

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Zjišťování efektivity vzdělávání pedagogických pracovníků
na základní škole**

**Efficiency monitoring of further professional development of school
pedagogical staff**

Mgr. Daniel Novotný

Vedoucí práce: Mgr. Irena Trojanová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Zjišťování efektivity vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole“ vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....
Podpis

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování Mgr. Ireně Trojanové, Ph.D. za její rady při vedení mé bakalářské práce.

.....
Podpis

NÁZEV:

Zjišťování efektivity vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole

AUTOR:

Mgr. Daniel Novotný

KATEDRA (ÚSTAV):

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

Mgr. Irena Trojanová, Ph.D.

ABSTRAKT:

Zjišťování efektivity vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole představuje jednu z klíčových částí dalšího vzdělávání (DVPP). Práce se na problematiku zaměřuje z pohledu školského managementu (tj. vedení lidí) a analyzuje postavení zjišťování efektivity v systému vzdělávání pedagogických pracovníků na základních školách. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V první části je vymezeno vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků, možnosti zjišťování jeho efektivity a plán dalšího vzdělávání. Ve druhé části je prostřednictvím dotazníkového šetření popsáno, kdo a kdy hodnotí efektivitu vzdělávání a jaké metody se k hodnocení používají. Vše je podrobně shrnuto v závěrech plynoucích z tohoto šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Vzdělávání pedagogických pracovníků, DVPP, plán DVPP, rozvoj pedagogických pracovníků, efektivita, vyhodnocování vzdělávacích aktivit.

TITLE:

Efficiency monitoring of further professional development of school pedagogical staff

AUTHOR:

Mgr. Daniel Novotný

DEPARTMENT:

Education Management Center

SUPERVISOR:

Mgr. Irena Trojanová, Ph.D.

ABSTRACT:

Monitoring of efficiency of pedagogical staff development at primary schools means one of the key part in further professional development. This thesis is looking at this field from the point of view of school management and analyses the position of efficiency in the system of further professional development of pedagogical staff at primary schools. The thesis is divided into two main parts. The first part defines the education and further professional development of pedagogical staff, the possibilities of monitoring its efficiency and the plan of teachers' professional development. The second part describes who and when assesses the efficiency of further education using a questionnaire and also the methods used in the process. All this is summarized in details in the findings of this study.

KEYWORDS:

Development of pedagogical staff, further professional development of pedagogical staff (FPDPS), FPDPS plan, teachers' development, efficiency, evaluating of educational activities

Obsah

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1	Vzdělávání	10
2.1.1	Další vzdělávání	11
2.1.2	Vzdělávání v organizaci	13
2.2	Rozvoj a vzdělávání pracovníků.....	15
2.2.1	Další vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole ...	17
2.2.1.1	Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	20
2.2.2	Ředitel a management základní školy	23
2.2.3	Metody vzdělávání	24
2.2.4	Formy vzdělávání	26
2.3	Efektivita.....	28
2.3.1	Efektivita vzdělávání	28
2.3.2	Efekty vzdělávání	30
2.4	Hodnocení pracovníků	31
2.4.1	Vyhodnocování výsledků vzdělávacích aktivit	33
2.4.1.1	Úrovně vyhodnocování vzdělávacích aktivit	37
2.4.2	Výhody a nevýhody vyhodnocování vzdělávacích aktivit.....	38
2.4.3	Rizika vyhodnocování	40
3	PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
3.1	Cíl výzkumného šetření	42
3.2	Metody výzkumu	42
3.3	Výzkumný vzorek.....	43
3.4	Výsledky dotazníkového šetření.....	44
3.5	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	54

4	ZÁVĚR	56
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
6	PŘÍLOHY	59

1 ÚVOD

Jedním ze základních předpokladů fungování jakékoli moderní a konkurenceschopné školy je kvalitní, kompetentní, flexibilní a odborně připravený tým pedagogických pracovníků. Aby škola takové zaměstnance měla, musí cílevědomě a dlouhodobě podporovat jejich kariérní růst prostřednictvím systematického celoživotního vzdělávání.

Na investice do vzdělávání zaměstnanců vynakládají školy nemalé finanční prostředky. Je samozřejmé, že každá hospodárně uvažující škola bude usilovat o co nejvyšší návratnost prostředků vložených do vzdělávání a bude chtít dosáhnout co nejvyššího přínosu jak pro své pedagogické pracovníky tak pro samotnou školu. Není však jednoduché tento výsledný přínos vzdělávání změřit či konkrétně finančně vyčíslit.

Cílem bakalářské práce je zmapovat všechny teoretické poznatky, které se týkají zjišťování a vyhodnocování efektivity (přínosu) vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole. Zjistím, zda vedení základní školy vzdělávání svých pedagogických pracovníků vyhodnocují a odpovím na tyto výzkumné otázky:

- Zda se základní školy věnují vyhodnocování vzdělávacích aktivit?
- Kdo na základních školách vyhodnocuje výsledky vzdělávání?
- Kdy se na základních školách vyhodnocují výsledky vzdělávání?
- Jaké metody se používají pro hodnocení efektivity vzdělávacích akcí?

Bakalářská práce se skládá ze dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Pomocí studia odborné literatury vymezím v teoretické části práce další vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků na základní škole a jeho legislativní ukotvení. Nastíním metody, formy a plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole.

V druhé kapitole teoretické části vysvětlím pojmy efektivita, efektivnost, efekty a přínos vzdělávání. Popíši možné metody zjišťování efektivity vzdělávání z pohledu vedoucího pracovníka školy. Pomocí odborné personální literatury

stanovím možnosti, výhody i nevýhody vyhodnocování vzdělávacích aktivit a jejich případná rizika.

Praktická část práce bude zaměřena na výzkumné šetření vedoucích pracovníků základních škol. Pomocí kvantitativního výzkumu zjistím, jakými metodami vyhodnocuje management školy efektivitu vzdělávání svých pedagogických pracovníků, kdo se podílí na výběru vzdělávacích akcí a jaké faktory ovlivňují výběr vzdělávacích akcí.

U základních škol, které se věnují vyhodnocování vzdělávání, zjistím, kdo a kdy se tomuto vyhodnocování věnuje, jakými metodami či nástroji zjišťují případný přínos vzdělávání pedagogických pracovníků pro školu, a co tento přínos ovlivňuje. Pokud se vedení základní školy vyhodnocování vzdělávání nevěnuje, jaké k tomu má důvody.

Toto téma jsem si vybral, neboť se domnívám, že v odborné literatuře doposud nebylo dostatečně zpracované. Jsem přesvědčen, že pro vedoucí pracovníky základních škol mohou být přínosné informace o metodách zjišťování efektivity vzdělávacích akcí, i o tom, jak se vyhodnocováním vzdělávání věnují na jiných základních školách.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Vzdělávání

Dnešní moderní společnost založená na znalostech klade na každého jedince v průběhu celého jeho života vzrůstající nároky. Vysoké požadavky jsou zvláště na ovládání informačních a komunikačních technologií, znalosti cizích jazyků, řešení a zvládání konfliktních či stresových situací a také na orientaci ve změnách ekonomických a sociálních podmínek. Proto je v současné době zcela nedostačující pro člověka, který chce v moderním světě uspět, jednorázové získání znalostí prostřednictvím školní docházky na základní, střední či vysoké škole. Člověk, který se chce úspěšně uplatnit na trhu práce, si musí své znalosti, dovednosti a kompetence doplňovat, rozšiřovat a upevňovat po celý svůj život.

Pojem učení vysvětluje Hroník¹ jako „*proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně. Učení je pojem, který zahrnuje více než vzdělávání.*“ Člověk se učí celý život, a často aniž by o tom sám věděl.

Tato práce se zabývá vzděláváním, čili jedním ze způsobů učení. Vzdělávání definuje Hroník² jako „*organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávání je proces osvojování znalostí, dovedností a postojů. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené – mají svůj začátek a konec.*“

Je třeba rozlišovat pojmy vzdělání a vzdělávání. Průcha a Veteška³ vysvětlují pojem vzdělání jako „*souhrn vědění (znalostí, dovedností, postojů a hodnotových orientací), které subjekt získává jako produkt vzdělávání. Úroveň vzdělání dosažené jednotlivcem se dokládá především prostřednictvím vysvědčení, certifikátů,*

¹ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

² HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

³ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.

osvědčení a diplomů.“ Teprve výsledkem vzdělávacího procesu je vzdělání. Vzdělání tedy můžeme chápat jako očekávaný výstup vzdělávání.

Podle Vetešky a Tureckiové⁴ můžeme vzdělávání rozdělit do dvou základních etap, na počáteční vzdělávání a na další vzdělávání. *„Počáteční vzdělávání probíhá formou školní docházky, má formální charakter a člení se podle stupně vzdělání na základní vzdělání (povinná školní docházka), střední vzdělání a terciální vzdělání. Další vzdělávání se uskutečňuje po ukončení počátečního vzdělání, po vstupu na trh práce.“* Právě další vzdělávání je hlavním předmětem výzkumu této bakalářské práce.

2.1.1 Další vzdělávání

Další vzdělávání - nebo též vzdělávání dospělých - začíná ukončením počátečního vzdělávání a vstupem jedince na trh práce. Vzděláváním a výchovou dospělých lidí se zabývá vědní disciplína *andragogika*. Tento nový pojem se vytvořil proto, že dříve jediný používaný pojem pro vzdělávání *pedagogika* v řečtině znamená vzdělávání a výchova dětí. Bylo tedy potřeba vzdělávání dospělých odlišit od vzdělávání dětí, a tím vznikla aplikovaná vědní disciplína **andragogika**.

Armstrong⁵ definuje systematické vzdělávání jako *„vzdělávání, které je tvořeno specificky k uspokojení potřeb. Je plánované a zabezpečované lidmi, kteří vědí, jak vzdělávat, a dopad vzdělávání je pečlivě vyhodnocován.“* Armstrongova definice se nezabývá důrazem na nepřetržitost opakujícího se cyklu vzdělávání, ale na formování znalostí, dovedností a schopností potřebných k současnému výkonu práce, či přípravě na změnu.

⁴ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁵ ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

Systematické vzdělávání rozděluje Armstrong⁶ do jednoduchého čtyřfázového modelu:

- definování potřeb vzdělávání,
- rozhodnutí o tom, jaký druh vzdělávání je k uspokojení těchto potřeb vhodný,
- využití zkušených a školených lektorů při plánování a realizaci vzdělávání,
- monitorování a vyhodnocení vzdělávání za účelem zjištění jeho efektivity.

Jedná se pouze o zjednodušený model, který bude podrobněji rozvinut v dalších kapitolách.

Mužik⁷ vymezuje další vzdělávání z hlediska odběratelů jako investici. Odběratelem vzdělávání může být zaměstnavatel nebo účastník vzdělávání.

Veteška a Tureckiová⁸ dělí vzdělávání pracovníků podle způsobu získávání informací na formální, neformální a informální vzdělávání.

Formální vzdělávání je upraveno právními předpisy. Chronologicky navazuje na počáteční vzdělávání (základní, střední a terciální). Uskutečňuje se ve vzdělávacích institucích a školách. Průběh, funkce, obsah výuky a způsoby hodnocení jsou obecně definovány a legislativně vymezeny. Formální vzdělávání je zakončeno vysvědčením, osvědčením nebo diplomem.

Neformální vzdělávání je nejčastější formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole. Nevede k ucelenému školskému vzdělání a je zaměřeno na určité skupiny populace. Je to vlastně organizované získávání vědomostí a dovedností za účasti lektora – učitele. Realizuje se zpravidla mimo formální vzdělávací systém. Výuka probíhá v zaměstnaneckých organizacích,

⁶ ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

⁷ MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4

⁸ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

vzdělávacích institucích, kulturních zařízeních, nadacích, klubech apod. Patří sem kurzy, školení, přednášky, rekvalifikace, ale i vzdělávání zaměstnanců, které organizuje zaměstnavatel.

Informální vzdělávání je vlastně spontánní proces získávání poznatků, osvojování dovedností a postojů v každodenních životních situacích pracovního a sociálního života. Je to tedy neorganizované a zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované vzdělávání. Do informálního vzdělávání patří také sebevzdělávání.

2.1.2 Vzdělávání v organizaci

Pro každou organizaci, tedy i pro základní školu, je podle Dvořákové⁹ vzdělávání zaměstnanců jedna z nejdůležitějších personálních činností. *„Vzdělávání zaměstnanců rozšiřuje nebo zvyšuje kvalifikaci zaměstnanců a formuje flexibilitu pracovní síly organizace a její připravenost na změny. Vzdělávání je tak investicí do lidského kapitálu.“*

Armstrong¹⁰ definuje podnikové vzdělávání jako *„plánovaný proces modifikace postojů, znalostí a dovedností učením směřujícím k dosažení efektivního výkonu v určité činnosti či okruhu činností. Jejím cílem z hlediska práce je rozvinout schopnosti jedince a uspokojit současné a budoucí potřeby organizace týkající se pracovní síly. Základním cílem podnikového vzdělávání je pomoci organizaci dosáhnout jejich cílů pomocí zhodnocení jejího rozhodujícího zdroje, tj. lidí, které zaměstnává. Vzdělávání znamená investovat do lidí za účelem dosažení jejich lepšího výkonu a co nejlepšího využívání jejich přirozených schopností“*

⁹ DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. v Praze: C. H. Beck, 2012, XXVI, 559 s. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-347-9.

¹⁰ ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

Podle Bartoňkové¹¹ je podstatou firemního vzdělávání odstraňování rozdílů mezi tím, co je v organizaci k dispozici a tím, co je žádoucí. Vzdělávání v organizaci probíhá průběžně a jedná se o neustálý a neukončený proces. V rámci opakujícího se cyklu dochází soustavně ke zlepšení vzdělanosti a odborné připravenosti zaměstnanců.

Systematické vzdělávání pracovníků má podle Koubka¹² řadu výhod a předností:

- Soustavně dodává organizaci odborně připravené pracovníky bez jejich vyhledávání na trhu práce.
- Umožňuje průběžné formování pracovních schopností pracovníků podle potřeb organizace.
- Soustavně zlepšuje a zdokonaluje kvalifikaci, znalosti, dovednosti, kompetence a osobnost jednotlivých pracovníků a přispívá ke zlepšování jejich pracovního výkonu.
- Náklady na vzdělávání pracovníků bývají nižší než při jiném způsobu organizačního vzdělávání.
- Umožňuje provádět moderní koncepci řízení pracovního výkonu.
- Zlepšuje vztah pracovníků k vlastní organizaci a zvyšuje jejich motivaci k práci.
- Zvyšuje atraktivitu organizace na trhu práce, tržní cenu pracovníka a zároveň sociální jistoty jednotlivých pracovníků.
- Přispívá k urychlení personálního a sociálního rozvoje zaměstnanců.
- Přispívá ke zlepšování pracovních i mezilidských vztahů.

Hlavním úkolem vzdělávání v organizaci je podle Dvořákové¹³ „*získat pracovní sílu s osobnostním potenciálem a stabilizovat ji stálými příležitostmi rozvoje jejich pracovních kompetencí, které jí dávají šanci celoživotní zaměstnanosti.*“

¹¹ BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 204 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

¹² KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

V posledních letech stále zesiluje tlak na to, aby rozvoj a vzdělávání zaměstnanců prokazatelně vedlo ke zvýšení výkonnosti organizace. Sílicí tlak na zvýšení výkonnosti práce se promítá do vzniku nových směrů vzdělávání, mířících k validnímu měření efektivity vzdělávání.

2.2 Rozvoj a vzdělávání pracovníků

V souvislosti se vzděláváním pracovníků se v odborné literatuře také často zmiňuje pojem rozvoj zaměstnanců. Například Hroník¹⁴ chápe pojem rozvoj pracovníků jako širší celek než vzdělávání pracovníků. *„Rozvoj pracovníků je úzce spjatý s rozvojem celé školy. Vzdělávací aktivity mají podpůrnou roli pro globální organizační rozvoj. Strategie rozvoje zaměstnanců vychází z představy, že škola je na dobré úrovni, jestliže má odborně a kompetenčně připravené jedince.“*

Průcha a Veteška¹⁵ vysvětlují pojem vzdělávání pracovníků takto: *„Rozvoj pracovníků je individuálně zaměřený na širší oblast způsobilostí, zejména koncepčních, metodických, řídicích, vůdcovských a na rozvoj specializovaných profesních kompetencí. Jedná se zároveň spíše o investici do budoucnosti, o vzdělávací aktivity zaměřené na budoucí potřeby kariéry jedince, které usměrňují jeho potenciál. Tím je ovšem rozvoj jednotlivců zprostředkovaně orientován i na potřeby organizace, především na zajištění jejího úspěšného fungování. Jedná se o přípravu organizace na jakýkoliv typ organizační změny, jež bude vyžadovat novou rozvojovou úroveň, nebo nové typy profesních kvalifikací.“*

¹³ DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. v Praze: C. H. Beck, 2012, XXVI, 559 s. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-347-9.

¹⁴ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

¹⁵ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.

Rozdíly mezi rozvojem a vzděláváním uvádí i Kociánová¹⁶ a tvrdí, že vzdělávání se soustřeďuje na přírůstek znalostí nebo vyšší úroveň dovedností, kdežto rozvoj je cesta k jinému stavu či fungování.

Bláha¹⁷ ukazuje a vysvětluje rozdíly vzdělávání a rozvoje z pohledu jejich zaměření, časového rozvržení a v možnostech měření efektivity. Vzdělávání zaměstnanců je více zaměřeno na získávání a rozvíjení znalostí, dovedností a schopností pro zlepšení výkonu práce na současném pracovním místě. Rozvojové aktivity zaměstnanců jsou často zaměřené na jejich budoucí potřeby. Rozvojové činnosti mají veliký vliv na osobní i profesionální růst všech pracovníků.

Z pohledu časového horizontu mají vzdělávací aktivity krátkodobější rozsah a jsou jasně ohraničené svým začátkem i koncem. Rozvojové aktivity mají většinou dlouhodobější charakter a často nemají jasně definované ohraničení zahájení a ukončení.

V souvislosti s měřením a zjišťováním efektivity vzdělávacích aktivit se provádí hodnocení zaměstnanců a analýza nákladů a přínosů vzdělávání. Posuzují se též získané certifikáty, diplomy a osvědčení.

Při zjišťování a měření efektivity rozvojových aktivit se sleduje a posuzuje zvláště dostupnost kvalifikovaných pracovníků v případě potřeby a možnosti vnitřní mobility pracovníků v případě organizačních změn. Rozvoj zaměstnanců má tedy strategičtější význam pro organizaci než jejich vzdělávání.

Podle Armstronga¹⁸ rozvoj pracovníků obsahuje následující činnosti:

- Učení se – permanentní změna chování, ke které dochází v důsledku praxe nebo zkušeností.

¹⁶ KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 215 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.

¹⁷ BLÁHA, Jiří. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika, 2013, 264 s. ISBN 978-80-266-0374-0

¹⁸ ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

- Vzdělávání – rozvoj znalostí, hodnot a vědomostí požadovaných převážně obecně ve všech oblastech života, než aby šlo o činnosti vztahující se k nějakým konkrétním oblastem pracovního procesu.
- Rozvoj – růst nebo realizace osobních schopností a potenciálu prostřednictvím nabízejících se vzdělávacích aktivit a praktických činností.
- Odborné vzdělávání – plánované a systematické formování chování pomocí vzdělávacích aktivit, programů a instrukcí, které zaměstnancům umožňují dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli svou práci vykonávat kompetentněji a efektivněji.

Mužik¹⁹ zmiňuje, že *„vzdělávání jako investice do lidských znalostí a dovedností může podporovat ekonomický růst, zvyšovat produktivitu, mít pozitivní vliv na osobní a sociální rozvoj a jako každá investice obsahuje náklady a očekávání výnosů.“*

Vzdělávání pedagogických pracovníků můžeme tedy chápat jako jednu z možností jejich rozvoje, protože k osobnostnímu rozvoji jedince dochází i pomocí jiných a často neohrazených aktivit a programů. Rozvoj zaměstnanců zahrnuje všechny aktivity, které vedou k žádoucí změně osobnostního, odborného či pracovního posunu směrem k lepšímu. Nejde tedy jen o vzdělávání.

2.2.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole

Významnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) pro rozvoj jednotlivce i společnosti je vysoká. Její legislativní ukotvení je dáno zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Problematice vzdělávání pedagogických pracovníků se věnuje § 24 **Další vzdělávání pedagogických**

¹⁹ MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4

pracovníků. Tímto zákonem je dána celoživotní povinnost dalšího vzdělávání, kterým si pedagogičtí pracovníci udržují, obnovují a doplňují svoji kvalifikaci. Mohou se účastnit dalšího vzdělávání, kterým si ji zvyšují. Zvýšením kvalifikace se rozumí rovněž její získání nebo rozšíření.

Legislativa mluví o pojmu další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dle výkladu pojmů vzdělávání a rozvoj by bylo přesnější uvádět další vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků.

Vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole plánuje ředitel školy, který má povinnost sestavit, po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem, **plán dalšího vzdělávání.** Při sestavování plánu musí ředitel školy přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol se uskutečňuje ve dvou základních formách:

- na vysokých školách a ve vzdělávacích zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků s akreditací od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)
- samostudiem

K samostudiu přísluší pedagogickému pracovníkovi podle §24/7 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve školním roce 12 pracovních dnů volna. V případě, že se pedagogický pracovník účastní dalšího vzdělávání, pak může být volno použito právě na toto vzdělávání. Dobu čerpání a použití tohoto volna je zcela v kompetenci ředitele školy.

Pedagogičtí pracovníci mají po celou dobu své pedagogické činnosti povinnost se vzdělávat, a to buď institucionálně, nebo samostudiem, popřípadě kombinací obou těchto variant.

Podle Kohnové²⁰ chápeme pojem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako „*dlouhodobý institucionálně koordinovaný proces, odehrávající se v průběhu celé profesionální dráhy každého učitele, kdy se vzdělává pod dohledem dalších osob (školitelů). Po celou tuto dobu jsou rozvíjeny nejen jeho profesní, ale také osobnostní kompetence. Pedagog musí být otevřen principu celoživotní sebereflexe.*“

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je naprosto nezbytné, aby se pedagogičtí pracovníci vzdělávali nadále ve svém vlastním oboru, který vyučují. Zde je nutno zajistit určitou kontinuitu vzdělávání s modernizací a vývojem daného oboru či předmětu. Ta spočívá v tom, že každý obor lidské činnosti prochází svým specifickým vývojem, a učitel si musí neustále získávat aktuální poznatky, které poté předává svým žákům v souladu s moderními trendy vývoje.

Vzdělávací potřeby, které směřují ke zvyšování kompetencí v oblasti didaktiky, jsou také velice nezbytné. Zde je dobré se zaměřit na osvojování nových forem a metod výuky a na individuální přístup ke každému žákovi. Dnešní pohled na moderní vzdělávání vyžaduje, aby pedagog nepředával svým studentům hotové informace, ale rovněž učil své studenty informace objevovat a s těmito informacemi pracovat. Příkladem takového přístupu je třeba systém projektové výuky, který je také součástí dnešního kurikula.

Rychlý vývoj v oblasti informačních a komunikačních technologií, klade na pedagogické pracovníky neustále nové nároky. Vzdělávání v této oblasti je nutné k tomu, aby mohl učitel využívat veškerou moderní techniku a vybavení školy a vést kompetentní a poutavé vyučovací hodiny.

V oblasti diagnostických a integračních kompetencí je důležité, aby pedagog byl schopen včas a správně rozpoznat různé výchovné a vzdělávací problémy a vývojové poruchy žáků. Jedná se o problémy, kdy žák není schopen se z rozličných důvodů plnohodnotně zařadit do výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě aktuální diagnostiky specializovaného poradenského zařízení může

²⁰ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 181 s. ISBN 80-729-0148-6

pedagog s žákem individuálně pracovat a žáka integrovat s cílem odstranit nebo alespoň zmírnit jeho vzdělávací problémy.

Pedagogický pracovník se potřebuje neustále vzdělávat i v oblasti komunikativních a sociálních kompetencí. Pomocí vhodné a kvalitní komunikace zvyšuje efektivitu předávaných informací žákům, vytváří pozitivní klima ve třídě, navazuje dobré vztahy s rodiči, okolím i s ostatními pracovníky školy.

Současný pedagog musí být také vybaven dovednostmi z oblastí manažerských kompetencí a normativního vzdělání. Musí se plně orientovat v oblasti často novelizované školní legislativy, ale také například v oblasti školské politiky. Musí umět participovat na různých školních projektech, organizovat odborné stáže, udržovat život třídy atd. Tak, jak se dynamickým způsobem mění naše společnost, tak se velmi rychle mění i pohled mladé generace na vzdělávání všeobecně a pedagog musí být na tuto situaci profesionálně připraven a umět ji adekvátně a kompetentně řešit.

DVPP jako celek je soubor mnoha diametrálně rozlišných aktivit, jejichž obsah, charakteristika, rozsah a náročnost se mohou značně lišit. Všechny vzdělávací aktivity však mají společný cíl - pomoci pedagogickým pracovníkům zlepšovat jejich práci a v dlouhodobém vývoji neustále zdokonalovat úroveň i výsledky našeho školství.

2.2.1.1 Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Jak již bylo uvedeno výše, plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základní škole sestavuje ředitel školy na každý školní rok. Při sestavování plánu DVPP může spolupracovat se svými zástupci, vedoucími učiteli, předsedy metodických sdružení a samotnými pedagogy. Je však na jeho rozhodnutí, zda bude při sestavování plánu DVPP přihlížet především k potřebám jednotlivých pedagogů, nebo zda upřednostní zájmy školy jako celku. V každém případě je ředitel za plánování DVPP a jeho realizaci plně odpovědný. Ředitel školy stanovuje

priority v DVPP a může do značné míry ovlivnit i přístup pedagogů k jejich dalšímu vzdělávání.

Plánování DVPP může být ze strany vedení pojato jak z dlouhodobé perspektivy, tj. sestavují se dlouhodobé plány DVPP, tak i z perspektivy krátkodobé v podobě krátkodobých plánů. Každoroční sestavení plánu vzdělávání pedagogických pracovníků nařizuje řediteli školy zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Plánování DVPP musí podle Koubka²¹ obsahovat následující čtyři po sobě jdoucí fáze:

1. Identifikace potřeby vzdělávání.
2. Vlastní plánování procesu vzdělávání.
3. Realizace vzdělávání.
4. Vyhodnocení vzdělávání a jeho přínosu pro další práci pedagogického pracovníka.

Při sestavování plánu DVPP musí nejprve dojít k identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb pedagogických pracovníků i vlastní školy. Všechny zúčastněné strany si musí uvědomit, co bude předmětem vzdělávací a rozvojové aktivity, a kdo se bude vzdělávacích aktivit a programů účastnit. Na počátku této fáze jsou obvykle stanoveny cíle vzdělávacích aktivit a následně jsou pak připravovány konkrétní plány vzdělávání a rozvoje. Volba metod, forem a zaměření vzdělávacích aktivit jsou přitom chápány jako klíčové kroky při sestavování plánu DVPP.

²¹ KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

Dobře zpracovaný plán vzdělávání zaměstnanců by měl podle Bláhy²² odpovědět na všechny následující otázky:

1. Jaké vzdělání má být zabezpečeno? (obsah)
2. Kdo se bude vzdělávat? (jednotlivci, skupiny)
3. Jakými metodami? (na pracovišti/mimo, metody vzdělání)
4. Kým bude vzdělání realizováno? (interní/externí vzdělavatelé)
5. Kdy a v rámci jakého časového období se vzdělávání uskuteční? (časový plán)
6. Kde se vzdělání uskuteční? (místo konání, ubytování, stravování)
7. Jaké jsou náklady na vzdělávání? (rozpočet)
8. Jak se budou hodnotit výsledky vzdělávání a účinnosti jednotlivých vzdělávacích akcí? (metody hodnocení, kdo a kdy bude hodnotit)

Poté musí zcela jasně ředitel školy definovat, jaký typ vzdělávání využije, a to hlavně vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání a v souladu s vizí školy. V této fázi je také nezbytně nutné zajistit finanční zabezpečení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a stanovit kdo a kdy bude vyhodnocovat jeho výsledný efekt.

Realizace vzdělávání na základě sestaveného plánu je potom věcí dodržování jednotlivých kroků plánu. V případě nějakých nutných změn (nemoc účastníka vzdělávání, překročení finančního plánu, změna legislativy, organizační změny, aktualizované nabídky školení, nový učitel, atd.) se plán operativně upravuje během školního roku.

²² BLÁHA, Jiří. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika, 2013, 264 s. ISBN 978-80-266-0374-0.

2.2.2 Ředitel a management základní školy

Ředitel základní školy odpovídá dle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 164 za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Má tedy rozhodující vliv na další vzdělávání pedagogů a také odpovídá za jejich odbornost a kvalifikovanost.

Finanční zajištění výdajů na další vzdělávání pedagogických pracovníků je vymezeno školským zákonem č. 561/2004 Sb., § 160. Ze státního rozpočtu se za podmínek stanovených tímto zákonem poskytují finanční prostředky vyčleněné na další vzdělávání pedagogických pracovníků a na činnosti, které přímo souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 165 přiděluje řediteli základní školy pravomoc ke stanovení organizace školy. V kompetenci ředitele základní školy je tedy složení a počet vedoucích pracovníků školy. Trojanová²³ uvádí, že střední management školy obsahuje všechny pracovníky, kteří řídí určitou skupinu lidí a přitom nenesou odpovědnost za chod školy. Z pedagogických pracovníků se jedná o zástupce ředitele, výchovné poradce, koordinátory ICT, ŠVP a environmentální výchovy, vedoucí předmětových komisí a metodických sdružení a další vedoucí skupin učitelů.

Delegování pravomocí a úkolů na vedoucí pracovníky je v kompetenci ředitele školy.

²³ TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3.

2.2.3 Metody vzdělávání

Metoda znamená cestu či postup směřující k určitému cíli. Ve vztahu k vzdělávání dospělých jde o záměrný, cílevědomě řízený a koordinovaný systém vyučovacích činností lektora a stimulované činnosti účastníků. Podle Bláhy²⁴ je možné rozdělit metody vzdělávání do dvou základních skupin dle místa vzdělávání:

- **Metody vzdělávání na pracovišti** – jedná se o metody vzdělávání používané na konkrétním pracovním místě při vykonávání běžných pracovních úkolů a povinností. Ekonomicky a organizačně jsou výhodné hlavně při vzdělávání většího počtu osob najednou. Patří sem například koučování, mentorování, instruktáž, asistování apod.
- **Metody vzdělávání mimo pracoviště** – jedná se o kurzy pořádané na školách a ve vzdělávacích institucích mimo vlastní školu. Nové prostředí a neznámí lidé mohou přispět k větší otevřenosti a sdílnosti účastníků vzdělávání, a jeho aktivita není omezována ostychem před kolegy. Výhodou jistě je i krátkodobá změna prostředí, která účastníkovi umožní odpoutat se od známého prostředí a plně se soustředit na vzdělávání. Tyto akce rovněž podporují budování nových kontaktů a výměny zkušeností napříč školami. Patří sem například přednášky, semináře, workshopy, demonstrování, dílny apod.

Cíle vzdělávání, konkrétní potřeby, styl a finanční náročnost vzdělávání jednotlivých osob by měly ukázat, jaká metoda vzdělávání by měla být použita pro konkrétní aktivitu.

Dle Bartáka²⁵ spočívá metoda vzdělávání v souboru postupů, kterými lektor předává poznatky, formuluje dovednosti, případně návyky účastníků. V procesu vzdělávání dospělých znamená vhodná volba metod dynamický činitel, který vychází ze zájmů a potřeb účastníků, jejich psychologických zvláštností, profesního postavení pracovních a životních zkušeností, učební způsobilosti a způsobu života.

²⁴ BLÁHA, Jiří. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika, 2013, 264 s. ISBN 978-80-266-0374-0.

²⁵ BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

Barták²⁶ klasifikuje a dělí metody dle různých hledisek a kritérií. Jejich rozmanitost a variabilita se odráží i v množství jejich členění. Metody vzdělávání nejsou hlavním tématem výzkumu této práce, proto uvádím pouze základní kategorizaci jejich členění:

- **Dle převažujícího zaměření výchovného působení** na rozumové působení, citové působení, sociální ovlivňování, formování dovedností a návyků, ovlivňování životními procesy.
- **Dle fází výchovy a vzdělávání** na metody expoziční, fixační a diagnostické.
- **Dle vyučovacích prostředků** na aktivní metody verbální, aktivní metody situační, kreativní metody, metody s výrazným podílem fyzické manipulace, metody s výrazným podílem řízení, zprostředkované metody, autodidaxe, kombinované metody.
- **Dle přímého či nepřímého poznávání reality** na teoretické metody, empirické metody, hypotetické metody, teoreticko-praktické metody, metody rozhovoru, diskusní metody, metody argumentace, operační metody tvůrčího řešení problémů a výchovné metody tvůrčího řešení problémů.
- **Dle formy pomoci účastníkovi v procesu učení** na transfer a facilitaci.
- **Dle úrovně vzdělávacích potřeb účastníků** na poznání problémů účastníky a jejich řešení problémů.
- **Dle intenzity inovace obsahu vyučování** (odstupňovaná míra inovace od nejnižší 0 po nejvyšší 7)
 - **Stupeň 0 – 3** přednáška, cvičení, seminář
 - **Stupeň 3 – 5** problémové situační a inscenační metody
 - **Stupeň 5 – 7** brainstorming, komparační metody, metoda cílených otázek, morfologická metoda strategických a řídicích her

²⁶ BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

2.2.4 Formy vzdělávání

Formou rozumíme vnější organizační uspořádání vzdělávací akce. Základní vzdělávací formy ve vzdělávání dospělých dělí Barták²⁷ do tří základních skupin:

Monologické – jsou založeny především na ústním podání lektora a na bezprostředním přímém vztahu lektora a účastníka vzdělávacího procesu. Zpravidla se jedná o krátkodobý a jednorázový způsob předávání informací k nějakému tématu. Typickými příklady monologické formy jsou přednášky a školení.

V případě přednášky jde o zaměření na široce nebo úzce vymezené téma, teorii, zajímavosti apod. Školení se naopak velmi často zaměřuje na metodiku práce, nové informace, postupy a předpisy. Aktivním zde zůstává zejména lektor, zatímco účastníci spíše pasivně přijímají sdělované poznatky, a s jejich aktivitou se příliš nepočítá. Základní cíle, které obě formy sledují, se týkají zejména získávání informací a rozšiřování vědomostí. Není výjimkou, že touto formou jsou organizovány povinné vzdělávací akce předepsané školskými vyhláškami, např. školení bezpečnosti práce.

Dialogické – jsou založeny na aktivním dialogickém vztahu lektora s účastníkem vzdělávacího procesu nebo na interakci účastníků mezi sebou. Charakteristickými formami jsou diskusní setkání, výměny zkušeností nebo workshopy.

Skupinové, složené a kombinované – jsou založeny na kombinaci různých forem a metod, využívajících týmové spolupráce v různých variantách. Mohou zahrnovat jednorázové, střednědobé i dlouhodobé či navazující vzdělávací akce. Do této skupiny patří kurzy, semináře, hraní rolí, skupinová cvičení, brainstorming, výcviky a dílny.

Seminář se obvykle zaměřuje na konkrétní témata z oblasti didaktiky, pedagogicko-psychologických otázek či poradenství. Naopak kurz je obvykle spojován s rozvojem úzce vymezených dovedností, např. počítačových, pohybových nebo

²⁷ BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

jazykových. Semináře se zaměřují na rozšiřování znalostí, získávání informací a zkušeností prostřednictvím diskuse nebo předávání zkušeností. V případě kurzu se mnohdy jedná o získávání nových dovedností a osvojení postupů. V případě těchto akcí se počítá nejen s aktivitou, ale také s kreativitou jednotlivce, která je podporována a řízena lektorem.

S největší aktivitou účastníků počítají výcvik a dílny. Za výcvik považujeme dlouhodobou opakující se akci, jejíž jednotlivé lekce na sebe navazují. Velmi často je zaměřen na rozvoj specifických sociálních dovedností, osobnostní rozvoj nebo psychoterapii. Typickými metodami jsou prožitková cvičení, reflexe praxe a ověřování poznatků v praxi. Dílny jsou naopak krátkodobé jednorázové akce v rámci jednoho tématu, a jsou zaměřeny na konkrétní pracovní postupy. Cílem dílen je, aby si účastníci osvojili pracovní postupy, získali informace a základy nové činnosti.

Specifickou formou vzdělávání je vzdělávání s pomocí počítačů (např. e-learning, m-learning). Tato forma vzdělávání se dá provádět jak na pracovišti tak mimo něj. Počítače umožňují simulovat pracovní situace a nabízejí různé testy, cvičení a učební texty. Usnadňují učení pomocí schémat, obrázků či grafů. Umožňují průběžně hodnotit proces vzdělávání a míru osvojených znalostí a dovedností. Umožňují též elektronický kontakt se vzdělavatelem, školitelem či ostatními účastníky. S rozšiřováním a zdokonalováním informačních a komunikačních technologií stoupá i nabídka vzdělávání pomocí počítačů. Její hlavní výhodou je bezprostřední zpětná vazba. Tato forma vzdělávání je však poměrně náročná na technické vybavení. Nevýhodou e-learningových kurzů je především chybějící osobní kontakt s ostatními aktéry vzdělávání i lektory.

2.3 Efektivita

Je potřeba rozlišovat dva související pojmy - efektivita a efektivnost. Pojem efektivita vysvětlují Průcha a Veteška²⁸ jako „*poměr mezi všemi dosaženými výstupy a všemi vynaloženými vstupy.*“ Vyšší efektivitu můžeme tedy dosáhnout buď zvýšením dosažených výstupů, nebo snížením součtu všech vstupů. Efektivita obvykle bývá hlavním kritériem při posuzování úspěšnosti.

Efektivnost následně definují Průcha a Veteška jako „*účinnost*“, tedy stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na náklady. Pojem efektivnost vyjadřujeme praktickou účinností nějaké smysluplné lidské činnosti. K jejímu posouzení je nutné brát v úvahu velké množství ukazatelů, které se mnohdy jen s obtížemi exaktně měří.

Termíny efektivita a efektivnost používané v andragogice, pedagogice a psychologii v souvislosti s procesy učení a edukace, jsou podle Průchy a Vetešky²⁹ chápány jako synonyma, tj. používají se alternativně s tímž významem. České termíny se dají vyjádřit také pomocí výrazů účelnost, účinnost nebo působivost, ale ty se v odborné komunikaci užívají zcela zřídka.

2.3.1 Efektivita vzdělávání

Efektivitou vzdělávání se zabývají zejména firmy a organizace, které poskytují vzdělávání a rozvoj svým pracovníkům. Mezi takové organizace můžeme určitě zařadit i základní školy, které poskytují celoživotní vzdělávání učitelům svou legislativní povinností.

²⁸ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.

²⁹ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.

Efektivitou ve vzdělávání rozumíme podle Vodáka³⁰ „*hodnocení vztahu mezi vstupy vzdělávací akce a jejími výstupy. Za vstupy považujeme náklady vynaložené na přípravu a provedení vzdělávací akce (tj. náklady finanční, časové, materiální a personální), za výstupy považujeme přínosy (efekty) pro jednotlivé zaměstnance, firmu či organizaci.*“

Výsledkem efektivního vzdělávání je určitý produkt (přínos). V odborné literatuře jsou používány termíny efektivita vzdělávání a přínos vzdělávání jako synonyma. Pro laickou veřejnost je srozumitelnější český výraz **přínos**.

Na rozdíl od výsledků vzdělávání, které je možno relativně snadno měřit, lze efekty vzdělávání u dospělých subjektů obtížně zjišťovat a analyzovat. Z tohoto pojetí vyplývá nutnost přesně vymežit, co jsou vynaložené náklady, a co je přínosem, pokud chceme efektivnost vzdělávání měřit objektivně.

Efektivitou vzdělávání dospělých se zabývá Kalnický³¹, který zdůrazňuje, že „*jedním z dominujících znaků efektivnosti vzdělávacího procesu by měla být jeho kvalita, tedy kvalita jeho výsledků, kvalita dosaženého vzdělání.*“ Vedle toho ale upozorňuje, že výstup edukačního procesu dospělých je ovlivňován klíčovými determinanty didaktické efektivnosti, a to:

- cílovým zaměřením edukace dospělých,
- přiměřeností obsahu,
- přiměřeností forem a metod,
- funkčním uplatněním didaktických prostředků, včetně materiálně-technického zabezpečení a vybavenosti edukačních prostor,
- odbornou a metodickou kompetencí lektorů,
- kvalitou vstupní úrovně účastníků a jejich aktuální motivací.

³⁰ VODÁK, Jozef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

³¹ KALNICKÝ, Juraj, Jana UHLAŘOVÁ a Miloslava HAPLOVÁ. *Efektivnost a ekonomika edukace dospělých*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, 2012, 146 s. ISBN 978-80-7329-323-9.

2.3.2 Efekty vzdělávání

Pozitivní efekty (produkty) vzdělávání jsou tedy výstupy efektivního vzdělání a přínosy pro jednotlivé účastníky vzdělávacích akcí, pro organizace a celou společnost.

Podle délky působnosti efektů na jednotlivé subjekty rozlišují Průcha a Veteška³² dva druhy produktů vzdělávání:

- **Bezprostřední výsledky vzdělávání** – projevují se okamžitými změnami v kognitivní vybavenosti subjektů vzdělávání. Učitel využije ihned po vzdělávací aktivitě získané vědomosti, dovednosti, zkušenosti a jiné intelektové vlastnosti.
- **Dlouhodobé výsledky vzdělávání** – projevují se nejen v kognitivní vybavenosti jedince, ale také v sociální, ekonomické a profesní oblasti celých skupin populace. Jedná se o dlouhodobé účinky a důsledky vyvolané v subjektech působením výsledků vzdělávání. Efekty vzdělávání mají tedy trvalejší charakter.

³² PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.

2.4 Hodnocení pedagogických pracovníků

Pokud budeme chtít sledovat efektivitu vzdělávání pedagogických pracovníků, tak se budeme zabývat jejich hodnocením.

Hodnocení pracovníků definuje Armstrong³³ jako „*systematický proces stanovení relativní ceny prací v organizaci.*“ Jeho účelem je:

- poskytnout základnu pro vytvoření spravedlivé a obhajitelné mzdové struktury,
- pomáhat v řízení činností existujících mezi pracemi v rámci organizace,
- umožnit přijímat logická a obhajitelná rozhodnutí o mzdových tarifech a tarifních stupních,
- stanovit nakolik je hodnota prací navzájem srovnatelná, aby bylo možno zajistit, že za práce stejné hodnoty bude vyplácena stejná odměna

Hodnocení práce pedagogických pracovníků umožňuje jejich vedoucím pracovníkům vytvořit obhajitelný a spravedlivý rámec, který jim slouží jako opora pro stanovení výše mzdových tarifů, osobních, specializačních i jiných příplatků i výši nenárokových odměn. Škola může též hodnocení využít jako důležitý motivační faktor pro zvýšení pracovních výkonů jednotlivých pracovníků a v širším kontextu i pro zlepšení kvality celé školy.

Hodnocení pracovníků může též pomoci pro stanovení důležitosti a nepostradatelnosti jednotlivých zaměstnanců, které škola ocení při potřebných personálních změnách (přeřazení na jinou práci, povýšení, propuštění aj.).

Metody hodnocení práce mohou být dle Armstronga³⁴ rozděleny na několik základních typů: neanalytické (sumární), analytické, jednofaktorové, založené na dovednostech a schopnostech (kompetencích) tržního oceňování a systémy

³³ ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

³⁴ ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

používané při zapojení externích poradenských firem v oblastech řízení výkonu zaměstnanců.

Mezi hlavní rysy hodnocení práce řadí Armstrong³⁵ čtyři základní procesy:

- *Komparativní proces* – zabývá se vzájemným porovnáváním, nikoliv výslednými hodnotami.
- *Posuzovací proces* – vyžaduje uplatňování vlastního úsudku při vyhodnocování údajů o pracích a rolích, při porovnávání jedné práce s jinou, při porovnávání konané práce s definovanými požadavky a při vypracování tarifních stupňů na základě pořadí prací, které vyplyne z hodnocení práce.
- *Analytický proces* – hodnocení práce je založeno na procesu shromažďování a posuzování údajů o konaných pracích, na systematickém třídění těchto údajů s cílem rozčlenit je na jednotlivé prvky a znovu je sestavit do běžně používané standardní podoby.
- *Strukturovaný proces* – hodnocení práce zaměstnanců je strukturováno v tom smyslu, že je vytvořeno schéma, jehož cílem je dospět pomocí hodnotitelů k logickým a odůvodněným úsudkům. Tento systém se skládá z jasně formulovaných kritérií, která jsou jednotně užívána všemi hodnotiteli.

Proces hodnocení práce musí začít určením toho, které činnosti mají být do hodnocení zahrnuty a jaký celkový počet prací bude hodnocen. Je také třeba rozhodnout, zda se všichni zaměstnanci budou hodnotit pomocí jednotného systému kritérií, nebo zda budou určeny různé skupiny pracovníků a rozlišná schémata hodnocení.

Dalším krokem je vybrat jednu z metod popsanych v této kapitole. Následné fáze spočívají ve výběru „vzorových“ prací, které budou sloužit jako základna pro porovnávání. Závěrečným a hlavním úkolem je analyzovat práce nebo role a určit pomocí procesu hodnocení relativní hodnotu prací. Je dobré prokazatelně seznámit

³⁵ ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

s hodnocením všechny hodnocené pracovníky a dát také všem dostatek prostoru k vlastnímu vyjádření.

2.4.1 Vyhodnocování výsledků vzdělávacích aktivit

Vyhodnocování vzdělávání je poslední a zároveň velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu každého zaměstnance. Je to pokus získat zpětnou vazbu o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit přínos tohoto vzdělávání pro zaměstnance i pro školu. Jestliže škola pokládá vzdělávání zaměstnanců za investici, zajímá se rovněž o návratnost této investice.

Podle Vodáka³⁶ je třeba rozlišit přínosy, které je možné vyjádřit finančně, a přínosy, které nelze finančně vyjádřit, neboť jsou spíše kvalitativního charakteru. Nefinanční přínosy jsou ve školství mnohem častější, ale jsou také mnohem hůře měřitelné.

Vodák také rozděluje přínosy ze vzdělávání na přínosy pro účastníka a přínosy pro školu. Přínosy u jednotlivců mají smysl jen tehdy, pokud existují přínosy pro školu, která vzdělávání umožňuje. Toto si musí uvědomovat management školy již při sestavování plánu vzdělávání svých zaměstnanců.

Autorem hodnocení vzdělávání může být dle Hroníka³⁷ sám subjekt – účastník vzdělávací aktivity, nebo objekt – pozorovatel, který se samotného vzdělávání neúčastnil. Pakliže do toho ještě vneseme časové rozlišení, vznikne nám matice metod měření. Ta je přehledně uvedena v tabulce č. 2.

Krátkodobý časový horizont je s odstupem od vzdělávací akce do tří měsíců. Dlouhodobý časový horizont je nad touto hranicí. Nejčastější odstup je tři až šest měsíců.

³⁶ VODÁK, Jozef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

³⁷ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

Tabulka č. 1: Matice metod měření dle autorství a časového horizontu (Hroník³⁸)

		Horizont hodnocení	
		krátkodobý	dlouhodobý
Hodnocení	Subjektivní (hodnotí sám účastník)	Hodnocení spokojenosti, strukturovaný rozhovor, dopis sobě a lektorovi	Autofeedback, rozvojový plán, 360° zpětná vazba (sebehodnocení)
	Objektivní (hodnotí pozorovatel)	Pretest-retest, případová studie, mystery shopping, AC/DC	Rozvojový plán, hodnocení nadřizeným, mystery shopping, 360° zpětná vazba (hodnocení druhými), trend výsledků, benchmarking, MBO, BSC

Subjektivní metody hodnocení vzdělávání s kratším časovým odstupem mají dle Hroníka³⁹ svým charakterem nejbližší k průzkumům veřejného mínění. Nejvíce rozšířený **dotazník spokojenosti** vyjadřuje subjektivní zhodnocení přínosu účastníkem. Hodnocení spokojenosti je dobré provádět s odstupem několika dnů, nikoliv ihned při skončení vzdělávací akce. Účastníci totiž mohou být pod vlivem různých haló efektů. Nevýhodou dotazníku může být nedostatečná míra odezvy, omezený prostor pro otevřené otázky, málo kvalitních informací a menší možnost přímo nabídnout návrhy na zlepšení učební aktivity.

Obdobou dotazníku je **strukturovaný rozhovor**. Formou předem připravených otázek získáme detailní a kvalitní informace. Výhodou jeho použití je skutečnost, že poskytuje přímou zpětnou vazbu. Můžeme v průběhu rozhovoru okamžitě reagovat na nečekané odpovědi a rozhovor ještě doplnit. Nevýhodou rozhovoru oproti dotazníku je mnohem větší časová náročnost.

³⁸ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

³⁹ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

Rozhovory a dotazníky mohou být přínosem i pro účastníky vzdělávání, neboť jim umožňují lépe pochopit a uvědomit si, co se od nich ve škole očekává.

Metoda **dopis lektorovi/sobě** je méně používaná než dotazník, protože vyžaduje velké úsilí a mnohem více času než dotazník. Obvykle je dána návodná struktura, podle které účastníci postupují při psaní dopisu. I zde je lepší sepsat dopis s odstupem několika dnů.

Subjektivní metody hodnocení vzdělávání uplatnitelné s delším časovým odstupem umožňují hlubší a kritičtější reflexi. Mezi nejrozšířenější metody patří dle Hroníka⁴⁰ autofeedback, rozvojový plán a sebehodnocení v 360° zpětné vazbě.

Metodou **autofeedback** si účastník poskytuje zpětnou vazbu s odstupem půl roku až rok. Náplní této zpětné vazby je vyhodnocení změny v osobním a profesním životě v souvislosti s absolvovanou vzdělávací aktivitou.

Metoda **rozvojový plán** obsahuje sebehodnocení, kde účastník sleduje v oblasti vzdělávání míru plnění přírůstku nových znalostí, dovedností a jejich uplatňování v praxi. Jednotlivé přírůstky doplňuje konkrétními příklady. Další částí je popis bariér a identifikace zdroje.

Sebehodnocení v 360° zpětné vazbě je jen jedna část této metody, druhá část patří do objektivního hodnocení. Účastník se při sebehodnocení snaží zachytit pokrok od zahájení vzdělávání a svá hodnocení doprovází komentáři, které dávají odpověď na otázku: „Podle čeho to mohou druzí poznat?“

Objektivními metodami hodnocení vzdělávání máme na mysli metody hodnocené druhými lidmi. Každou změnu v souvislosti se vzděláváním strukturuje Hroník⁴¹ podle hierarchického modelu na **znalosti – dovednosti – praktické aplikace**. *„Tento model vyjadřuje představu, že k jakékoli změně je třeba mít nejprve určitou poznatkovou základnu. Ta je nezbytná pro osvojení nových*

⁴⁰ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

⁴¹ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

dovedností. Konečná změna na úrovni výkonu práce je pak dána přenosem těchto nově získaných znalostí a dovedností.“

Ke každé hierarchické úrovni náleží různé metody hodnocení. Seznam nejběžnějších objektivních metod zjišťování podle Hroníka⁴² je uveden v následujícím přehledu:

Znalosti

- **Pretest – retest** - Při zahájení vzdělávání a tři až sedm dní po skončení je proveden znalostní test.
- **Případová studie** - Je zejména vhodná u výcviku, ale lze ji také použít u testování znalostí, jaké optimální technické řešení nabídnout zákazníkovi za dané situace.

Dovednosti

- **Projekt** - Rozpracování problému do konkrétního postupu k řešení, včetně formulace implementačních postupů, kterými pracovník demonstruje, jaké dovednosti jsou pro zdárnou realizaci nezbytné.
- **Assignment** - Dle zadání pracovník analyzuje problém a hledá východiska k řešení. Demonstruje představu, jak v řešení uplatní to, co se naučil.

Praktické aplikace

- **360° zpětná vazba** - Zde nadřízený a případně i podřízený hodnotí změnu ve výkonu práce a pracovním chování. Snaží se tuto změnu i její zdroje co nejvíce analyzovat a popsat.
- **Rozvojový plán** - Plnění jednotlivých cílů a úkolů je sledováno nejen samotným pracovníkem, ale také jeho mentorem či nadřízeným, což je pak součástí hodnocení pracovníka.
- **Pozorování při práci** - Nadřízený nebo nestranný pozorovatel hodnotí změnu v pracovním chování. Pro pozorování při práci zde může existovat obdoba pretestu – retestu.

⁴² HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

Jednotlivé metody se dají navzájem kombinovat, užitím více metod (většinou dvou až tří) se zvyšuje validita měření. Kombinovat se dají i subjektivní a objektivní metody. Zapojení účastníků do procesu vyhodnocování se realizuje snáze, je-li potřeba jejich zapojení deklarována jasně již od začátku.

Dle formy záznamu dělí Hroník⁴³ vyhodnocování vzdělávacích aktivit na dvě skupiny - klasické hodnocení na papír nebo v elektronickém prostředí. **Metody ve formě „tužka – papír“** jsou rozšířené hlavně u dotazníků spokojenosti. Účastník obvykle zaškrtnává jednu z možností, případně připojuje svůj komentář. I tento způsob testování postupně vytlačují elektronické testy. Papírové metody jsou jednoznačně na ústupu.

Elektronické testování nárůstu znalostí, dovedností a změny postojů se uplatňuje ve všech oblastech a při všech metodách vyhodnocování vzdělávacích aktivit. Elektronické testování usnadňuje komunikaci výsledků měření na všechny zainteresované. Nepochybně je před námi boom elektronického testování, které půjde ruku v ruce se standardizovanými kurzy. To ve svém důsledku přinese zkvalitnění vzdělávacích aktivit.

2.4.1.1 Úrovně vyhodnocování vzdělávacích aktivit

Před začátkem vyhodnocování je třeba rozhodnout o tom, na jaké úrovni by se mělo vyhodnocování provádět. Armstrong⁴⁴ uvádí, že existuje pět úrovní vyhodnocování vzdělávání. Jsou to:

1. *Reakce* školených osob na zážitky ze vzdělávání: co si myslí o užitečnosti, zábavnosti, příjemnosti, co si myslí o jednotlivých lekcích, lektorech a popřípadě co by zařadily navíc, či co by vypustily.

⁴³ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

⁴⁴ ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

2. *Hodnocení poznatků* spočívá ve zjišťování toho, jaké nové znalosti, dovednosti, či změny postojů a názorů si v důsledku vzdělávání účastníci vzdělávání osvojili.
3. *Hodnocení pracovního chování* se týká zjišťování míry, v jaké absolventi vzdělávání uplatňují své poznatky při pracovním výkonu. Hodnocení spočívá v odhadu toho, do jaké míry daná osoba uplatňuje ve své práci poznatky a zkušenosti získané na vzdělávací akci.
4. *Hodnocení na úrovni organizační jednotky* se pokouší zjistit dopad změn v pracovním chování absolventů vzdělávání na fungování té části organizace, v níž tito účastníci pracují.
5. *Hodnocení konečného přínosu (hodnoty)* se zaměřuje na zjišťování toho, jaký má organizace či škola celkový přínos (prospěch) ze vzdělávání zaměstnanců z různých hledisek (ziskovost, růst či úspěch organizace).

Těchto pět úrovní tvoří jakýsi řetězec postupného rozvoje od školeného jedince až k celé organizaci. Může ale dojít k „přetržení“ tohoto řetězce, pak vzdělávání jedince má pouze nepatrný či prakticky nulový přínos pro cíle organizace.

Armstrong také zmiňuje, že čím vyšší úroveň hodnocení použijeme, tím je složitější, náročnější i obtížnější měřit nebo vyčíslit výsledný efekt, který byl získán konkrétním vzděláváním jedince či skupiny zaměstnanců.

2.4.2 Výhody a nevýhody vyhodnocování vzdělávacích aktivit

Jako u každého jiného procesu či aktivity, můžeme i u vyhodnocování vzdělávacích aktivit nalézt argumenty, které podporují danou činnost, a rovněž takové, které hledají její negativa. Při vyhodnocování je dobré zvážit všechny argumenty pro a proti.

Vodák⁴⁵ uvádí výhody a nevýhody vyhodnocování vzdělávání (vybral jsem jen ty, které se dají aplikovat ve školství).

Výhody vyhodnocování vzdělávání

- Umožňuje manažerům soustředit pozornost na lidské zdroje a zlepšuje vztahy mezi účastníky a manažery.
- Podporuje těsnější vazbu mezi cíli vzdělávání a cíli organizace.
- Zvyšuje zaměření na požadované cíle vzdělávání a na dosažení cílů týmu a jednotlivce.
- Ukazuje účastníkům, že mají zodpovědnost za dosažené výsledky a že vzdělávací aktivity neslouží pouze k uvolnění v práci.
- Zaměřuje se na osobní a rozvojové funkce, stává se prvkem zlepšování výkonnosti.
- Pomáhá rozhodovat o prioritách vzdělávání.
- Zajišťuje orientaci vzdělávacích příležitostí na správné lidi.
- Umožňuje lépe odpovědět na otázku, zda je vzdělávání pro daný případ nejlepším řešením.
- Vytváří u manažerů pocit vlastnictví ve vztahu ke vzdělávání.
- Zajišťuje, že vzdělávání je vyhodnocováno ve srovnání s vhodnými kritérii a nezůstává na úrovni emotivních reakcí.

Nevýhody vyhodnocování vzdělávání

- Je náročné na získávání potřebných informací, přičemž výsledky jsou často posuzovány subjektivně.
- Vyžaduje mnoho času, úsilí, vynaložení dostatečných finančních prostředků, úzkou spolupráci lektorů a účastníků vzdělávání a managementu.

⁴⁵ VODÁK, Jozef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

- Není vždy lehké izolovat dopady vzdělávání od vlivů vzniklých působením jiných procesů organizace.
- Některé přínosy vzdělávání je obtížné kvantifikovat.

Ve školním prostředí je velmi složité vyhodnocovat finanční přínosy vzdělávacích akcí. Vodák⁴⁶ uvádí, že nehmotné či finanční přínosy je možné nějakým způsobem odhadovat. Můžeme též zdůrazňovat možná rizika, co by se mohlo stát, kdyby se do vzdělávání neinvestovalo.

Výsledný efekt je při metodách založených na odhadech hodnotitele klíčově závislý na zkušenostech a schopnostech takové osoby.

Vlastní hodnocení školy je pro každou základní školu závazné dle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 12 Hodnocení škol. Zákon školám ukládá povinnost provádět vlastní hodnocení jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Rozsah činností vlastního hodnocení je zcela v kompetenci ředitele této školy. Jestli škola bude či nebude vyhodnocovat výsledky vzdělávacích aktivit pedagogických pracovníků, záleží výhradně na řediteli školy.

2.4.3 Rizika vyhodnocování

V realizaci procesu vyhodnocování vzdělávání musíme zvážit skutečnosti, na které je třeba dát si pozor, a které bychom měli předvídat. Dle Vodáka⁴⁷ jsou důležité zejména následující aspekty:

- Hodnocení by nemělo zůstat příliš zaměřené na nejnižší úroveň vyhodnocování, neboť pak by se ze zřetele mohly ztratit jiné účely vyhodnocování vzdělávání. Na druhé straně mají účastníci vzdělávání právo

⁴⁶ VODÁK, Jozef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

⁴⁷ VODÁK, Jozef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

být s programem spokojeni a cítit, že se něčemu naučili. Spokojení účastníci se jednoznačně učí lépe.

- Management školy by měl vědět o názorech účastníků na vzdělávání a měřit, jak bylo vzdělávání vnímáno jejich očima.
- Měření dopadu na individuální výkonnost má napomáhat vyhodnocování. Tento prvek zdůrazňuje i to, zda pracovní prostředí, manažer a kolegové podporují aplikaci nových prvků vzdělávání.
- Na vzdělávání by se měly projevit reálné postoje účastníků. Ukáže se, do jaké míry je vzdělávání skutečně hodnotné pro jejich práci.
- Při vyhodnocování bychom měli využít více než jeden zdroj údajů. Ve školství to může být diskuse, pozorování při práci, 360° zpětná vazba nebo rozvojový plán.
- Vyhodnocování mohou zkreslit negativní či nepříjemné zkušenosti ze vzdělávání, které mají vliv na zavádění výsledků vzdělávání do praxe.
- Nedostatečná vybavenost školy moderními technologiemi nebo systémy může bránit následné aplikaci výsledků vzdělávání. Účastníci potom nemají dostatek příležitostí k využití nově získaných vědomostí a dovedností.

Pokud bude chtít základní škola docílit efektivního vzdělávání, musí předcházet možným rizikům a odstranit všechny uvedené bariéry. Jen tehdy může vzdělávání splnit veškerá očekávání školy. Pokud k nějakým chybám a nedostatkům došlo v minulosti, je třeba se z těchto omylů poučit při sestavování nových plánů dalšího vzdělávání.

Zákon základním školám ukládá povinnost uskutečňovat vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu vzdělávání (zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, § 24 Další vzdělávání pedagogických pracovníků). Jeho skutečný obsah, rozsah a počet zapojených pedagogických pracovníků, volba vzdělávacích aktivit a hlavně způsob zjišťování přínosu pro jednotlivé účastníky vzdělávání i pro celou školu, je zcela v kompetenci ředitele školy.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zmapovat přístup ředitelů základních škol k vyhodnocování efektivity (přínosu) vzdělávacích aktivit pedagogických pracovníků na základních školách.

Bakalářská práce má odpovědět na stanovené výzkumné otázky:

- Zda se základní školy věnují vyhodnocování vzdělávacích aktivit?
- Kdo na základních školách vyhodnocuje výsledky vzdělávání?
- Kdy se na základních školách vyhodnocují výsledky vzdělávání?
- Jaké metody se používají pro hodnocení efektivity vzdělávacích akcí?

3.2 Metody výzkumu

Pro výzkumnou část jsem zvolil kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření. Sestavil jsem dotazník (příloha č. 2) s osmi uzavřenými a jednou otevřenou otázkou. U této otázky jsou nabídnuty možnosti výběru odpovědi na základě prostudované odborné literatury a uvedených poznatků v teoretické části. U většiny uzavřených otázek byla i možnost připojit vlastní odpověď.

Po sestavení dotazníku jsem provedl předvýzkum se třemi řediteli základních škol. Zjišťoval jsem, zda jsou pro ně otázky plně srozumitelné a odpovědi jednoznačné. Na základě jejich poznámek a připomínek jsem provedl v dotazníku drobné úpravy a některé otázky jsem doplnil o vysvětlivky.

3.3 Výzkumný vzorek

V rámci šetření bylo osloveno deskriptivní (popisnou) dotazníkovou metodou 80 základních škol Ústeckého kraje prostřednictvím elektronické pošty s průvodním dopisem (příloha č. 1). Mezi vybranými školami bylo všech 31 státních základních škol v okrese Chomutov. Respondenty dotazníku byli ředitelé těchto základních škol. K vyplnění dotazníků používali respondenti počítačové zpracování a zpět je zasílali rovněž elektronickou cestou.

Všechny základní školy z chomutovského okresu jsem zvolil proto, že zde žiji i ve školství pracuji. Mnoho ředitelů těchto základních škol osobně znám, což pokládám za přínos pro vyšší návratnost dotazníků i více zodpovědné a uvážlivé vyplnění.

Ve vybraném souboru jsou zastoupeny základní školy různých velikostí (městské, maloměstské i vesnické) a jejich skladba odpovídá standardnímu rozložení základních škol v České republice. Výsledky výzkumu proto mohou sloužit jako podklad pro zobecnění získaných údajů v širším měřítku.

Šetření se uskutečnilo v měsících listopadu a prosinci 2014. Z osmdesáti odeslaných e-mailů se vrátili čtyři jako nedoručitelné. Ze zbylých 76 žádostí odeslalo zpět vyplněný dotazník 50 respondentů. Všechny dotazníky byly vyplněny správně. Návratnost dotazníků byla 65,8 %.

3.4 Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Uveďte počet pedagogických pracovníků vaší školy

V této otevřené otázce zapisovali respondenti konkrétní číselnou hodnotu, která uváděla počet pedagogických pracovníků dané školy. Z výsledných číselných hodnot jsem vypočítal základní statistické údaje:

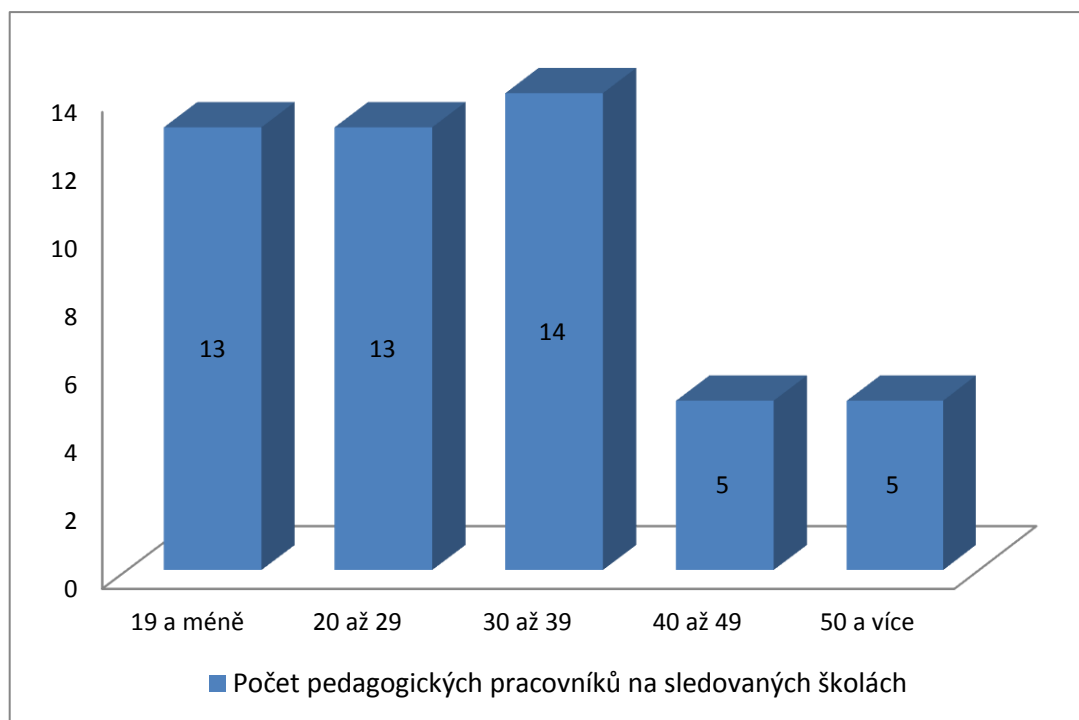
Aritmetický průměr: 31,56

Medián⁴⁸: 29

Průměrná absolutní odchylka: 16,5

Nejmenší škola v průzkumu měla celkem 6 pedagogických pracovníků, největší škola 70. Pro větší přehled o počtu pedagogických pracovníků na sledovaných školách jsem údaje rozdělil do skupin a uvedl ve sloupcovém grafu (graf č. 1).

Graf č. 1: Počet pedagogických pracovníků na sledovaných školách



⁴⁸ Medián – prostřední hodnota v seřazeném souboru (od nejmenšího po největší)

Otázku číslo 1 jsem zařadil proto, že počet pedagogických pracovníků má vliv na zjišťování efektivity jejich vzdělávání. Větší škola má obvykle širší síť pracovníků středního managementu (zástupce ředitele, vedoucí učitel, koordinátor DVPP, vedoucí předmětové komise ...).

Z uvedených hodnot v grafu číslo 1 je vidět, že rozložení počtu pedagogických pracovníků na sledovaných školách je rovnoměrné a vyvážené.

Tabulka č. 2: Vyhodnocení otázky č. 2 - Vyberte, kdo se podílí na výběru vzdělávacích akcí?

Vyberte, kdo se podílí na výběru vzdělávacích akcí? (můžete označit více odpovědí)		
Odpověď	Počet odpovědí	Podíl v %
ředitel/ka školy	45	90 %
zástupce/kyně ředitele/ky	41	82 %
zájemce o vzdělávací akci	42	84 %
někdo jiný - vedoucí předmětové komise	5	10 %
někdo jiný - koordinátor DVPP	2	4 %

Z odpovědí na druhou otázku je patrné, že na výběru vzdělávací akce se na většině škol podílejí tři osoby: ředitel školy, zástupce ředitele a zájemce o vzdělávací akci. Pouze na pěti školách neuvedl ředitel v dotazníku sám sebe jako osobu, která je do výběru vzdělávací akce zapojena.

Na pěti školách s větším počtem zaměstnanců je do výběru zapojen i vedoucí předmětové komise. Ze sledovaných škol mají jen dvě svého koordinátora DVPP.

Dotazníkové otázky číslo dva a tři týkající se výběru vzdělávacích akcí nejsou přímo spojené s výzkumnými otázkami této bakalářské práce. Zařadil jsem je proto, aby bylo možné porovnat, jestli se výběrem vzdělávacích akcí zabývají stejné osoby jako vyhodnocováním.

Tabulka č. 3: Vyhodnocení otázky č. 3 - Jaké faktory ovlivňují výběr vzdělávacích akcí?

Otázka č. 3: Jaké faktory ovlivňují výběr vzdělávacích akcí?		
(můžete označit více odpovědí)		
Odpověď	Počet odpovědí	Podíl v %
ekonomické náklady	36	72 %
časová náročnost	16	32 %
dopravní dostupnost	19	38 %
potřeby a cíle školy (rozvoj školy)	45	90 %
potřeby a profesní rozvoj samotného účastníka vzdělávací akce	35	70 %
forma a metody vzdělávací akce	24	48 %
jiné	0	0 %

Při výběru vzdělávacích akcí základní školy nejvíce upřednostňují své vlastní potřeby a cíle. Je bezpochyby správné, že vedení očekává od vzdělávání vlastních zaměstnanců rozvoj školy.

Druhý nejzávažnější faktor, který rozhoduje o výběru, jsou ekonomické náklady vzdělávací akce. Každá hospodárně uvažující škola musí zvažovat poměr mezi přínosy a náklady na vzdělávání pracovníků a zvažovat ekonomické náklady se vzděláváním spojené.

Z výsledků také vyplývá, že většině škol záleží nejen na zvýšení své kvality, ale i na profesním růstu vlastních zaměstnanců. Jak uvádí Hroník⁴⁹ „rozvoj zaměstnanců je úzce spjatý s rozvojem celé školy.“

Graf č. 2: Vyhodnocení otázky č. 4 - Zabýváte se vyhodnocováním efektivity (přínosu) vzdělávání?



⁴⁹ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8

Průzkum práce ukázal, že 94 % ze sledovaných škol se zabývá vyhodnocováním přínosu vzdělávacích akcí pro školu a dvě třetiny škol sledují i vynaložené náklady spojené se vzděláváním pedagogických pracovníků. Tento výsledek ukazuje, že rozvoj kompetencí prostřednictvím vzdělávání pedagogických pracovníků považuje většina základních škol za cestu, která vede ke kvalitnějšímu pedagogickému procesu.

Pouze na třech školách s malým počtem pedagogických pracovníků (19 a méně) se přínosem ze vzdělávacích akcí nezabývají.

Tabulka č. 4: Vyhodnocení otázky č. 5 - Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce NE, uveďte důvody (pokud ANO - tuto otázku vynechejte)

Otázka č. 5 - Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce NE, uveďte důvody (pokud ANO - tuto otázku vynechejte)		
Odpověď	Počet odpovědí	Podíl v %
časové důvody	2	67 %
nepokládám tuto oblast za důležitou	1	33 %
jiné důvody	0	0 %

Jak jsem již uvedl v předcházející otázce, školy, které se nezajímají o výsledný přínos vzdělávacích akcí, patří co do počtu pedagogických pracovníků mezi školy malé. Úzký management dvou malých škol nenachází k vyhodnocování vzdělávacích aktivit časový prostor. Vzhledem k tomu, že na tuto otázku odpovídali pouze tři respondenti, nedají se z procentuálního vyjádření odpovědí vyvozovat nějaké globální závěry.

Pouze jediný ředitel z padesáti sledovaných základních škol nepokládá oblast zjišťování efektivity vzdělávání pedagogických pracovníků za důležitou. To je podle mého názoru velice dobré a pozitivní zjištění.

Tabulka č. 5: Vyhodnocení otázky č. 6 - Kdo se podílí na zjišťování přínosu vzdělávacích akcí?

Otázka č. 6 - Kdo se podílí na zjišťování přínosu vzdělávacích akcí? (můžete označit více odpovědí)		
Odpověď	Počet odpovědí	Podíl v %
ředitel/ka školy	38	81 %
zástupce/kyně ředitele/ky	43	89 %
účastník vzdělávací akce	38	81 %
předseda předmětové komise	23	49 %
vedoucí učitel	2	4 %
někdo jiný - výchovný poradce	2	4 %
někdo jiný - koordinátor DVVP	2	4 %

Do zjišťování přínosu vzdělávacích akcí jsou nejvíce zapojeny tři stejné osoby (ředitel, zástupce ředitele a účastník vzdělávací akce) jako do výběru DVPP. Nově se zde objevuje u poloviny škol předseda předmětové komise.

Pokud uvážíme, že několik malých škol nemá zástupce ředitele, dá se tvrdit, že pokud základní škola zástupce ředitele má, je to osoba, která se téměř vždy podílí na zjišťování přínosu vzdělávacích aktivit pro školu.

Počet osob podílejících se na vyhodnocování výsledného efektu vzdělávání je na 47 školách celkem 148. Průměrně tedy na každé škole zjišťují přínos tři osoby, což svědčí o zodpovědném přístupu škol ke zjišťování efektivity vzdělávání svých zaměstnanců.

Graf č. 3: Vyhodnocení otázky č. 7 - Kdy zjišťujete přínos vzdělávacích akcí?



Ke zjišťování výsledného přínosu vzdělávací akce přistupuje většina základních škol v krátkodobém časovém horizontu, a to buď ihned po skončení vzdělávací akce, nebo s kratším časovým odstupem. Rozdíl mezi těmito dvěma přístupy je statisticky nevýznamný.

Pouze čtyři sledované školy přistupují ke zjišťování přínosu v dlouhodobém časovém horizontu.

Tabulka č. 6: Vyhodnocení otázky č. 8 - Jakými nástroji zjišťujete přínos vzdělávání?

Otázka č. 8 - Jakými nástroji zjišťujete přínos vzdělávání? (označte všechny vámi používané nástroje)		
Odpověď	Počet odpovědí	Podíl v %
dotazník	8	17 %
sebehodnocení účastníkem	27	57 %
rozhovor s účastníkem vzdělávací akce	45	96 %
portfolio prací účastníka	3	6 %
test znalostí a dovedností před a po vzdělávací akci	0	0 %
hospitace	20	43 %
pozorování průběhu vzdělávací akce	11	23 %
jiné – žákovská odezva	1	2 %

Nejpoužívanější metodou zjišťování přínosu vzdělávací akce pro školu je *rozhovor s účastníkem*. Jedná se o subjektivní metodu hodnocení, jejíž největší výhodou je získání okamžité zpětné vazby a možnost bezprostředně reagovat na nečekané odpovědi.

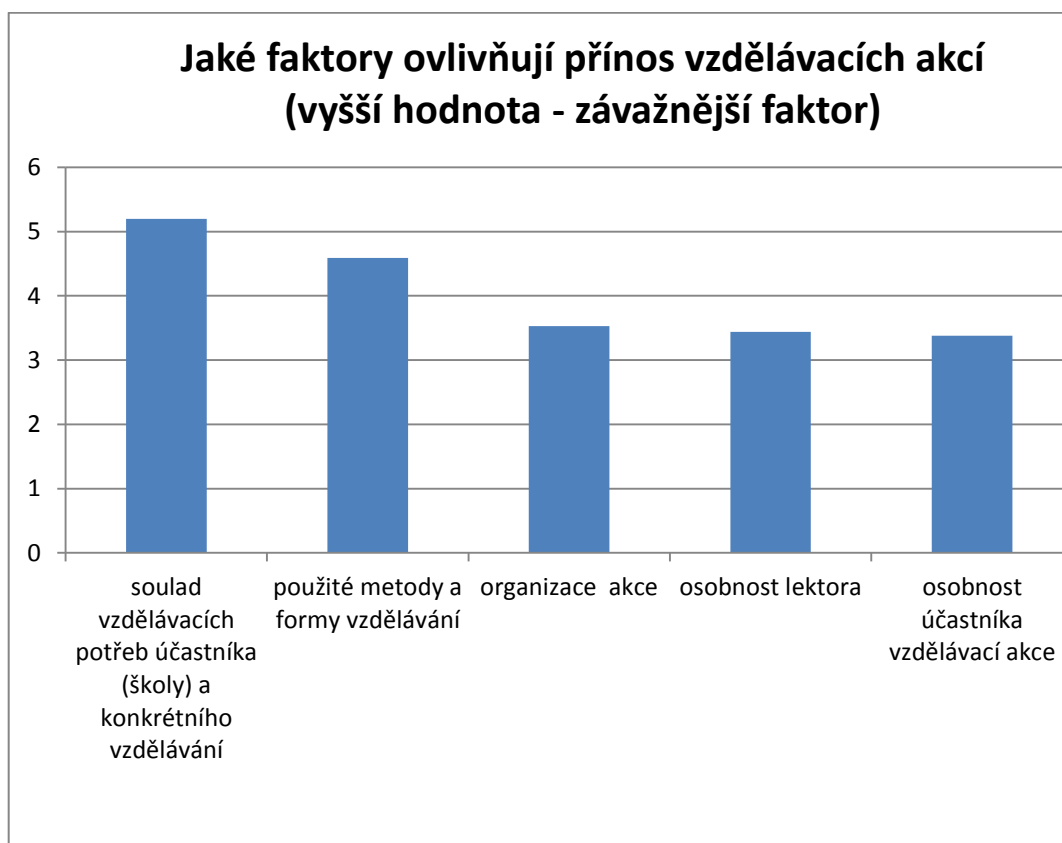
I druhá nejpoužívanější metoda *sebehodnocení účastníkem* patří do skupiny subjektivních hodnocení. Účastník je veden k zamyšlení „Jak přínosné vzdělávání vlastně bylo?“

Nejčastější objektivní metoda hodnocení přínosu je *hospitace (pozorování při práci)*. Aby mohl hodnotitel skutečně objektivně zjistit přínos, musí provést hospitaci před a následně i po vzdělávací akci.

Zajímavý přístup jednoho respondenta je nechat hodnocení na klientovi vzdělávacího procesu, tj. žákovi.

Respondenti zvolili u této otázky celkem 115 odpovědí, což dává aritmetický průměr na jednu školu 2,45 odpovědi. To znamená, že průměrná základní škola, která sleduje efektivitu vzdělávacích akcí, používá ke zjišťování přínosu nejčastěji dvě nebo tři metody. Použití více metod a zvláště kombinace subjektivních a objektivních metod zvyšuje objektivitu zjišťování.

Graf č. 3: Vyhodnocení otázky č. 9 - Jaké faktory ovlivňují přínos vzdělávacích akcí.



Jako nejzávažnější faktor ovlivňující přínos vzdělávací akce označili respondenti jednoznačně *soulad vzdělávacích potřeb účastníka (školy) a konkrétního*

vzdělávání. Ředitelé si uvědomují, že pokud si škola nevybere pro své pedagogické pracovníky vhodné vzdělávací aktivity, nemůže očekávat významný výsledný přínos. Proto je třeba přistupovat k přípravě plánu DVPP zodpovědně.

Jako druhý nejzávažnější faktor označili respondenti použití vhodných metod a forem vzdělávacích akcí. Pokud vyhodnocování ukáže, které formy a metody vzdělávání přinášejí škole i účastníkům nejvyšší efekt, je možné využít těchto poznatků při sestavování budoucích plánů DVPP.

Zbylým třem faktorům přiřadili respondenti téměř stejnou důležitost. Rozdíl těchto výsledků není statisticky významný. Stupeň jejich závažnosti můžeme chápat jako totožný.

Možnost volby jiného faktoru neuvedl nikdo, proto jsem ho do výsledného grafu nezařadil.

3.5 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývají následující skutečnosti. Školy, které se zúčastnily dotazníkového šetření, mají v průměru necelých 32 pedagogických pracovníků. Průměrná odchylka od aritmetického průměru byla 16,5 osob. Prostřední škola v seřazeném souboru dle počtu pedagogických pracovníků zaměstnává 29 pedagogů. Z uvedených údajů vyplývá, že byly do výzkumu zařazeny školy „vesnické“ s malým počtem pedagogů i velké „městské“ školy. Statistický soubor výzkumu odpovídá běžnému rozložení základních škol v České republice.

Zjišťováním efektivity (přínosu) vzdělávacích akcí pro pedagogické pracovníky se zabývá 94 % ze sledovaných základních škol v Ústeckém kraji. Dvě třetiny škol sleduje nejen přínosy, ale i celkové náklady. To znamená, že zjišťují poměr nákladů a přínosů pro vlastní školu.

Výsledný přínos vzdělávací akce hodnotí na základních školách zpravidla více lidí, nejčastěji jsou to tři osoby. To svědčí o tom, že základní školy zajímá, jaký výsledný efekt ze vzdělávání pedagogických pracovníků skutečně vzniká. Zástupce ředitele je ten, kdo se na zjišťování přínosu podílí nejčastěji, konkrétně je tomu tak na 89 % sledovaných škol. Ředitel školy a účastník vzdělávací akce zjišťují přínos na 81 % základních škol. U poloviny škol je do sledování přínosu ze vzdělávání zainteresován i předseda předmětové komise. Vedoucí učitel, koordinátor DVPP, výchovný poradce a samotný žák jsou součástí hodnotícího týmu jen zcela výjimečně.

Vyhodnocováním přínosu vzdělávacích akcí se na většině škol zabývají stejné osoby jako při jejich výběru. Předseda předmětové komise se objevuje pouze u vyhodnocování.

Na otázku „Kdy se hodnotí efektivita vzdělávací akce?“ dává výzkum jednoznačnou odpověď. Na více jak 90 % základních škol zjišťují přínos ze vzdělávání v krátkodobém horizontu maximálně do tří měsíců. Z těchto škol hodnotí přínos asi polovina ihned a polovina v rozmezí týdne až tří měsíců.

Ze zvolených metod hodnocení převládají subjektivní metody, kdy výsledný přínos vzdělávací akce zjišťuje osoba, která se vzdělávání sama zúčastnila. Téměř všechny školy využívají k vyhodnocování rozhovor s účastníkem vzdělávání. Nejčastější objektivní metodou hodnocení je hospitace, které využívá necelá polovina základních škol. Z výsledků dotazníku též vyplývá, že školy používají v průměru dvě až tři metody hodnocení.

Nejzávažnější faktor, který ovlivňuje výši přínosu, je soulad vzdělávací akce s potřebami účastníka i samotné školy. Druhý nejzávažnější faktor jsou použité metody a formy vzdělávání. Ostatní faktory mají závažnost statisticky nevýznamnou.

4 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo analyzovat přístup základních škol k vyhodnocování vzdělávacích aktivit pedagogických pracovníků, zjistit kdo a kdy v současné době analyzuje případný přínos pro školu a jaké metody k tomu nejčastěji využívá.

Výzkum práce ukázal, že naprostá většina základních škol se tímto vyhodnocováním zabývá. Ke zjišťování výsledného přínosu školy používají spíše subjektivní než objektivní metody hodnocení. Nejpoužívanější metodou je rozhovor s účastníkem vzdělávací akce.

Při analyzování časového horizontu zjišťování přínosů převládá u sledovaných škol hodnocení s kratším časovým odstupem nebo ihned po skončení vzdělávací akce. Výhodou hodnocení s kratším časovým odstupem je rychlá zpětná vazba a možnost včasného využití zjištěných údajů při plánování DVPP. Nevýhodou je možné riziko zkreslení výsledku v důsledku „haló efektu“.

Dvě třetiny z oslovených škol v současné době sledují efektivitu vzdělávacích akcí. Tou rozumíme hodnocení vztahu mezi vstupy vzdělávací akce a jejími výstupy. Za vstupy považuje odborná literatura náklady vynaložené na přípravu a provedení vzdělávací akce (tj. náklady finanční, časové, materiální a personální), za výstupy považuje přínosy (efekty) pro jednotlivé pracovníky či samotnou školu.

Základním školám, které se v současné době efektivitou vzdělávacích akcí nezabývají, nabízí tato práce možnosti a cesty, jak mohou efektivitu vzdělávání zjišťovat. V teoretické části práce jsou popsány subjektivní i objektivní metody měření efektivitu vzdělávání pedagogických pracovníků v různých časových horizontech.

Školám, které efektivitu v současné době již měří, práce poskytuje nové alternativy různých přístupů, metod, forem, či časových rozvržení při zjišťování přínosu ze vzdělávacích aktivit.

Vzdělávací instituce nabízejí pro základní školy velké množství různých vzdělávacích aktivit. Zjišťováním přínosu z DVPP získá škola více podkladů pro budování efektivnějšího plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literární zdroje

- ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.
- BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 204 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BLÁHA, Jiří. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika, 2013, 264 s. ISBN 978-80-266-0374-0.
- DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. v Praze: C. H. Beck, 2012, XXVI, 559 s. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-347-9.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KALNICKÝ, Juraj, Jana UHLAŘOVÁ a Miloslava HAPLOVÁ. *Efektivnost a ekonomika edukace dospělých*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, 2012, 146 s. ISBN 978-80-7329-323-9.
- KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 215 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 181 s. ISBN 80-729-0148-6
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-802-4739-601.

- TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3.
- VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁK, Jozef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

Právní předpisy a zákony

- Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

6 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dopis zasláný ředitelům vybraných škol

Vážené ředitelky a Vážení ředitelé základních škol,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění přiloženého dotazníku. Dotazník se týká sledování přínosu ze vzdělávacích akcí pedagogických pracovníků na základních školách. Vyplněním dotazníku přispějete k lepšímu a bohatšímu výzkumu v mé bakalářské práci, která se efektivitou DVPP zabývá.

Vyplnění dotazníku Vám nezabere více jak 10 minut (8 otázek – odpovědi bez textu).

K dotazníku se dostanete kliknutím na tento odkaz
<http://www.surveio.com/survey/d/J3X5B2T2J9S9V5Y2F>

Děkuji Vám za Vaši pomoc a přeji krásné a pohodové předvánoční dny.

Příloha č. 2: Dotazník

Otázka č. 1: Uveďte počet pedagogických pracovníků vaší školy

.....

Otázka č. 2: Vyberte, kdo se podílí na výběru vzdělávacích akcí? (můžete označit více odpovědí)

- a) ředitel/ka školy
- b) zástupce/kyně ředitele/ky
- c) zájemce o vzdělávací akci
- d) někdo jiný - uveďte kdo

Otázka č. 3: Jaké faktory ovlivňují výběr vzdělávacích akcí? (můžete označit více odpovědí)

- a) ekonomické náklady
- b) časová náročnost
- c) dopravní dostupnost
- d) potřeby a cíle školy (rozvoj školy)
- e) potřeby a profesní rozvoj samotného účastníka vzdělávací akce
- f) forma a metody vzdělávací akce
- g) jiné - uveďte jaké

Otázka č. 4: Zabýváte se vyhodnocováním efektivity (přínosu) vzdělávání?

- a) ano, sledujeme pouze přínosy pro pedagogický proces
- b) ano, sledujeme nejen přínosy ale i náklady (cena, suplování, cestovní příkaz...)
- c) ne

Otázka č. 5: Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce NE, uveďte důvody (pokud ANO - tuto otázku vynechejte)

- a) časové důvody
- b) nepokládám tuto oblast za důležitou
- c) jiné důvody - uveďte jaké

Otázka č. 6: Kdo se podílí na zjišťování přínosu vzdělávacích akcí? (můžete označit více odpovědí)

- a) ředitel/ka školy
- b) zástupce/kyně ředitele/ky
- c) účastník vzdělávací akce
- d) předseda předmětové komise
- e) vedoucí učitel
- f) někdo jiný – uveďte kdo

Otázka č. 7: Kdy zjišťujete přínos vzdělávacích akcí?

- a) bezprostředně po vzdělávací akci
- b) s kratším časovým odstupem (týden až do tří měsíců)
- c) až po určitém odstupu (tři a více měsíců)

Otázka č. 8: Jakými nástroji zjišťujete přínos vzdělávání? (označte všechny vámi používané nástroje)

- a) dotazník
- b) sebehodnocení účastníkem
- c) rozhovor s účastníkem vzdělávací akce
- d) portfolio prací účastníka
- e) test znalostí a dovedností před a po vzdělávací akci
- f) hospitace
- g) pozorování průběhu vzdělávací akce
- h) jiné – uveďte jaké

Otázka č. 9: Jaké faktory ovlivňují přínos vzdělávacích akcí. (seřadte pořadí faktorů, které ovlivňují efektivitu vzdělávacích akcí na vaší škole, přičemž 1 znamená nejzávažnější faktor)

1. soulad vzdělávacích potřeb účastníka (školy) a konkrétního vzdělávání
2. použité metody a formy vzdělávání
3. organizace akce
4. osobnost účastníka vzdělávací akce
5. osobnost lektora
6. jiné – jaké