skrze promyšlený systém, který by měl být v celkovém souznění s vizí organizace a dlouhodobým strategickým plánem.

V závěru jsou doporučeny konkrétní návrhy, které mohou sloužit ředitelům škol jako podklad pro zlepšení systému vzdělávání a rozvoje jejich pedagogických pracovníků. Práce vybízí ředitele škol k zavedení systematického vzdělávání pedagogických pracovníků na základě strategického plánu školy, které může přispět k zajištění efektivního systému DVPP, zajištění personální stability, a tím přispět ke zkvalitnění služeb, které škola poskytuje.

Seznam použité literatury:

- ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha : Grada Publishing, a.s., 1999.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010.
- BELCOURT, M., WRIGHT, P.C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha : Grada Publishing, a.s., 1998.
- BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN, P., ŠULEŘ, O. *Management*. Olomouc : Rubico, 2001.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008.
- BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000.
- CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Manažerské techniky. Studijní text pro distanční studium*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007.
- CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Strategické řízení školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.
- EGER, L., *Personální řízení (se zaměřením na školství)*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2004.
- EGER, L., JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2000.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha : Jiří Budka, 1993.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007.
- CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. Olomouc : Votobia, 2003.
- KLEIBL, J., DVOŘÁKOVÁ, Z., ŠUBRT, B. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : C. H. Beck, 2001.
- KOUBEK, J. *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha : Grada Publishing, a.s. 2007.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha : Management Press, s.r.o., 2009.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Praha : Academia, 2002.
- PALÁN, Z. *Další vzdělávání ve světě změn*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, s.r.o., 1997.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, s.r.o., 2009.
- STÝBLO, J., *Personální řízení v malých a středních podnicích*. Praha : Management Press, 2003.

STÝBLO, J., *Management a lidé ve firmě (Podnikový personální management – Řízení lidských zdrojů – Personální práce)*. Praha : Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., v edici EUPRESS, 2008.

ŠUPPLEROVÁ, M. *Řízení lidských zdrojů*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2005.

THOMSON, R. *Řízení lidí. Managing People*. Praha : ASPI, 2007.

VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, s.r.o., 2009.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007.

VOSTROVSKÁ, Z. Vzdělání a úspěch. *Andragogika 2*. 2010, roč. 14, s.15.

Použitá legislativa:

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

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

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

Vyhláška č.15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

Použité elektronické zdroje:

Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2001 [online], [cit. 2. 2. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>

BRÁZDOVÁ, Z. *Jak analyzovat vzdělávací potřeby* [online]. Praha : LMC, s.r.o. , 2008 - [cit. 29.12. 2010]. Dostupný z WWW: <<http://osobnosti.jobs.cz/nc/skolstvi-a-vzdelavani/brazdova-zdenka/detail/article/jak-analyzovat-vzdelavaci-potreby/>>.

CHAPMAN, A. *Kirkpatrick's learning and training evaluation theory* [online]. Leicester : Alan Chapman, datum vydání neuvedeno - [cit. 29.12.2010]. Dostupný z WWW:
<<http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>>.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Standard kvality profese učitele* [online]. Praha : GNOSIS spol. s r. o., 2009 - [cit. 05.03.2011]. Dostupný z WWW:
<<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1888&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>>.

Standard kvality profese učitele. [online], [cit. 05. 03.2011]. Dostupný z WWW:
<<http://www.msmt.cz/standarducitele>>.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. . [online], [cit. 26. 2.2011].
Dostupná z WWW:< http://www.kr-olomoucky.cz/OlomouckyKraj/Školství+mládež+a+sport/Strategie_dokumenty/Strategické+dokumenty>.

SEZNAM OBRÁZKŮ:

- Obrázek č. 1 – Vztah učení, rozvoje a vzdělávání
- Obrázek č. 2 – Personální práce
- Obrázek č. 3 – Organizační triáda
- Obrázek č. 4 – Řízení pracovního výkonu
- Obrázek č. 5 – Typologie firemní kultury
- Obrázek č. 6 – Systém formování pracovních schopností člověka
- Obrázek č. 7 – Cyklus systematického vzdělávání pracovníků v organizaci
- Obrázek č. 8 – Potřeba vzdělávání
- Obrázek č. 9 – Demingův cyklus systematického vzdělávání
- Obrázek č. 10 – Systém formování schopností pedagogického pracovníka
- Obrázek č. 11 – Obecné schéma institucionálních forem dalšího vzdělávání

SEZNAM TABULEK:

- Tabulka č. 1 – Strategie rozvoje a vzdělávání
- Tabulka č. 2 – Potřeby vzdělávání u jednotlivých pracovníků
- Tabulka č. 3 – Úrovně hodnocení vzdělávací akce

SEZNAM GRAFŮ:

- Graf č. 1 – Počet pedagogických pracovníků školy
- Graf č. 2 – Organizační kultura školy
- Graf č. 3 – Kdo se ve škole zabývá personálními záležitostmi
- Graf č. 4 – Personální činnosti, které se ve škole zajišťují
- Graf č. 5 – Má škola personální strategii v souladu s hlavní strategií školy
- Graf č. 6 – Existence dohody o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
- Graf č. 7 – V jakých personálních činnostech se projevuje absolvování vzdělávání
- Graf č. 8 – Příležitosti k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků
- Graf č. 9 – Priorita vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků školy
- Graf č. 10 – Organizace DVPP přímo ve škole
- Graf č. 11 – Četnost plánování potřeb pedagogických pracovníků
- Graf č. 12 – Nejčastější způsob tvorby plánu DVPP
- Graf č. 13 – Požadování zpětné vazby z absolvovaných vzdělávacích akcí
- Graf č. 14 – Provádění vyhodnocování efektivity DVPP
- Graf č. 15 – Provádění zlepšování plánu DVPP

Seznam zkratk

atd. - a tak dál

ČR - Česká republika

DVPP - další vzdělávání pedagogických pracovníků

min. - minimálně

mj. - mimo jiné

MŠMT ČR - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

např. - například

popř. - popřípadě

Sb. - sbírka zákonů

tj. - to jest

tzv. - tak zvaný

WWW - World Wide Web

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro ředitele středních škol v Olomouckém kraji

Příloha č. 2: Plán DVPP - vzor

Příloha č. 3: Dotazník analýzy vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků škol

Příloha č. 4: Plán osobního rozvoje

Příloha č. 1 Dotazník pro ředitele středních škol v Olomouckém kraji

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli, obracím se na Vás s prosbou o laskavé vyplnění přiloženého dotazníku, který je zaměřen na šetření, jak probíhá systém dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků. Vyplňování dotazníku není náročné, zabere Vám jen několik minut, ale i přesto Vás prosím, abyste pečlivě zvážili své odpovědi. Vybranou jednu odpověď prosím označte přímo do formuláře, popřípadě vepište vlastní odpověď, pokud není uvedeno jinak.

Data získaná prostřednictvím dotazníku budou využita pro zpracování bakalářské práce na téma „Vzdělávání a rozvoj pracovníků školy“, kterou připravuji v rámci studia Školského managementu na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Dotazník je anonymní, zpracování a vyhodnocení dat bude sloužit pouze pro účely bakalářské práce.

Za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku Vám velice děkuji.

Dagmar Uhlířová

1. Počet pedagogických pracovníků (včetně učitelů odborné praxe) Vaší školy je:

- Méně než 25
- 25 - 50
- více než 50

2. Označte, která z uvedených organizačních kultur a jí odpovídající strategie rozvoje pracovníků se nejvíce podobá té Vaší a vyznačuje se:

- orientací na špičkový výkon pracovníků, při rozvoji a vzdělávání je uplatňována strategie zaměřená na jednotlivce
- týmovou spolupráci, komunikací a pospolitostí, pracovníci oceňují vzájemné nápady, výrazný je podíl organizačního učení
- důkladným plánováním, snahou nedopustit se chyby, rovnováhou mezi organizačním a individuálním rozvojem
- procesní kulturou, důrazem na formální náležitosti a přesné postupy, při rozvoji a vzdělávání je kladen důraz na certifikované programy

3. Kdo se ve Vaší organizaci zabývá personálními záležitostmi?

- personalista
- určený pracovník
- ředitel (zástupce)

- externí pracovník

4. Jaké personální činnosti tato osoba zajišťuje?

- pouze personální administrativu – např. zakládání pracovních smluv a mzdové agendy
- komplexní personální zajištění (např. analýza pracovního místa, plánování, výběr a přijímání pracovníků, hodnocení, odměňování, vzdělávání a rozvoj, kompletní péče o pracovníky)
- jen určité činnosti (uvedte prosím jaké).....

5. Má Vaše škola zvolenou personální strategii v souladu s hlavní strategií školy? (smyslem personální strategie je vytváření konkurenční výhody v oblasti pracovníků a jejich rozvoje v časovém horizontu 3 a více let)

- ano máme vypracovanou personální strategii, která navazuje na celkovou strategii školy
- ano, není však podrobně písemně specifikována a rozpracována do strategického plánu
- ano, představu společně s kolegy máme, ale zpracovávají se pouze krátkodobé plány na jeden školní rok
- ne, důležitá je přítomnost a aktuální problémy

6. Jaká je priorita školy v oblasti vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků?

- průběžné vzdělávání (udržování kvalifikace, zlepšování kompetencí)
- studium ke splnění nebo zvýšení kvalifikace
- studium ke splnění nebo zvýšení dalších kvalifikačních předpokladů (např. specializované činnosti)

7. Uzavíráte s pedagogickými pracovníky písemnou dohodu o dalším vzdělávání (plán osobního rozvoje)?

- ano, individuální - každý pedagog je tím veden k odpovědnosti za vlastní rozvoj
- ano, se všemi pedagogickými pracovníky stejnou
- ne, písemnou individuální dohodu o vzdělávání s pedagogickými pracovníky nemáme

8. Jakým způsobem nejčastěji vytváříte plán DVPP?

- na základě zjištění nějakého nedostatku ve vzdělání pedagogických pracovníků
- na základě potřeb organizace
- na základě diskuze a konzultace s pedagogickými pracovníky

- na základě individuální dohody o dalším vzdělávání (plánu osobního rozvoje)
- na základě nabídek externích vzdělavatelů (např. vzdělávacích agentur, VŠ..)

9. Organizujete sami další vzdělávání pro pedagogické pracovníky přímo ve Vaší škole?

- ano (uveďte prosím příklad)
- zatím ne, ale uvažujeme o této možnosti
- ne - využíváme pouze nabídek externích vzdělavatelů

10. Jak často plánujete se svými podřízenými pedagogickými pracovníky jejich potřeby v oblasti vzdělávání a osobního rozvoje?

- 1 x ročně
- každé pololetí
- každé čtvrtletí
- 1 x měsíčně
- 1 x týdně

11. Projevuje se absolvování vzdělávání nebo studia v jiných personálních činnostech?

- v hodnocení (slovní, písemné)
- odměňování (finanční)
- v možnosti kariérního růstu
- v jiných oblastech (uveďte, v jakých).....

12. Žádáte od pedagogických pracovníků zpětnou vazbu z absolvovaných vzdělávacích akcí?

- ano, vždy
- ne
- ano, ale jen v některých případech

13. Jakým způsobem nejčastěji vyhodnocujete efektivitu DVPP?

- sledujeme uplatňování poznatků ze vzdělávání ve výuce - hospitace
- ve vzájemném rozhovoru s pedagog. pracovníkem, který se účastnil vzdělávací akce
- z výsledků sebehodnocení pracovníků
- efektivitu vzdělávání přímo nehodnotíme

14. Provádíte kroky k následnému vylepšení plánu DVPP?

- ano
- ne

15. Nabízí vaše škola dostatek příležitostí k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků? Zaškrtněte jeden z názorů, se kterým se nejvíce ztotožňujete:

- ano - odpovídá to finančním podmínkám naší organizace
- ano - odpovídá to celkovým potřebám naší organizace
- ano - odpovídá to individuálním potřebám pedagogických pracovníků
- ano - odpovídá to současným legislativním požadavkům
- ne - víme, že v této oblasti máme ještě nedostatky

16. Co byste rád změnil(a) na systému vzdělávání vašich pedagogických pracovníků nebo co Vás napadlo při vyplňování tohoto dotazníku?

Příloha č. 2 Plán DVPP – vzor

Název školy:

Plán dalšího vzdělávání pracovníků školy XY na školní rok 2011/2012							
Výchozí stav v oblasti vzdělávání pracovníků							
Strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků							
Priority plánu DVPP							
č.	Typ vzdělávání	Zaměření (název)	Název školitele	Místo konání	Časový plán/Termín	Plánované prostředky	Pracovník
1.	seminář	Příprava projektů	externí firma	Olomouc	dle nabídky	1.800,-	zástupce ředitele - XY
2.	seminář	Práce s interaktivní tabulí	externí firma	dle aktuální nabídky	září 2011	cca 1.00,-	učitel XY
3.	kurz	Celostní muzikoterapie	ICV FF Univerzity Palackého	Olomouc	3 semestry (2011-2012)	20.000,-	učitel HV - XY
4.	seminář	Činnostní učení ve výuce matematiky	SCHOLA SERVIS	Prostějov	říjen 2012	1.200,-	učitel XY
5.	školení	BOZP a PO	externí firma	škola	duben 2012	cca 1.500,- Kč	všichni
6.						
Navrhované oblasti vzdělávání pro samostudium pedagogických pracovníků (dle stanovených priorit vzdělávání):.....							

Plán vydává ředitel školy na základě ustanovení § 24 zákona č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vnitřní směrnice školy č. XX/2010.

V Olomouci dne.....

Příloha č. 3. Dotazník analýzy vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků škol

Vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o laskavé vyplnění přiloženého dotazníku, který je zaměřen na rozpoznání Vašich potřeb vzdělávání. Vyplňování dotazníku není náročné, zabere Vám jen několik minut, ale i přesto Vás prosím, abyste pečlivě zvážili své odpovědi.

Dotazník je anonymní, zpracování dat bude provedeno pouze pro celý soubor dotazovaných. Výsledky zkoumání budou sloužit k plánování Vašeho profesního růstu a přispějí k zlepšování celého systému vzdělávání a rozvoje pedagogických pracovníků v naší škole.

Za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku Vám velice děkuji.

Ředitel(ka) školy

1. Vzděláváte se v nějaké oblasti, která je důležitá pro kvalitní výkon Vaší práce, z vlastní iniciativy? Zatrhněte, prosím.

- ano a v jaké.....
- ne

2. Pokud ano, uveďte, prosím, ve které:

.....

.....

3. Ve kterých oblastech byste si rádi zlepšili své znalosti a dovednosti, které potřebujete pro výkon svého povolání ?

- prohlubování kvalifikace v didaktické složce pedagogického působení = inovace metodických dovedností pedagoga
- prohlubování kvalifikace ve výchovné složce pedagogického působení = inovace výchovných dovedností pedagoga
- rozvoj jazykových znalostí a dovedností
- rozvoj počítačových znalostí a dovedností
- rozvoj odborných znalostí a dovedností
- řešení konfliktů (se studenty, rodiči, kolegy...)
- osobnostní rozvoj (sebepoznání, sebereflexe)

4. Víte, jaká je Vaše právní odpovědnost k žákům?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

5. Umíte dělit svůj den na pracovní a odpočinkovou část?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

6. Umíte zvládat stresové situace související s výukou a atmosférou ve třídě?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

7. Umíte si představit, že budete pracovat jako pedagog ještě 10 let?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

8. Umíte využívat didaktické techniky k vytvoření příjemně uvolněné, ale pracovní atmosféry ve třídě?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

9. Umíte reagovat na příznaky šikany nebo kriminálního chování?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

10. Myslíte si, že je v současné době ve vaší škole nějaký nedostatek, který by se dal odstranit vzděláváním?

.....

11. Domníváte se, že Vám osobně chybí nějaké znalosti či dovednosti , které jsou v současné době na vaši profesi kladeny?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

12. Pokud jste odpověděl/a URČITĚ ANO nebo SPÍŠE ANO, prosím uveďte, jaké konkrétní znalosti a dovednosti to jsou:

.....

13. Jaké nové nároky a požadavky budou podle Vás kladeny na profesi pedagogického pracovníka odborné střední školy v příštích 5 letech (jaké změny jejich náplně práce, jejich role atd. se očekávají)? Prosím, uveďte konkrétně.

.....

14. Které znalosti a dovednosti považujete za nejnaléhavější (v čem spatřujete žádoucí priority vzdělávání pedagogických pracovníků pro příštích 5 let)?

.....

15. Pokud pro Vás poznatky a dovednosti, které jste absolvováním nějakého vzdělávacího programu získal/a, nebyly přínosné, uveďte, prosím, v čem byla podle Vás příčina:

.....

16. V jaké další oblasti byste se chtěli vzdělávat a proč?

.....

Identifikační údaje:

17. Pohlaví muž žena

18. Věk do 25 let 26-35 let 36-45 let 46-55 let nad 56 let

19. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- střední/středoškolské vzdělání s maturitou
 vyšší odborné
 vysokoškolské

20. Jak dlouho působíte ve školství?

- do 1 roku 1-5 let 6-10 let 11-15 let 16-20 let víc

Příloha č. 4 Plán osobního rozvoje

PLÁN OSOBNÍHO ROZVOJE			
Jméno pracovníka :			
Pracovní zařazení:			
Identifikovaná potřeba rozvoje:			
Návrh na vzdělávání a rozvoj pracovníka:	Způsob zabezpečení	Zajistí	Termín dokončení
<i>Téma a forma rozvojové aktivity</i>			
Na který cíl personální strategie školy rozvojová aktivita navazuje			
Kterou kompetenci daná rozvojová aktivita posiluje			
Cíl rozvojové aktivity			
Stručný popis aktivity			
Současný stav pracovníka			
Cílový stav pracovníka			
Způsob hodnocení výsledků			
Kritéria odměňování			
Dohoda o vzdělávání	<i>ano (je nedílnou součástí tohoto plánu) / ne</i>		
<i>Připomínky pracovníka</i>			
Datum a podpis pracovníka			
<i>Připomínky ředitele</i>			
Datum a podpis ředitele			